



SEPC

UN

GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA DE ZARAGOZA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA DE COAHUILA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 05C



✓
**DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE POR PRESENTAR
DEFICIENCIA INTELECTUAL Y AUDITIVA**

ARMANDO MONTROYA ROSALES

**PROPUESTA DE INNOVACION PRESENTADA PARA OBTENER
EL TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION**

PIEDRAS NEGRAS, COAHUILA,

2000



GOBIERNO DEL ESTADO DE COAHUILA DE ZARAGOZA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA DE COAHUILA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 05C

SEPC

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Piedras Negras, Coahuila., a 15 de Enero del 2000.



C. PROFR.
 ARMANDO MONTOYA ROSALES
 P r e s e n t e:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado:

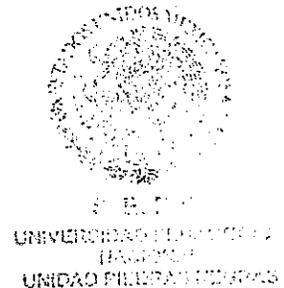
"Dificultad en el aprendizaje por presentar deficiencia-intelectual y auditiva",

opción Propuesta de Innovación, a propuesta del asesor - C. Profr. Marcos Alejandro Sosa Pérez, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A t e n t a m e n t e
 "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PROFR. MANUEL J. VILLALOBOS MALDONADO
 Presidente de la Comisión de Titulación
 de la Unidad UPN-05C



A todos los niños que
presentan discapacidad inte
lectual y auditiva.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
<i>PORTADILLA</i>	I
<i>DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION</i>	II
<i>DEDICATORIA</i>	III
<i>TABLA DE CONTENIDOS</i>	IV
<i>INTRODUCCION</i>	1
<i>CAPITULO I</i>	2
<i>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</i>	2
A. Justificación	2
B. Delimitación	2
C. Planteamiento del problema	3
D. Hipótesis	4
E. Objetivos	4
<i>CAPITULO II</i>	6
<i>DISCAPACIDADES INTELECTUAL Y AUDITIVA</i>	6
A. Conceptos	6
B. Causas de las discapacidades intelectual y auditiva	8
1. Discapacidad intelectual	8
a. Causas de la discapacidad intelectual	8
b. Clasificación de la discapacidad mental, grados	

de afectación y características de cada grupo	10
2. Discapacidad auditiva	13
a. Causas de la discapacidad auditiva	13
b. Clasificación de la discapacidad auditiva	16
c. Estrategias de aprendizaje	20
1. Estrategias de aprendizaje por descubrimiento	20
2. Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los que aprenden los alumnos	20
3. Estrategias de aprendizaje cooperativo	21
d. El maestro y los niños con discapacidad intelectual y auditiva	22
CAPITULO III	27
<i>PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1993. UN ACERCAMIENTO Y ALGUNAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</i>	27
A. Bases para la elaboración de un currículum	27
B. Plan y programas de educación primaria 1993	28
1. Fundamentación	28
2. Propósitos	29
3. Estructura	30
C. Necesidades educativas especiales	32

D. Adaptaciones curriculares	34
CAPITULO IV	42
<i>ESTRATEGIA DIDACTICA</i>	42
A. Sugerencias generales para trabajar con niños que presentan discapacidad auditiva	42
B. Guía didáctica para enseñar el tiempo, sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, contracciones y pronombres	45
C. Guía didáctica para trabajar con niños que presentan discapacidad intelectual	56
D. Organización de grupo	60
CAPITULO V	62
<i>PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES</i>	62
A. Perspectivas	62
B. Conclusiones	62
GLOSARIO	65
ANEXOS	67
<i>ANEXO A</i>	68
<i>ANEXO B</i>	70
BIBLIOGRAFIA	86

I N T R O D U C C I O N

Los niños que presentan discapacidad intelectual y auditiva, son rechazados por la mayoría de los maestros por carecer de una metodología adecuada de acuerdo a las necesidades de estos alumnos, dejándolos al margen del grupo y en casos extremos se les niega el derecho a la educación al no permitírseles la inscripción a la escuela primaria.

El Artículo 41 de la Ley General de Educación señala que se procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica.

El presente trabajo pretende ayudar a aquellos profesores de educación primaria que atienden alumnos con discapacidad intelectual y auditiva a trabajar de acuerdo a las necesidades educativas especiales de los niños para favorecer su integración social y laboral, promoviendo una nueva cultura de respeto a la dignidad y de los derechos humanos de los grupos vulnerables, en particular de las personas con necesidades educativas especiales.

En el Capítulo I se plantea la problemática: dificultades en el aprendizaje por discapacidad intelectual y auditiva. En el Capítulo II, se dan a conocer las causas que originan las discapacidades intelectual y auditiva. En el Capítulo III se maneja la fundamentación, propósitos y objetivos del programa de educación primaria. El Capítulo IV se refiere a la metodología y sugerencias para trabajar con niños con discapacidad intelectual y auditiva y en el Capítulo V se ven perspectivas y conclusiones.

Cabe señalar que cualquier esfuerzo o manera de trabajar es válido siempre y cuando se respete al alumno. Se debe tomar en cuenta que los resultados estarán sujetos al nivel madurativo de cada alumno, así como a su entorno familiar y socio-económico.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A. Justificación

A lo largo de la experiencia docente en diferentes escuelas, se han atendido niños que por presentar deficiencias auditivas e intelectuales son rechazados no solamente por los maestros sino a veces por su misma familia al ver que año tras año repiten el mismo año hasta cuatro veces consecutivas, rechazo que ocasiona en los alumnos inseguridad, temor, y apatía hacia el ámbito escolar y posteriormente hacia el ámbito laboral.

Esto se debe a que no se está trabajando de acuerdo a sus posibilidades para que de alguna manera puedan acceder a los contenidos de los planes y programas de educación básica a través de una metodología adecuada y un currículo flexible donde se puedan realizar adaptaciones de acuerdo a las necesidades educativas de los alumnos con las características antes mencionadas.

Por lo tanto, el presente proyecto pretende buscar alternativas como las adecuaciones curriculares que ayuden al alumno a acceder al currículo básico evitando que estos menores se sientan frustrados por más que se esfuercen ante las exigencias de un currículo cerrado que en nada favorece a su proceso enseñanza-aprendizaje, haciéndolos fracasar una y otra vez.

Por tal motivo es urgente empezar a trabajar con adecuaciones curriculares para que dichos niños puedan integrarse a la sociedad de una manera natural, sin el temor a fracasar.

B. Delimitación

El proyecto de nivelación pedagógica que se propone, tiene

como finalidad apoyar con estrategias didácticas a los maestros interesados en ayudar a todos aquellos niños que presentan dificultades en el aprendizaje por tener discapacidad intelectual y/o discapacidad auditiva a lograr que accedan a los planes y programas de estudio a través de adecuaciones curriculares de los contenidos programáticos de la escuela primaria de acuerdo al grado que cursan.

No se puede dejar a estos niños al margen de la sociedad por problemas inherentes a ellos, sino, al contrario, son los que más necesitan del apoyo, comprensión y ayuda que se pueda brindar para que puedan integrarse al medio laboral y social sin experiencias negativas como son el rechazo social y educativo por maestros y la misma familia por no poder lograr asimilar los contenidos programáticos de igual manera que los demás niños de su grupo porque no se les da la oportunidad de trabajar con una metodología y un currículo flexible de acuerdo a sus posibilidades educativas.

C. Planteamiento del problema

Las dificultades en el aprendizaje por discapacidad intelectual y auditiva es una problemática que siempre se ha presentado en las escuelas de la comunidad de Cd. Acuña, Coah., pero la mayoría de los maestros no se preocupan por estos niños, dejándolos al margen del grupo como un mueble más del salón de clase y tomándolos en cuenta solamente en actividades lúdicas, de formación, bailables o rondas, sin tratar de hacer un esfuerzo para ver de qué manera se puede ayudar a los menores para que puedan acceder al currículo oficial de acuerdo a sus posibilidades y dependiendo del grado escolar que cursan.

Como se dice anteriormente, la mayoría de los profesores no se preocupan y se limitan a reprobarlos para no volverlos a tener en el próximo ciclo escolar o a promoverlos con "seis" por "si les dan el mismo grado", el caso es no volverlos a tener bajo su responsabilidad porque les afecta el promedio general del grupo al finalizar el ciclo escolar, así como en el desempeño profesional que evalúa Carrera Magisterial.

Los maestros, al darse cuenta de la limitante de estos ni-

ños, los utilizan como escudo para no buscar alternativas de solución que pudieran ayudarlos, limitándose a decir que los niños no pueden, y a etiquetarlos con el resto del grupo y compañeros maestros de la misma escuela.

Cuando el maestro etiqueta a estos niños, sus compañeros también hacen lo mismo y, en la mayoría de los casos, se burlan de ellos porque no pueden acceder a los contenidos curriculares de la misma manera ni al mismo ritmo que ellos. Cuando los niños se dan cuenta del rechazo, tanto del maestro como de sus compañeros, se vuelven inseguros, temerosos y muestran apatía hacia las actividades escolares, rechazo que más adelante les puede perjudicar para integrarse en su vida social y laboral.

No se debe permitir que los niños crezcan con resentimientos y culpas simplemente porque no se les brindó ni el tiempo ni la ayuda necesaria para poder salir adelante. No basta con tenerlos dentro de un salón y olvidarse de ellos, se debe buscar una metodología adecuada para que se les brinde los apoyos necesarios para su formación educativa. Por lo tanto es necesario saber: ¿cómo trabajar con los niños que tienen dificultad en el aprendizaje por discapacidad intelectual y auditiva?

D. Hipótesis

A través de una metodología adecuada y adaptaciones curriculares, se logrará que los niños que presentan dificultades en el aprendizaje por discapacidades intelectual y auditiva, accedan a los contenidos programáticos de primaria.

E. Objetivos

- Conceptualizar las discapacidades intelectual y auditiva.
- Conocer las causas de las discapacidades intelectual y auditiva.
- Conocer una propuesta didáctica para trabajar con niños que presentan discapacidad intelectual y auditiva.
- Diseñar adecuaciones curriculares para los niños que presentan

dificultades en el aprendizaje por tener discapacidad intelectual y auditiva.

CAPITULO II

DISCAPACIDADES INTELECTUAL Y AUDITIVA

A. Conceptos

Existen tres criterios fundamentales para definir lo que es la discapacidad intelectual:

-Criterio Psicológico o Psicométrico

Según este criterio, es deficiente intelectual aquel sujeto que tiene un déficit o disminución en sus capacidades intelectuales (medidas éstas a través de tests y expresadas en términos de C. I.). Fueron Binet y Simon los principales impulsores del criterio Psicométrico.

-Criterio Sociológico o social

Según este criterio (utilizado por Doll, Kanner y Tredgol, entre otros) el deficiente intelectual es aquella persona que presenta en mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal.

-Criterio Médico o Biológico

Según este criterio, la discapacidad intelectual tendría un sustrato biológico, anatómico o fisiológico y se manifestaría durante la edad de desarrollo (hasta los 18 años). Para Lafon (citado por Garrido Landivar, 1984) "la debilidad mental es la

deficiencia congénita o precozmente adquirida de la inteligencia".⁽¹⁾

Estos tres criterios son recogidos por las definiciones de la A.A.M.D. (Asociación Americana para la Deficiencia Mental) y de la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud).

La A.A.M.D. hace la siguiente definición:

"La Deficiencia Mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media promedio, originado durante el periodo de desarrollo y asociado a un déficit en la conducta adaptativa" (Groosman, 1983).⁽²⁾

La O.M.S. define a los discapacitados intelectuales como "individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la media que se manifiesta en él".

Deficiencia Auditiva

Los términos deficiencia auditiva, sordera e hipoacusia, son utilizados en distintos textos como sinónimos, por lo que la distinción no es clara, ya que son grupos heterogéneos. En este sentido se debe tener mucho cuidado pues, aunque todos significan una pérdida auditiva, difieren en el grado de dicha pérdida, que abarca desde una deficiencia leve a una total.

Se utilizan varias definiciones de la deficiencia auditiva. La Conferencia Ejecutiva de la Escuela Americana para los Sordos desarrolló en 1974 una definición aceptada mayoritariamente con una orientación educativa. WINZER, 1993. En base a esta definición se puede señalar que:

Deficiencia auditiva es un término genérico. Indica una incapacidad que puede tener un nivel de intensidad media a profunda. Incluye el término sordo y corto de oído.

Sordo: individuo al que la incapacidad auditiva imposibilita para procesar información a través de la audición.

Corto de oído: persona que, generalmente, con el uso de ayuda auditiva, tiene bastante oído residual para ser capaz de procesar información lingüística a través de la audición.

Se entiende por deficiente auditivo al sujeto que tiene una pérdida auditiva en mayor o menor grado. Cuando la pérdida es total se habla de sordos, y cuando la pérdida es parcial se habla de hipoacusia. Esta puede ser leve, moderada o severa, en función del grado de decibelios que es capaz de percibir el sujeto.

Por supuesto que un gran número de los sujetos que se definen como sordos no oyen lo que se les habla durante un lenguaje coloquial, ya que la voz tiene un potencial menor del que ellos pueden percibir. Sin embargo, son capaces de expresarse mediante el lenguaje oral.

Si se analizan las repercusiones que pueden suponer la pérdida auditiva en un sujeto, se encontrarán situaciones muy diversas: mientras que para unos la repercusión es mínima y no se altera ni su desarrollo, ni la comunicación, ni las relaciones que establece con los demás e incluso sus resultados académicos son prácticamente normales; para otros, puede estar alterado su desarrollo y esto implica todas las facetas indicadas anteriormente, ya que está determinado por los tipos de deficiencia auditiva, por el origen de la misma y su entorno, así como por las expectativas que se tienen sobre sus posibilidades.

En la actualidad se considera que una pérdida auditiva total es rara y parece ser que existe un grado de audición residual, de aquí el término de deficiencia auditiva.

B. Causas de las discapacidades intelectual y auditiva

1. Discapacidad intelectual

a. Causas de la discapacidad intelectual

Los factores que originan una discapacidad intelectual se clasifican en:

- *Prenatales
- *Perinatales

*Posnatales

Prenatales

El organismo del ser humano está formado por células que forman tejidos, éstos van a formar los órganos que, a su vez, se agrupan para conformar los aparatos y sistemas componentes del cuerpo humano, cada uno de éstos tiene estructuras y funciones generales para ambos sexos, con excepción del sistema genital reproductor, que es distinto en el hombre y la mujer, cada uno produce sus propias células sexuales o gametos que dan origen a un nuevo ser.

Cada gameto encierra en su núcleo pequeños corpúsculos llamados cromosomas, 46 para la especie humana, dispuestos en pares, que determinan el desarrollo somático del individuo; 22 pares son asexuados (autosomas) y el último par está formado por dos cromosomas XY en el hombre o XX en la mujer.

La unión de ambos gametos forma un nuevo ser, momento conocido como meiosis, el proceso se origina llevándose a cabo la mezcla de componentes genéticos de los dos progenitores, que serán transmitidos a sus hijos.

Cuando se produce una mutación o alteración genética, habrá como consecuencia una falla enzimática, lo que determinará una alteración del fenotipo en su totalidad. Estas modificaciones organofuncionales afectan importantes grupos enzimáticos que controlan el proceso metabólico a nivel del sistema nervioso central generando la patología de la discapacidad intelectual.

Perinatales

A pesar de que cualquier condición de carácter excepcional puede lesionar el cerebro del bebé al nacer, el traumatismo obstétrico tiene un papel fundamental debido al conjunto de circunstancias que se presentan en el momento del nacimiento, y pueden sufrir lesiones encefálicas.

La hipoxia y la hemorragia pueden generar destrucciones neuronales. Es posible que hipoxias moderadas no dejen secue-

las aparentes, sin embargo son el origen de una lesión latente o de una debilidad moderada que pueden posteriormente ocasionar problemas de conducta.

Las maniobras que utiliza el ginecólogo cuando no son debidamente empleadas como los fórceps, cesáreas, Etc., pueden ocasionar problemas de discapacidad intelectual. El factor Rh, a pesar de la exsanguínea transfusión al nacer, puede generar discapacidad intelectual.

Posnatales

Estos se hacen presentes durante la primera y segunda infancia, y pueden ser infecciosas, tóxicas, traumáticas o ambientales. Enfermedades de la niñez como son: tosferina, viruela, sarampión, meningitis, encefalitis, Etc., pueden afectar el cerebro, como lo pueden lesionar accidentes, un golpe fuerte en la cabeza o el casi ahogarse; asimismo las sustancias como el mercurio y el plomo pueden causar daños irreparables al cerebro y sistema nervioso.

De igual forma son determinantes la pobreza y la privación cultural. Los niños de familias pobres pueden desarrollar una discapacidad intelectual debido a la mala alimentación, condición que facilita el contraer enfermedades, cuidados médicos inadecuados y condiciones ambientales que pueden afectar la salud.

Por otra parte, los niños en áreas de desventaja pueden carecer de muchas experiencias comunes culturales y diarias que otros niños tienen. La falta de estímulo puede causar retraso en el desarrollo que repercutirá en el aprendizaje escolar.

b. Clasificación de la discapacidad mental, grados de afectación y características de cada grupo

El concepto C.I. (Cociente Intelectual) fue introducido por Stern y es el resultado de dividir la edad mental (E.M.) entre la edad cronológica (E.C.) y multiplicarlo por 100.

$$\text{C.I.} = \frac{\text{E.M.}}{\text{E.C.}} \times 100$$

Atendiendo al C.I. existen cinco niveles o grados de deficiencia mental propuestos por la Asociación Americana para la Deficiencia Mental y la Organización Mundial de la Salud.

Deficiencia Mental	C.I.
Límite o Bordeline	68-85
Ligera	52-67
Media	36-51
Severa	20-35
Profunda	inferior a 20

Deficiencia mental Límite o Bordeline

Es un grupo que se ha introducido en esta clasificación recientemente, y los diferentes autores no se ponen de acuerdo aún sobre si debería o no formar parte de ella. En la realidad no puede decirse que sean deficientes mentales ya que son niños con muchas posibilidades, que tan solo manifiestan un retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje. Aquí podrían incluirse a muchos sujetos de ambiente sociocultural deprimido.

Deficiencia mental ligera

Es este grupo mayoritario de "deficientes" y, al igual que el grupo anterior, no claramente deficientes mentales, y la mayoría de las veces de origen cultural, familiar o ambiental.

Pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, y tienen capacidad para adaptarse e integrarse en el mundo laboral. Presentan un retraso mínimo en las áreas perceptivas y motoras.

Es en la escuela donde se detectan sus limitaciones intelectuales, porque suelen tener dificultades en el aprendizaje

de las técnicas instrumentales. Pueden llegar a alcanzar un nivel escolar de ciclo medio (5° de E.G.B.).

En su ambiente familiar y social no suelen presentar problemas de adaptación.

Deficiencia mental moderada o media

Pueden adquirir hábitos de autonomía personales y sociales, teniendo más dificultad en la adquisición de estos últimos.

Pueden aprender a comunicarse mediante el lenguaje oral, pero presentan con bastante frecuencia dificultades en la expresión oral y en la comprensión de los convencionalismos sociales.

Presentan un aceptable desarrollo motor y pueden adquirir las habilidades pretecnológicas básicas para desempeñar algún trabajo. Difícilmente llega a dominar las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo).

Deficiencia mental severa

Generalmente necesitan protección o ayuda, ya que su nivel de autonomía tanto social como personal es muy pobre. Pueden aprender algún sistema de comunicación, pero su lenguaje oral siempre será muy pobre.

Suelen presentar un importante desarrollo psicomotor. Puede adiestrarse en habilidades de autocuidado básico y pretecnológicas muy simples.

Deficiencia mental profunda

Este grupo presenta un grave deterioro en los aspectos sensoriomotrices y de comunicación con el medio.

2. Discapacidad auditiva.

a. Causas de la discapacidad auditiva

Las causas que determinan la sordera pueden ser de varios tipos: genéticas, prenatales, neonatales y afecciosas infantiles y condiciones ambientales.

Las deficiencias auditivas de transmisión suelen estar originadas por causas diferentes:

- *Malformaciones congénitas, queda afectado el feto. Se produce una alteración, como puede ser la falta de desarrollo del pabellón auditivo externo.
- *Causas genéticas, entre las que se suelen encuadrar aquellos sujetos que poseen uno de los padres sordos.
- *Otitis. Esta puede ser de varios tipos, abarcando desde casos leves hasta severos de difícil pronóstico.

Las sorderas de percepción son debidas a causas genéticas o procesos infecciosos. Entre éstos se encuentran los prenatales, provocados por alteraciones en el embrión relacionadas con una enfermedad infecciosa de la madre durante el segundo o tercer mes del embarazo como la rubéola.

Los procesos infecciosos postnatales se producen por enfermedades infecciosas como las paperas y la otitis. Otros procesos son el nacimiento prematuro, la incompatibilidad del Rh, la anoxia neonatal, que se produce durante el nacimiento y es debida a la falta de oxígeno, y los traumatismos producidos después del nacimiento que pueden venir determinados por ruidos y traumatismos craneales.

Las deficiencias auditivas del oído medio son más graves que las del oído externo, si bien quirúrgicamente son corregibles, es conveniente, al igual que las afecciones del oído externo, su detección temprana, a la que contribuyen con frecuencia y eficacia los educadores desde las aulas de educación inicial y primaria.

Los trastornos aquí localizados están ocasionados por la transmisión del sonido por alteraciones en el mecanismo que conduce los impulsos sonoros desde el pabellón auditivo al oído interno. La conducción por el aire del sonido está estorbada, resultando una pérdida de intensidad del sonido. Las pérdidas conductivas sólo afectan sonidos más débiles de 65 dB.

La otitis media es la más común infección en los niños. En este sentido MARCHESI (1987) subraya que cerca del 20% de la población escolar obligatoria sufre algún tipo de dificultad auditiva de estas características.

La otitis media es más extrema en la infancia cuando la Trompa de Eustaquio es más corta, más ancha y está en una posición más horizontal. Puede afectar a dos terceras partes de los niños en los primeros años de la vida (WALLACE u otros, 1988). La incidencia más elevada en la otitis media está entre los seis y treinta y seis meses de vida (BLUESTONE, 1982). Después de los seis años de edad, dicho nivel de incidencia decrece. Sin embargo, en el medio ambiente de la escuela normal, entre el veinte y el treinta por ciento de los niños entre las edades comprendidas de cinco a doce años tendrán al menos un ataque del oído medio. Entre ellos, del diez al veinte por ciento, fácilmente desarrollarán problemas crónicos en el oído medio (BROOKS, 1977; LIDEN Y RENVALL, 1977).

La otitis media se produce más fácilmente en verano que en invierno (Canadá, Health y Welfare, 1984). La frecuencia es más alta en grupos socioeconómicos bajos y niños con palatosquisis y otras anomalías craneoencefálicas, siendo más común en hombres que en mujeres. Los niños con síndrome de Down son muy susceptibles a la otitis media y puede llevarles a la pérdida auditiva (WHITMAN, SIMPSON y COMPTON, 1986).

Debido a la naturaleza de la otitis media, el grado de la pérdida auditiva puede fluctuar. Bajo ciertas condiciones, como un intenso frío, la pérdida puede afectar intensamente, y en ciertos ambientes, como una clase ruidosa, la pérdida auditiva se puede acelerar. Los niños con frecuentes enfermedades en el oído medio tienen mayor riesgo para perder sensibilidad auditiva (FAUSTI, 1987).

Las sorderas neurosensoriales o de percepción, en opinión de MOLINA (1994), están ocasionadas por lesiones cocleares o

disfunciones que afectan desde el oído interno hasta el área auditiva del lóbulo temporal. Muchas sorderas prelingüísticas son de este tipo. Son más graves y suelen ser permanentes. Su pronóstico resulta más complicado que el de las sorderas de transmisión. Su origen puede ser diverso y pueden ocasionar hándicaps auditivos y variabilidad en los grados de pérdida auditiva.

Las más devastadoras deficiencias auditivas son las ocasionadas por problemas neurosensoriales en el oído interno. Un gran número de este tipo de problemas, para WINZER (1993), en la infancia se deben a "causas desconocidas". Sin embargo, MOORES (1982), ha documentado cinco causas de sordera neurosensorial: herencia, rubéola maternal, meningitis, Rh incompatible y prematuros. Las más importantes pérdidas proceden de la meningitis, rubéola maternal y factores hereditarios.

El mismo autor estima el número de niños con pérdida auditiva, debido a factores hereditarios, en el nivel entre el treinta al sesenta por ciento. Matrimonios entre personas con deficiencia auditiva suponen un factor de elevada incidencia de pérdida auditiva heredada. Muchas escuelas para sordos atienden estudiantes cuyos padres y abuelos también estuvieron allí. Se estima que hay 65 tipos de sordera hereditaria.

La rubéola maternal es la causa más común de sordera de una fuente externa. Esta se adquiere normalmente por madres embarazadas a través de un virus transmitido por el aire. Esta infección puede causar en el niño, al nacer, pérdida auditiva, deficiencia visual, irregularidades cardíacas y desequilibrios en el sistema nervioso. Asimismo, la meningitis es una de las más importantes causas neurosensoriales de adquisición de pérdida auditiva. La alta fiebre que acompaña a la enfermedad es muy peligrosa en el oído interno.

En los prematuros no existe una causa de sordera en sí misma. Sin embargo, bebés nacidos con poco peso tienen un alto riesgo para desórdenes de oído. La sordera puede originarse por complicaciones en el nacimiento tales como parto prolongado, nacimiento precipitado o el uso de instrumental obstétrico.

Entre los adultos, el vértigo de Miniere, caracterizado por náuseas y vértigo, es un problema característico. Y son causas

de pérdida auditiva neurosensorial; el deterioro progresivo del nervio auditivo, los tumores intracraneales, las hemorragias cerebrales y la prolongada exposición a tonos de alta intensidad.

b. Clasificación de la discapacidad auditiva

Se pueden considerar infinidad de posturas a la hora de clasificar a los sujetos con deficiencia auditiva, pero una forma interesante puede ser la apuntada por VALMASEDA (1995), la cual establece tres formas, que son: momento de inicio, localización de la lesión y, por último, el grado de pérdida auditiva.

Momento de inicio

Como es fácilmente comprensible, el momento en el que el niño tiene una pérdida auditiva queda marcado en su desarrollo, dado que la repercusión sería diferente en un momento evolutivo u otro: si al niño le sobreviene una deficiencia auditiva con anterioridad al desarrollo del lenguaje, se estaría ante un caso de deficiencia prelocutiva, lo cual implicaría que el niño tendría que aprender a comunicarse con los demás a través de sistemas alternativos y potenciar el posible resto auditivo que le quede. Si por el contrario, el niño ya ha adquirido el habla, se estaría ante una deficiencia poslocutiva, con lo cual el sujeto tendría menos inconvenientes a la hora del aprendizaje.

Pero es difícil poder hacer una valoración si se encuentra ante un niño prelocutivo o poslocutivo, fundamentalmente, porque el desarrollo del lenguaje se produce de una forma muy lenta y no se sabe hasta qué grado lo ha adquirido.

Localización de la lesión

Hay dos tipos de deficiencia:

-Sordera de transmisión: afecta al recorrido del sonido hacia

el oído interno y se debe a obstáculos que se producen en el oído externo o medio. Como no existen problemas en la función neurosensorial, este tipo de deficiencia tiene fluctuaciones que pueden ser tratadas por la cirugía. Como la pérdida en la conducción es de tipo cuantitativo, afecta a la audición pero no a su calidad, por tanto, la pérdida no supera los 60 dB considerándose como una sordera media.

-Sordera de percepción: están aquejadas las estructuras del oído interno y las vías de acceso al cerebro, por tanto, no se puede conseguir la audición, al estar afectada la cantidad y calidad.

En algunas ocasiones podemos encontrarnos con sujetos que tengan una sordera mixta, que sería la unión de las dos anteriores.

Pérdida auditiva

Estaría formada de una parte por sujetos hipoacústicos, que si bien tienen una pérdida parcial, lograrían, con ayuda de especialistas, adquirir el lenguaje, mientras que, por otra parte, los sordos son aquellos sujetos que necesitan un sistema alternativo.

Pérdida ligera	20-40 dB
Pérdida media	40-70 dB
Pérdida severa	70-90 dB
Pérdida profunda	más de 90 dB
Sordera	100-120 dB

En función de la orientación de la clasificación se determina qué sistema es el más adecuado. Quienes tienen una perspectiva psicológica están interesados principalmente en el grado de la pérdida auditiva. Por otra parte, los educadores quieren conocer cómo afecta la deficiencia auditiva en el aprendizaje de los niños.

Se usa otra forma de clasificar, mediante cuatro sistemas principales en interrelación. Se fundan en el grado de deficiencia auditiva, el origen, la localización del déficit y la edad en que se desarrolla la deficiencia.

Por niveles de intensidad

La pérdida de audición se mide en escala de decibelios, empezando con 0 dB, a partir de este nivel se designa el punto en el cual la gente con oído normal puede detectar el sonido más fino. Se considera pérdida de audición a la incapacidad para escuchar sonidos de 25 a 30 dB. Sin embargo, una pérdida de 60 dB no es simplemente seis veces mayor que 10 dB.

El sonido de las ondas es producido por ondulaciones y movimiento de las moléculas. Un movimiento completo constituye un ciclo y el número de ciclos por segundo determina la frecuencia de un sonido. Los ciclos por segundo se miden en hercios, una frecuencia de 1000 hercios indica 1000 ciclos por segundo. Cuando la frecuencia aumenta, el tono de sonido llega a ser más alto.

Intensidad	Tiempo de comienzo	etiología	Localización
Media	pre-lengual	congénita	conductiva
Moderada	post-lengual	sobrevenida	senso-neural
Severa			
Profunda			

Clasificación de la deficiencia auditiva (WINZER 1993)

Aunque el oído humano es sensible a frecuencias entre 20 hz y 20,000 hz, la mayoría de las palabras humanas tienen un nivel entre 500 y 2000 hz. El nivel de tono es conocido como "nivel de habla".

La pérdida auditiva es clasificada conforme a la cantidad de audición que una persona escucha. Los decibelios y los hercios se usan para medir el ruido y la frecuencia: los sujetos son clasificados como sordos o hipoacúsicos, dependiendo si oyen sonidos de cierta intensidad de ruidos a través del nivel de frecuencia. Esta clasificación esta estructurada para definir una media, moderada, severa o profunda pérdida auditiva.

Por localización

Según la parte del mecanismo del oído a la que afecta, así puede también clasificarse la deficiencia auditiva. Problemas en la transmisión mecánica de las ondas sonoras a través del oído externo y medio suponen una pérdida auditiva por algunas interrupciones en la conducción del aire de sonido. La pérdida afecta, especialmente, a la intensidad en la recepción del sonido, pero sin que éste resulte distorsionado. La mayoría de las pérdidas que afectan al oído externo y medio, únicamente suelen responder de forma favorable ante una intervención médica o quirúrgica.

En el oído interno, la deficiencia puede ser causada por un defecto en los nervios auditivos. Esta deficiencia auditiva senso-neuronal interfiere en la conversión de las ondas de sonido a los impulsos neurales al cerebro. No solamente es la intensidad del sonido lo que molesta, sino que algún sonido recibido puede ser distorsionado. Entre los niños gravemente dañados, la pérdida auditiva sensoneural es la más común y no pueden ser atendidos médica o quirúrgicamente.

Nivel	Intensidad	Implicaciones
0/25 dB	insignificante	
25/40 dB	leve pérdida auditiva	Puede tener dificultades con sonidos débiles o distantes. Podemos tener problemas de conversación, grupos o lugares con mucho ruido ambiental.
40/60 dB	moderada pérdida auditiva	Frecuente dificultad con palabras normales, especialmente en conversaciones, grupos y discusiones en clase.
60/90 dB	severa pérdida auditiva	Gran dificultad con cada palabra alta o amplificada, las cuales parecen débiles y deformadas. Requieren amplificación

y entrenamiento en palabras y lenguaje.

90 dB + Profunda pérdida auditiva. Sordo

Pueden ser conscientes de altos sonidos y vibraciones, pero generalmente no pueden comprender cada palabra amplificada.

c. Estrategias de aprendizaje

Estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje.

Este punto enfoca la atención en tres tipos de estrategias fundamentales para la integración.

1. Estrategias de aprendizaje por descubrimiento

Estos métodos constituyen una ayuda que el profesor presta al alumno para lograr aprendizajes significativos, éstos fundamentalmente se realizan a partir de la observación, análisis, manipulación o acción del alumno para obtener conclusiones o generalizaciones.

Ejemplo: Características de los cuerpos geométricos.

-Manipulación y Observación (en el contacto físico descubre forma, tamaño, textura, resistencia, Etc.).

-Acciona los cuerpos, analiza los resultados comparativamente (movimientos giratorios, utilidad, características específicas Etc.).

-Clasifica en razón de las características descubiertas por él mismo.

2. Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los que aprenden los alumnos

En el proceso de enseñanza aprendizaje lo más importante son las estrategias y habilidades para resolver las situaciones de la vida diaria. Así, la tarea didáctica debe centrarse en la observación y análisis de las estrategias que el alumno presenta al resolver alguna situación, ya que éstos ponen de manifiesto qué otros medios podrán enseñársele al alumno. El profesor deberá además considerar los procedimientos como contenidos indispensables en su proceso de enseñanza.

Ejemplo: $6 + 5 = 11$

Primer caso	segundo caso	tercer caso
0,0,0,0,0,0	6, 0,0,0,0,0,	00, 00, 00,
0,0,0,0,0.	6, 7,8,9,10,11	00, 00, 0.

0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0

1,2,3,4,5,6,
7,8,9,10,11.

2,2,2,2,2,1

	conteo a partir de	
conteo de uno en uno	la cantidad inicial	conteo por serie.

3. Estrategias de aprendizaje cooperativo

Estas estrategias son excelentes para grupos heterogéneos, mejoran la aceptación y el rendimientos escolar de "Todos" los alumnos del grupo. Las relaciones del individuo con el grupo deben fundamentarse en la idea de que la interacción debe regirse por la contribución al bien general.

Las características de este método son:

- Comunicación efectiva
- facilitación del rendimiento de los otros
- influencia de los iguales
- conducción del conflicto a la solución de problemas
- alto nivel de pensamiento divergente
- alta confianza
- aceptación y apoyo
- alta implicación emocional, compromiso real por parte de todos
- posible división de las tareas
- decreciente miedo al fracaso.

d. El maestro y los niños con discapacidades intelectual y auditiva

El deficiente mental sería aquel sujeto que tiene una mayor o menor dificultad en seguir el proceso de aprendizaje ordinario y que, por tanto, tiene unas necesidades educativas especiales, es decir, necesita de unos apoyos y unas adaptaciones del currículo que le permitan seguir el proceso de enseñanza ordinaria.

La escuela es el lugar donde se detectan la mayoría de las deficiencias de grado ligero y límite, ya que éstas pasan inadvertidas más fácilmente entre la población no escolar y en las primeras etapas del desarrollo.

Muchas han sido las denominaciones dadas al niño con baja capacidad intelectual a lo largo de la historia: amente, idiota, oligofrénico, subnormal, débil mental, retrasado mental, discapacitado, deficiente mental, discapacitado, disminuído, diferente, minusválido psíquico, alumno con necesidades educativas especiales.

Se deberían olvidar las etiquetas que tan poco sirven para la comprensión y tratamiento de estos sujetos, y encaminar los esfuerzos a hacer una descripción detallada de todas las dificultades, así como de todas las posibilidades que estos alumnos presentan, de lo que saben o no saben hacer y su modo particular de relacionarse con el entorno.

La educación de los niños con discapacidad intelectual debería estar fundamentada en los siguientes principios educativos: (SEPC 1978).

-Principio de activación:

Debe unirse de una enseñanza verbal y de la mera representación de objetos. El niño ha de ser puesto en relación activa con los objetos del medio ambiente inmediato donde se desarrolla el niño, para que se produzca el aprendizaje funcional y socioutilitario.

-Principio de estructuración, secuencia y alcance:

La instrucción, la enseñanza dirigida, debe fraccionarse en pequeñas partes, para que le sea posible al niño, avanzando a pequeños pasos, alcanzar los objetivos propuestos.

-Principio de transferencia:

Este principio es el que se les dificulta a los niños con debilidad intelectual, por consiguiente, para que un aprendizaje pueda ser operativo o funcional en situaciones similares, es necesario que se realicen suficientes repeticiones combinando diversos objetos y situaciones.

-Lenguaje asociado a la acción:

Los actos deben estar asociados a las palabras correspondientes para que se produzca la unión entre el sistema de signos verbales y la experiencia. Este principio desarrolla y fomenta los procesos cognitivos (simbolización, representación, atención, percepción, discriminación, clasificación, análisis, síntesis... y resolución de problemas).

-Motivación al aprendizaje social:

En la educación de los discapacitados intelectuales es necesario crear una serie de condiciones de aprendizaje positivas en los aspectos sociales y afectivos. Lo contrario puede afectar sensiblemente a la disposición del alumno ante el aprendizaje y a los resultados obtenidos.

La educación primaria.

Debe estar dirigida al desarrollo de capacidades y adquisición de habilidades en relación a:

Sociabilidad
Independencia
Habilidades
Dominio del cuerpo
Capacidad perceptiva
Capacidad de representación mental
Comunicación y lenguaje
Orientación del componente afectivo.

Que cada alumno sea valorado por sus características personales y que mediante estas estrategias sean elaboradas y diseñadas las alternativas de acceso al currículo de educación primaria.

Además, en la educación primaria se recomienda trabajar la resolución de problemas en situaciones de la vida diaria con un enfoque socioutilitario. La resolución de problemas casi nunca ha sido considerada como objeto de enseñanza. aquí, a través de esta estrategia se desarrollan ciertas capacidades tales como:

- Capacidad para comunicar
- Capacidad para resolver problemas
- Desarrollo del pensamiento
- Desarrollo de actitudes (valoración, estimación, destreza y procedimientos).

La resolución de problemas es utilizada como elemento estructurador de los contenidos curriculares en cuanto sirve como elemento integrador del conocimiento y constituye un recurso que propicia la actividad cognoscitiva.

La heurística moderna plantea las siguientes estrategias para la resolución de problemas.

- Fase 1 Comprender el problema
- Fase 2 Concebir un plan
- Fase 3 Ejecutar un plan
- Fase 4 Examinar la solución obtenida.

En relación al uso de estrategias, la enseñanza de la resolución de problemas es importante porque permite que los alumnos, durante su educación, aprendan y practiquen una serie "heurística" (estrategias ingeniosas para llegar a un fin), tal como:

1. Adivinar y probar
2. Usar una variable
3. Observar un patrón
4. Hacer un enlistado
5. Resolver un problema más simple
6. Dibujar
7. Hacer un diagrama

8. Usar un razonamiento directo
9. Usar un razonamiento indirecto
10. Trabajar hacia atrás (desencadenamiento de tareas).

En el caso particular de la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje para niños con discapacidad auditiva; en primer lugar hay que determinar las habilidades y aptitudes que tiene el sujeto para poder organizar su enseñanza en función de su capacidad, pues de esta forma se obtendrán mejores resultados en el aprendizaje.

Las dificultades que tiene un niño sordo en su proceso de aprendizaje vienen determinadas por la falta de comunicación oral con el profesor y los compañeros.

Tendremos que comprobar si el alumno es capaz de cumplir los objetivos y asimilar los contenidos propuestos para su grupo de clase, aquí no sólo se tiene las características intelectuales, sino también las afectivas y sociales. Además, interesa destacar sus puntos fuertes y débiles debido a que en muchas ocasiones, potenciando las cualidades en las que sobresalen, se pueden superar otros tipos de problemas.

Asimismo, debemos conocer las estrategias que utiliza el niño para aprender, pero también nos interesa el contexto en el que se mueve, los recursos que tiene, el tipo de enseñanza que establece el profesos, Etc.

En el aula el maestro debe:

-Contar con visualizadores del habla como: estampas, objetos, figuras, láminas, murales, tarjetas de vocabulario básico, libros, móviles, juguetes, Etc.

-Emplear materiales para actividades manipulativas.

-Ubicar al grupo de tal manera que el alumno pueda percibir de frente a todos sus compañeros.

-Mirar siempre de frente al alumno.

(1) IECAM. Talleres Generales de Actualización 1999-2000.
Educación Especial, Saltillo, Coahuila. 1999. p. 26.

(2) Idem.

CAPITULO III

PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACION PRIMARIA 1993 UN ACERCAMIENTO Y ALGUNAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A. Bases para la elaboración del currículum

Todo currículum tiene fundamentos filosóficos y sociales que dan sentido a sus contenidos.

El currículum es, ante todo, una selección de contenidos culturales, una opción cultural; para llevarlo a cabo es necesario reflexionar y analizar de forma crítica su contenido, contextualizándolo dentro del marco social donde se realiza. Para aplicar el currículum hay que distinguir: ¿Qué tipo de sujeto queremos formar?, ¿Cuáles son los contenidos culturales pertinentes al contexto?.

Entonces, es necesario hacer un análisis constante de fines y exigencias sociales para poder operar el currículum. Concebido así el currículum es algo dinámico que debe reorientarse en función de todos los factores que inciden en él.

Una vez decidido el tipo de sujeto que se quiere formar, se tiene que plantear el concepto de educación, como factor de cambio, de transmisión cultural. De esto dependerá el tipo de currículum enfocado a la transmisión o centrado en dotar al sujeto de elementos que le permitan ser activo, aprender por sí mismo, analizar y criticar situaciones sociales.

La rapidez de los cambios en la sociedad obliga a que la educación fomente:

- La originalidad
- La creatividad
- La adaptación a situaciones nuevas.

El currículum debe aplicar el proceso de enseñar-aprender,

que, a su vez va a estar condicionado por las posturas que se adopten en cuanto al tipo de sujeto que se pretende formar.

La información que aporta el análisis psicológico es necesaria para guiar todo proceso de elaboración del currículum, selección de objetivos y contenidos, secuencias de aprendizaje, metodología, Etc.

En este análisis se debe aclarar cómo se conceptualiza el desarrollo y cómo aprende el alumno. A partir de estas concepciones se define la metodología basada en la transmisión o en la actividad del sujeto.

Otro punto a tratar en el análisis de las bases psicológicas es "qué tipo de aprendizaje se intenta seguir", ya que esto influirá en la organización y secuencia de propósitos y contenidos así como en la selección de estrategias para motivar a los alumnos.

En conclusión, el análisis psicológico de información necesaria para definir la naturaleza del proceso de aprendizaje y las características de los alumnos.

La evolución de las áreas, materias y disciplinas de la escuela conlleva la necesidad de una revisión constante sobre las mismas. Las distintas áreas, materias o disciplinas contribuyen al desarrollo del sujeto. Hasta ahora la escuela ha enfatizado los aspectos enfocados al desarrollo intelectual.

B. Plan y programas de educación primaria 1993

1. Fundamentación

La fundamentación de los planes y programas de estudio 1993, se basa en la teoría psicogenética. Esta teoría subraya las interacciones que se dan entre el cognoscente y el conocido en el acto de descubrir la realidad, siempre que cada elemento tenga a su cargo una contribución más o menos grande.

Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo de un cierto número de conceptos lógicos, físicos y matemáticos, así

como sobre otros del pensamiento infantil, contienen implícitamente un cierto número de ideas que, si son elaboradas y explotadas de una manera idónea, podrían ser valiosas para los educadores y para los planificadores y programadores en materia de enseñanza.

2. Propósitos

El plan de estudio tiene como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquéllos que proporcionan una visión organizada de la Historia y la Geografía de México.

Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el Art. 3º de la Constitución y su ley reglamentaria. En tal sentido, el término "básico" no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de

estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente.

3. Estructura

En cada caso se exponen en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado. Con esta forma de presentación se ha evitado la enunciación de un número muy elevado de "objetivos de aprendizaje", divididos en generales, particulares y específicos, que fue característica de los anteriores programas de estudio y que en la práctica no ayudaba a distinguir los propósitos formativos fundamentales de aquéllos que tienen una jerarquía secundaria.

Una formulación suficientemente precisa de propósitos y contenidos, que evite el detalle exagerado y la rigidez, otorgará al maestro un mayor margen de decisión en la organización de actividades didácticas, en la combinación de contenidos de distintas asignaturas y en la utilización de recursos para la enseñanza que le brindan la comunidad y la región.

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo, la lengua escrita en español o las operaciones numéricas en el caso de las matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo, los contenidos relativos al cuerpo humano y la salud, en ciencias naturales), se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis años.

Cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado, pues no corresponde a la naturaleza de la asignatura, los contenidos se organizan temáticamente de manera convencional. Este es el caso de Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

Descripción de los ejes de las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica

vica, Educación Artística y Educación Física.

ESPAÑOL

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

MATEMÁTICAS

- Los números, sus relaciones y sus operaciones
- Medición
- Geometría
- Procesos de cambio
- Tratamiento de la información
- Predicción y azar

CIENCIAS NATURALES

- Los seres vivos
- El cuerpo humano y la salud
- El ambiente y su protección
- Materia, energía y cambio
- Ciencia, tecnología y sociedad

HISTORIA

- Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general.
- Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.
- Diversificar los objetos de conocimiento histórico.
- Fortalecer la función del estudio en la formación cívica.
- Articular el estudio de la historia con el de la geografía.

GEOGRAFÍA

Los programas de geografía de los seis grados de la educación primaria parten del supuesto de que la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico.

EDUCACIÓN CÍVICA

- Formación de valores
- Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes.
- Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales

que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación.

-Fortalecimiento de la identidad nacional.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

-Fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música, el canto, la plástica, la danza y el teatro.

-Que el niño desarrolle sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de estas manifestaciones.

EDUCACIÓN FÍSICA

-Desarrollo perceptivo-motriz

-Desarrollo de las capacidades físicas

-Formación deportiva básica

-Protección de la salud

C. Necesidades educativas especiales

Que un alumno tenga necesidades educativas especiales significa que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente. ⁽¹⁾

Se sabe que los alumnos con discapacidad intelectual tienen dificultades para aprender. ¿Qué hay de nuevo en la definición? Al hablar de alumnos con "discapacidad intelectual" lo que se está diciendo es que la causa de esas dificultades está sólo en el niño y por eso tiene problemas para aprender, vista así la respuesta se torna médica y no educativa; también, al situar las dificultades en el alumno los docentes se sienten menos responsabilizados.

Por último, con este concepto se genera un nivel de expectativa muy bajo ante el profesor con respecto a las posibilidades de sus alumnos.

En la nueva conceptualización de alumnos con necesidades educativas especiales lo que se dice es:

*Las dificultades de aprendizaje tienen su origen interactivo, es decir "relativas".

*Dependen tanto del niño como del entorno.

*Los recursos educativos especiales dependen tanto del grado de las necesidades del niño como del nivel de recursos generalmente disponibles para satisfacer esas necesidades.

El concepto de necesidades educativas especiales parte de la premisa de que los "los fines educativos deben ser los mismos para todos los alumnos", y "todos los alumnos requieren ayuda para alcanzar las metas educativas".⁽²⁾

Se reconoce que hay alumnos que requieren apoyos especiales, es decir, tendrán necesidades especiales que podrán ser transitorias o permanentes.

El principio del concepto surge de considerar que todos los niños son educables y la educación es un bien al que todos tienen derecho. Por tanto, todos merecen tener acceso a la oportunidad de educarse dentro del contexto regular. En general, al referirse a necesidades educativas especiales se quiere "significar aquellos alumnos que presentan cualquier tipo y grado de dificultades para el aprendizaje...".⁽³⁾ Es decir, son los alumnos que presentan dificultades en su proceso de escolarización y requieren de una atención específica.

Las necesidades educativas especiales son multifactoriales, la causa de ellas puede estar en el alumno, en la familia, en el aula, en la escuela, Etc. De esta situación se deriva que existan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, sin embargo en ambos casos se refieren a un problema de aprendizaje que será de responsabilidad educativa del profesor de grupo.

El manejo del currículum es una exigencia para la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y requisito indispensable para su integración.

El currículum tiene múltiples significados que generalmente recaen sobre el contenido de planes y programas. Sin embargo, no sólo es eso; el currículum proporciona informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar.

D. Adaptaciones curriculares

Es necesario considerar las adaptaciones curriculares como estrategia fundamental que permita ajustar la currícula de educación básica a las posibilidades y necesidades educativas de cada alumno. Para ello debe entenderse como adaptación curricular toda acción que ayude a compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos como respuesta a las necesidades educativas especiales, respuesta que no es necesario buscarla fuera del currículo básico.

Adaptaciones de acceso al currículo. Modificación o previsión de recursos especiales, materiales o de comunicación para ayudar al alumno a desarrollar el currículo ordinario o adaptarlo.

Adaptaciones curriculares. Modificaciones que se realizan a los programas, a la metodología y a los procedimientos de evaluación para responder a las dificultades individuales.

- Prioridad
- Cambio de temporalidad
- Agregar
- Eliminar.

Adaptaciones curriculares no significativas. No afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial. No implica eliminar aprendizajes; la modificación estriba en los planteamientos curriculares. Esta acción puede requerirla cualquier alumno con y sin discapacidad.

Adaptaciones curriculares significativas. Modificaciones que implican la eliminación de las enseñanzas básicas del currículo oficial. Son aprendizajes básicos o nucleares aquellos que:

- Tienen carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones,
- son necesarios para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular, y
- tienen una mayor aplicación en la vida social.

Adaptaciones didácticas. Para el proceso de adaptación didáctica se requiere trabajar bajo un currículo básico, comprensivo, abierto y polivalente, y que además:

- Guíe la consecución de fines.

- Incluya procedimientos, actitudes y valores.
- Responda a los intereses y necesidades de los alumnos.
- Propicie la aplicación de métodos de enseñanza constructivista.
- Genere el empleo de todos los recursos disponibles en el medio.
- Permita responder a la maduración y características individuales del alumno.
- Retroalimente de manera constante a través de la observación y valoración continua del proceso seguido por el alumno, no sólo de los resultados.

El diseño curricular es el proyecto del plan de acción que va a guiar la práctica educativa. La planificación anticipada e intencional, es una forma de posición teórica sobre los diferentes elementos que incluye el currículum.

El desarrollo curricular no es otra cosa que la práctica del diseño curricular, que evidentemente es superado por las situaciones cotidianas que se viven en el proceso educativo.

Para llevar a la práctica el proyecto curricular se requieren recursos personales, materiales y una estructura organizativa del centro y aula que lo haga posible.

El ambiente escolar es algo muy complejo que presenta diversas situaciones que permiten observar que determinados planteamientos de partida deben ser modificados. Esto implica que el maestro es responsable de replantear las propuestas teóricas a través de su propia práctica e ir enriqueciendo los planteamientos en razón de su realidad. Para ello debe leer en su propia experiencia las situaciones vivenciadas y hacer un análisis que le permita reorientar su labor.

El diseño curricular debe considerarse como algo dinámico, abierto y flexible.

Análisis comparativo del currículum abierto y el currículum cerrado.

CURRÍCULUM ABIERTO

Renuncia a la postura de unificar y homogenizar el currículum en beneficio de una mejor educación y un mayor respeto a las características individuales de cada contexto como algo inseparable del desarrollo del currículum.

Propugna la interacción en el sistema y lo que le rodea. Está sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización.

Se da mucha importancia a las diferencias individuales y al contexto social, cultural y geográfico en que se aplica el programa.

Los objetivos son definidos en términos generales para que quepan modificaciones sucesivas en el programa.

La evaluación se centra en la observación del proceso de aprendizaje con la finalidad de determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del mismo en situaciones nuevas.

CURRÍCULUM CERRADO

Tiende a homogeneizar al máximo el currículum para toda la población escolar y por consiguiente contempla el desarrollo curricular como una aplicación fiel del diseño curricular.

Sus objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas están ya determinados; por tanto la enseñanza es idéntica para todos los alumnos y las variaciones son mínimas.

La individualización se centra en el ritmo de aprendizaje; pero los objetivos, los contenidos y su metodología son invariables.

Los objetivos están definidos en términos de conducta observable y los contenidos se organizan en función de las disciplinas tradicionales, sin buscar el ellos conexiones e interrelaciones.

La evaluación se centra en el proceso de aprendizaje del alumno. Se traduce en un progreso en la jerarquía de secuencias de instrucción planificadas.

Aquí el énfasis no se encuentra en el resultado del aprendizaje, sino en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se da mucha importancia al resultado de aprendizaje, cuyo nivel se determina mediante criterios de conducta que establecen los objetivos.

No existe una diferenciación escrita entre el que elabora el programa y el que lo aplica. El profesor cumple simultáneamente las dos funciones.

La elaboración del programa y la puesta en práctica está a cargo de varias personas.

Se entiende el currículum como un instrumento para la programación.

Intenta unificar y detallar al máximo su aplicación idéntica, prácticamente currículum, programación.

El currículum abierto concibe al proceso de desarrollo en buena medida endógeno, que procede de dentro-fuera, proporciona condiciones óptimas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Las currículas de esta perspectiva subrayan la importancia de la creatividad y el descubrimiento, dando un papel activo al alumno y se concibe al profesor como un orientador y facilitador del aprendizaje.

El currículo cerrado concibe el desarrollo humano como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de fuera-dentro, transmite conocimiento, el alumno es receptor y el profesor es el transmisor.

En general lo importante será definir a partir del análisis cómo es el currículo, cuáles son las posibilidades de intervención que se contempla en él.

Si el currículo no es interiorizado en contenidos y propósitos no será posible intervenir en las necesidades educativas especiales.

Existe la necesidad de contar con un currículum abierto que tenga niveles de concreción que eviten quedarse en orientaciones generales, que posibiliten el acceso a todos los alumnos y que permitan que el currículum sea un instrumento válido para el trabajo cotidiano. A continuación se dan a conocer los 3 niveles de concreción.

Primer nivel de concreción

En este nivel se aseguran los mínimos curriculares para toda la población escolar; la realiza la administración educativa central (gobierno federal). Son las administraciones escolares las que deberán adaptar y contextualizar este primer nivel.

Los elementos que componen este nivel son:

- Propósitos generales de etapa: En ellos se expresan las capacidades que el alumno habrá de desarrollar al final de cada etapa educativa y que implican el desarrollo integral.
- Áreas y materiales curriculares: Estas se seleccionan considerando aquéllas que contribuyen al desarrollo de las capacidades definidas en los propósitos de la etapa.
- Propósitos generales de área o materia: En éstos se contextualizan las capacidades a desarrollar en cada una de las materias sin aludir a los contenidos concretos.
- Bloques de contenido para cada materia o área curricular: En éstos se concentran los aspectos de la realidad susceptibles de ser conocidos y por tanto aprendidos.

Segundo nivel de concreción

Consistirá en la adecuación del diseño curricular en razón a las características concretas de cada centro. Aquí se incluyen las decisiones que el personal del centro toma respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, se toman decisiones respecto a la organización del personal, materiales y recursos para el desarrollo del proyecto educativo de centro. Este nivel será responsabilidad del equipo docente.

- Elaboración del proyecto escolar de centro: Supone establecer criterios comunes que permitan una actuación coherente y continuada favoreciendo la comunicación y armonía de la comunidad educativa.
- El diseño del proyecto escolar de centro: Este parte de una constante toma de decisiones en el proceso que a continuación se describe.
 - Diagnóstico situacional, que permite reconocer la realidad del centro y analizar detalladamente la propuesta curricular del nivel.
 - Definir el tipo de alumno a formar que permita señalar la postura respecto al currículum.
 - Precisar el concepto de educación, pues esto posibilita el desarrollo del tipo de sujeto a formar.
 - Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del alumno y las conceptualizaciones que sobre ello se tienen para la toma de decisiones metodológicas y secuencialización de contenidos y pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Decidir los objetivos y contenidos a abordar para conseguir un desarrollo global del alumno.
 - Secuencializar los contenidos.
 - Determinar la metodología.
 - Planificar las actividades enseñanza-aprendizaje.
 - Plantear los mecanismos de evaluación que permitan reorientar el proyecto escolar.

El proyecto escolar debe permitir la orientación y retroalimentación de la práctica educativa por lo que su diseño debe ser realista y coherente al contexto.

Tercer nivel de concreción

El tercer nivel de concreción es la adecuación del proyecto escolar del centro a las necesidades y características del grupo de aprendizaje que corresponde a cada maestro. El trabajo consiste en seleccionar los objetivos, contenidos y actividades del plan y programas generales para adaptarlos a las características e intereses de los niños.

La programación se realizará para planificar el proceso enseñanza-aprendizaje de un determinado grupo con duración variable, sirve como punto de referencia para la actuación cotidiana y para realizar las modificaciones pertinentes.

Las adaptaciones curriculares son elemento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza. Son acomodación o ajuste a las necesidades y posibilidades de cada alumno. Éstas deben realizarse siempre que aparezcan necesidades educativas que no tienen respuesta en los planes y programas generales.

Las adaptaciones pueden ir desde un mínimo de ajustes en las estrategias instructivas (darle más tiempo, explicarle con otra palabra, ayudarle en la ejecución, Etc.) a adaptaciones más significativas en objetivos y contenidos.

Por lo tanto, la metodología y organización deben ser lo suficientemente flexibles que permitan la participación de todo grupo en todas las actividades implementando para ello actividades alternativas que contemplen el trabajo individual y grupal.

Las adaptaciones curriculares deben partir del proyecto escolar del centro, adaptando su diseño a las características y necesidades de cada maestro, alumno y al contexto en que se encuentra inmerso el colectivo escolar.

Cuanto más se adecue el currículum a la realidad, menos frecuentes serán las adecuaciones individuales o de grupo y se logrará en mayor medida dar respuesta a las diferentes necesidades, intereses y posibilidades de los alumnos.

- (1) IECAM. Talleres Estatales de Actualización 1999-2000. Educación Especial, Saltillo, Coahuila. 1999. P. 8.

(2) SEPC-ISEEC. Consideraciones didácticas para la atención a la diversidad. Saltillo, Coahuila. 1998. P. 3.

(3) Idem.

CAPITULO IV ESTRATEGIA DIDÁCTICA

A. Sugerencias generales para trabajar con niños que presentan discapacidad auditiva

Lo que se propone a continuación es en base a experiencias propias y de otros compañeros maestros, así como de observaciones dentro de las aulas donde hay niños sordos, ya que no existe una metodología para la adquisición de los contenidos curriculares marcada por la S.E.P. que cubra las necesidades específicas del niño sordo.

Lo que resulta innegable es que, para integrarse al medio social, deberá conocer siempre la lengua del lugar donde habite; incluso para acceder a la lectura como medio para obtener conocimientos significativos de la rica información que brindan textos, diarios, documentos, Etc., le será necesario el manejo de la lengua, así como para recibir y comprender mensajes escritos y orales, y expresarse a través de ellos.

Para que el niño sordo pueda decodificar mensajes verbales o escritos en una determinada lengua sin mayor dificultad, deberán dársele estructuras lingüísticas organizadas, respetando la gramática de la lengua sin que sea necesario informarle que se está considerando lo que ésta indica.

A través de una constante repetición en la presentación de estas estructuras, el docente le dará al sordo la posibilidad de acceder a la lengua, arbitrando conjuntamente otros medios pedagógicos como dibujos, mímica, escenificaciones, material concreto, láminas, Etc.

El significante auditivo no estará presente en los casos por educar, pero las imágenes orofaciales y corporales, la actitud corporal y dialógica del docente serán captadas a través de la vista y de la capacidad senso-perspectiva del sordo,

cuando éste reciba el servicio educativo.

A través del proceso educativo se irá logrando una mutua decodificación de mensajes, constituyéndose así tanto educador como educando en emisores y receptores, hasta lograr una fluida comunicación.

El equipo educativo, la familia como núcleo social básico y la sociedad misma, deberán actuar en forma conjunta para que el sordo pueda acceder a través de su educación al medio social: se debe crear para ello una base de afectividad. Familia y sociedad deberán ser informadas convenientemente sobre los aspectos que hacen a la educación del discapacitado auditivo.

- Primeramente debemos ubicar al niño de tal forma que pueda percibir de frente a todos sus compañeros cuando éstos participan facilitándole la lectura labio facial.
- Siempre tenemos que estar de frente al niño cuando estamos dando la clase y contar con visualizadores del habla que sirvan de soporte a la información que se transmite oralmente (dibujos, videos, póster, láminas, juguetes, móviles, Etc.), todo tipo de medios impresos.
- Emplear listas de palabras cuando han sido consolidadas o dibujos con el nombre de la figura que van a estar incluidos en la actividad desarrollada para facilitar la comprensión del tema.
- Organizar las actividades de aprendizaje en equipos de trabajo para que el maestro le pueda brindar una atención más individualizada.
- El maestro y los alumnos deberán conocer, hasta donde sea posible, el alfabeto manual y el lenguaje signado para estimular la comunicación y cooperación entre ellos. (ver Anexo A)
- Tener pegado en el salón y en el periódico mural de la escuela de forma permanente, el alfabeto manual y el lenguaje signado para que maestros y alumnos se vayan familiarizando con este sistema de comunicación.
- Si se desconoce el lenguaje signado, se pueden emplear señas cotidianas que todos utilizamos en un momento dado, lo impor-

tante es que se dé la comunicación. (ver anexo B)

- Verificar si la actividad o el tema fue entendido por el alumno para poder continuar, de no ser así, buscar un espacio para explicar en forma más detallada la actividad o el tema.
- Diseñar situaciones en las que el componente verbal sea menor y emplear principalmente recursos visuales, manuales o simbólicos.
- Utilizar la figura de un compañero tutor que facilite la comprensión de la tarea al niño. La elección debe hacerse entre sus amigos y aquel que mejor pueda comunicarse.
- El maestro debe evaluar los grupos de trabajo más adecuados en los que el niño pueda alcanzar mejor los objetivos educativos.
- Es muy importante la participación de los padres en el proceso educativo, por eso es conveniente tenerlos informados de los trabajos que se realizan y los que se harán en casa, para que los puedan apoyar ya que son ellos los que tienen una comunicación más directa.
- Aceptar positivamente al alumno con limitación educativa.
- Darle confianza para que aclare sus dudas de manera inmediata.
- Hablar desde un solo lugar sin tener desplazamientos y/o realizar movimientos con cabeza y evitar dar la espalda cuando se escribe en el pizarrón o se dan instrucciones.
- Hablarle de frente procurando que haya suficiente iluminación sobre nuestro rostro pronunciando en forma clara y correctamente.
- Refrasear los cuestionamientos cuando sean necesarios.
- Al utilizar el lenguaje de señas debe realizarse de la cintura hacia arriba hasta un poco arriba de la cabeza y unos centímetros a los lados de los hombros.
- No sustituir con el lenguaje manual la oralización sino completar el lenguaje del alumno con el empleo de ambos.

-Si el niño utiliza aparato auditivo, revisar que lo use adecuadamente.

-En el niño sordo, tanto como en el oyente, es importante investigar en qué etapa evolutiva del pensamiento se halla, para no proponerle actividades que escapen a su real capacidad.

B. Guía didáctica para enseñar el tiempo, sustantivos, verbos, adjetivos, preposiciones, artículos, contracciones y pronombres

*El tiempo

Para poder enseñar este tema, hay que hacerles experimentar a los niños las características del tiempo.

El niño sordo lo vive igual que todos: si hace frío, tiene frío, pero su vivencia sólo la puede expresar en un primer nivel con actitudes corporales, pues carece del montaje lingüístico oral para expresarse verbalmente. El profesor le irá dando poco a poco el lenguaje necesario y para ello le hablará diariamente sobre el tema, relacionándolo con las prendas de vestir y con los artefactos que pueden usarse eventualmente en una escuela para contrarrestar los efectos del frío o del calor.

Procedimiento para la introducción del tema.

-Se conversa en clase sobre el tema.

-Se hace observar y sentir al aire libre el estado del tiempo.

-Se vuelve a clase y se grafica o dibuja, ilustrando las características propias del tiempo del día.

-Las oraciones las va escribiendo el profesor a medida que surgen. Siempre deben ser breves y correctamente estructuradas e ilustradas.

El profesor formulará preguntas que en un comienzo serán respondidas con movimientos de cabeza (sí y no), o podrá indicar a los alumnos que reconozcan la escritura previamente hecha por él respecto de determinada oración. Las respuestas pasarán a ser dadas en forma corta y luego en forma completa.

Gradualmente los niños comenzarán a enunciar y escribir solos las características del tiempo.

Cuando el profesor haya dado los elementos necesarios para hablar y escribir sobre el tema, podrá dar las siguientes consignas: hablar y escribir sobre el tiempo.

*Sustantivos

Los sustantivos no son listas de palabras que el niño sordo deba adquirir en forma aislada. Lo que se pretende es que esos listados de nombres puedan incorporarse a su pensamiento en permanente organización y enriquecimiento, y que sienta la necesidad de evocarlos para expresarse, ya sea en forma oral o escrita. Para ello el docente deberá provocar situaciones vivenciales diferentes que exijan del niño su uso. Si no hay motivación para él, no incorporará el sustantivo ni lo podrá fijar. Es preferible que fije un término o dos de un listado de palabras de un mismo tema y los pueda usar, y no seis sustantivos reconocidos por la lectura y memorizados, que no pueda ni sienta la necesidad de aplicar.

¿Cómo realizarlo? Una de las vías es realizar junto con los niños, experiencias cuya expresión verbal en el relato demanden un contexto lingüístico que incluyan la terminología que se va a enseñar.

Así como se dice que no se aprende una lengua extranjera si no se aprende a pensar en sus términos, respetando las reglas que la organizan, exactamente lo mismo ocurrirá con el niño sordo. No adquirirá la lengua que se propone enseñar el maestro, y mucho menos manejarse lingüísticamente con ella, si no se le enseña a pensar en sus propios términos.

La tarea no es fácil pero sí apasionante, porque ayudar a un semejante a pensar es una tarea de mutuo enriquecimiento. Debe tenerse en cuenta que los sustantivos son los primeros elementos de comunicación a nivel verbal que se incluyen dentro de estructuras lingüísticas ocasionales y cotidianas.

En cuanto a los sustantivos de significado concreto, el niño los irá incorporando a su lenguaje, a través de la repetición que el docente provocará en situaciones de su interés.

Los sustantivos de significado abstracto exigirán del docente, la preparación de situaciones en las que se articulen los hechos de manera que se vaya guiando el pensamiento del niño hacia el concepto que se va a enseñar. Se requerirá para su enseñanza cierto nivel de lenguaje por parte de los niños.

Los sustantivos que nombran alimentos son, según la experiencia, los que menos dificultad tienen los niños para fijar.

Se requiere para lo anterior una tarea mancomunada entre el hogar y la escuela, no olvidando que todo aquél que mantiene un estrecho contacto con el niño sordo se convierte automáticamente en su maestro. Por lo tanto, es necesaria la total colaboración de la institución y de todos los miembros de la familia. La percepción visual, gustativa y olfativa del alimento, así como el interés que despierta en el niño su ingestión, harán que el tema, bien enfocado por el maestro, resulte de interés para el niño sordo. En el hogar la madre podrá, si las condiciones están dadas, presentar el alimento por enseñar con la frecuencia que le indique el docente a través del estrecho contacto que deben tener.

No deben enseñarse términos nuevos sin haber fijado los anteriores. Algunos sustantivos surgirán por la cotidianeidad de las horas de la comida, aseo, descanso, Etc., Pero aquellos que no surjan así deberán insertarse en relatos, de forma prevista por el docente, cuando el nivel de lenguaje así lo permita.

Respecto a la enseñanza de algunos sustantivos por temas, se consideran como válidas las siguientes recomendaciones: como los lugares se enseñan como sustantivos, debe insistirse en la fijación de los artículos determinantes que los acompañan. Ello facilitará el uso de las contracciones "al" y "del" que aparecen luego en el complemento circunstancial de lugar, con los verbos ir y venir.

Ejemplos: "Yo fui al baño". "Elsa vino del baño".

*Ordenes

Para enseñar órdenes aplicando sustantivos que conozcan los alumnos, deben trabajarse sólo situaciones reales provocadas por docentes o que surjan en forma ocasional dentro de la vida

escolar. Nunca usar dibujos con letras pequeñas en las que figure la orden escrita, pues ello podría mover a confusión. El docente sólo podrá presentar carteles con la escritura a la vista.

Ejemplos:

"Ve al baño". "Cierra la puerta". "Siéntate".

¿Cuándo sistematizar?, refiriéndose a la enseñanza del vocabulario, es posible expresar lo que debe hacerse: presentar en forma sistemática situaciones que requieran usar esas palabras, pero que a los ojos del niño resulten experiencias interesantes, aunque sean provocadas por el docente. Si éste consigue que surjan como algo ocasional, mucho mejor.

*Verbos

El niño normo-oyente va captando los conceptos de los diferentes verbos que surgen cotidianamente, por la repetición con que se dan en situaciones vivenciales.

El interlocutor le brinda en forma oral los mensajes necesarios para enriquecer su lenguaje. Existen una enseñanza y un aprendizaje natural.

Esto no sucede con el niño sordo: la imagen labial de la palabra, al pronunciar determinado verbo, no tendrá significado si el docente no realiza un trabajo previo para guiar el pensamiento del niño. No hay imagen acústica, habrá imagen orofacial y corporal, si lo condicionamos a ello.

Para cada clase de verbos, habrá que hacer un condicionamiento previo a su enseñanza.

Será conveniente que el docente:

- Motive el interés del alumno;
- sea preciso cuando haya que hacer dramatizaciones;
- asigne personajes a los niños en las teatralizaciones y los conserve hasta en tanto la dramatización de determinado verbo concluya, dentro de una situación dada.
- haga un montaje verbal adecuado al nivel de lenguaje del grupo;

- introduzca oportunamente el concepto (verbo) que desea enseñar, intentando que la vivencia que se dramatice resulte de interés;
- use material pictórico adecuado, escogiéndolo cuidadosamente de modo tal que lo que resulte de la lámina sea el concepto que desea enseñar;
- incluya todo nuevo concepto de verbo dentro de una vivencia o, si resulta imposible dramatizarla, ilustre convenientemente; de todos modos, se considera apropiado usar series de ilustraciones que respeten secuencias como historias breves en cuyo desenlace se ilustre el verbo que represente la acción viva, que no puede dramatizarse;
- presentar ejercicios sistemáticos de los verbos para lograr que los niños los fijen;

El uso frecuente del verbo por parte del niño sordo, será lo que llevará a incorporarlo a su lenguaje y automatizarlo, aplicándolo correctamente.

El docente deberá propiciar las vivencias ocasionales que requieran del niño el uso de estructuras lingüísticas, donde surja por la necesidad de expresión el verbo que desea ejercitar.

Tener una carpeta de verbos a modo de diccionario, por orden alfabético, será siempre de utilidad para el niño como recurso de fijación y material de estudio.

El trabajo sistemático de un verbo cuyo concepto ya es conocido por los niños, puede comprender los siguientes pasos por seguir:

- El docente anuncia el verbo que se desea enseñar,
- como el verbo que se va a trabajar sistemáticamente deberá ser conocido ya por el niño, el docente dirá como orden:
Juan salta
- El niño ejecuta la acción. Entonces el docente dice la oración correspondiente:
Juan saltó
- A continuación se muestra un cartel con la escritura de la oración, y lo deja a la vista para el proceso de fijación por parte del niño o los niños.
- Luego repite los pasos 1 y 2. Los niños ya tiene el apoyo

del cartel a la vista con la escritura de la oración. El maestro pregunta:

¿Qué hizo Juan?

- Los niños responderán apoyándose en el cartel con la escritura. Pueden trabajarse con carteles móviles, con la escritura de los términos que forman la oración, para que los alumnos la estructuren.

*Adjetivos

Se sabe que, desde el punto de vista sintáctico, el adjetivo modifica al sustantivo.

Los adjetivos pueden ser connotativos o descriptivos y no connotativos o no descriptivos.

Los primeros tienen significación propia. Son los adjetivos calificativos, numerales y gentilicios. Los segundos no tienen significación propia, señalan al sustantivo que acompañan. Son los adjetivos demostrativos, posesivos e indefinidos. Su significado depende del contexto lingüístico.

Sería muy extenso dar una guía didáctica para cada tipo de adjetivo, por lo tanto se presentará a continuación un posible desarrollo general que sirva de ejemplo.

Para introducir los adjetivos connotativos calificativos, se puede:

- Confeccionar listados de adjetivos para usar con el verbo ser y con el verbo estar, que puedan ser empleados con sustantivos ya conocidos por los alumnos.
- Trabajar en forma sistemática, adjetivos que los niños conozcan por el trabajo realizado con noticias, relatos, cuentos, Etc.
- Usar material real y pictórico en la ejercitación sistemática en el que se evidencie la cualidad que diferencia un objeto de otro.

Ejemplo:

Escoger dos pelotas rojas de plástico, una grande y una chica (la única diferencia será el tamaño).

Dar el adjetivo grande tomando y mostrando el objeto co-

respondiente. Escribir el adjetivo.

Formular la pregunta: "¿Cómo es?".

Presentar el cartel con la escritura de la pregunta. Se recomienda usar el mismo cartel para la escritura del adjetivo y de la pregunta.

Decir a los alumnos: "Es grande", mostrando el cartel con la escritura. Se recomienda dejarlo a la vista de los alumnos.

Al volver a preguntar, refiriéndose al objeto, los alumnos podrán responder: "Es grande", con el apoyo visual que significa el cartel con la escritura.

Comparar luego el mismo objeto con otro de cualidad opuesta (chico).

Preguntar a los alumnos si los objetos de tamaño opuesto son iguales. Guiar la observación para establecer la desigualdad respecto a la cualidad (trabajo en base a opuestos).

Seguir los pasos ya citados para dar el adjetivo chico.

Reafirmar luego, a través de la ejercitación sistemática, estas cualidades opuestas con distintos objetos.

Se puede presentar un cartel del siguiente tipo para dar la fijación:

	grande		flaco
es		es	
	chica		gordo

Los adjetivos numerales se introducen en los primeros niveles de enseñanza.

Para su sistematización se escribirá, en carteles, la pregunta.

Este procedimiento se hará en cuanto a los adjetivos numerales cardinales.

En lo que respecta a los adjetivos numerales ordinales, se trabajará, con los alumnos, con objetos, muebles y útiles de la clase colocados en orden, de manera tal que después de ser dados por el docente, los alumnos puedan responder a las preguntas.

Ejemplo:

Después de ubicar los objetos, el docente podrá preguntar:
¿Quién es el primer alumno de la fila?,
¿De qué color es la cuarta regla?.

Enunciados impresos en carteles que se podrán dejar a la vista.

- el quinto alumno
- el cuarto alumno
- el tercer alumno
- el segundo alumno
- el primer alumno

Los adjetivos numerales partitivos, múltiples y distributivos, surgirán de la experiencia de la vida diaria y del trabajo realizado en matemáticas.

Ejemplos:

De adjetivo numeral partitivo: media naranja,

De adjetivo numeral múltiplo: triple porción,

De adjetivo numeral distributivo (menos usuales): ambas piernas, sendas valijas.

Los adjetivos gentilicios, son los que indican origen o procedencia.

Ejemplos: Costarricense, Argentino, Uruguayo, Colombiano.

Su enseñanza será cuando los alumnos conozcan el nombre de países, ciudades, Etc.

Para la enseñanza de los adjetivos demostrativos, se podrá recurrir a la actuación de los alumnos, el docente y un objeto cuyo sustantivo correspondiente el niño ya haya incorporado a su lenguaje.

Primeramente se requerirá a toda la clase el nombre del objeto y, a través de la ubicación que el docente le dé en diferentes lugares, se harán surgir los adjetivos demostrativos por enseñar.

Para la enseñanza de "este/esta", "ese/esa", "aquel/aquella" el maestro podrá proceder así:

- Tomará de los objetos que se encuentran en la clase, uno que sea, por ejemplo, un saco rojo;
- ubicado el objeto cerca de él y mostrándoselo a los alumnos, preguntará su nombre y luego dirá: "Este saco es rojo".

Los alumnos irán captando la oración por lectura labial, al mismo tiempo que vivencian el hecho de que, cuando el docente habla, el objeto se encuentra cerca de él. Asegurándose de que todos lo vean, el docente repetirá con naturalidad la oración.

Luego se hará pasar a un alumno al frente o al centro de la clase. El docente le dará el objeto mencionado y lo guiará para enunciar la oración. Le podrá señalar lo consignado en el pizarrón como apoyo.

La misma ejercitación la harán todos los alumnos. El objeto pasará de manos de uno a otro, y a medida que lo tengan en su mano enunciará la oración.

Para enseñar el adjetivo "ese", se podrá proceder de la siguiente forma:

Pasará un alumno al centro de la clase junto con el maestro (será conveniente que ambos se ubiquen a la vista de todos). El docente mostrará el objeto y dirá: "Este saco es rojo".

Luego el objeto será ubicado cerca del niño que ha hecho pasar al centro para acompañarlo en esta especie de dramatización. Entonces el docente procederá a decir (señalando el objeto en poder del niño: "Ese saco es rojo".

Se repetirán los pasos indicados para la enseñanza de "este". También quedará la escritura en el pizarrón, a modo de apoyo.

Después, a través de la actuación del docente, el objeto se irá pasando de manos de un alumno a otro, debiendo los niños enunciar la oración que corresponda cuando tienen el objeto cerca y cuando tienen el objeto a cierta distancia no muy lejana (en este caso, cerca de un compañero).

Deberán escoger el uso de "este" o "ese", "esta" o "esa",

según la ubicación y género del objeto.

El hacerlos experimentar la ubicación próxima o algo distante del objeto, al mismo tiempo que enuncian las oraciones, usando el adjetivo demostrativo correcto, los ayudará a diferenciar su correcta aplicación.

En cuanto a la enseñanza del adjetivo "aquel", deberá recurrirse a un objeto que esté más distante del interlocutor y de todos los que participan en ese momento en la clase. Si resulta posible, conviene salir de la clase para buscar elementos distantes. En este caso, el docente irá provisto de una pizarra móvil para consignar por escrito lo que enuncia oralmente.

Para la enseñanza del plural se procederá de la misma forma, solo que tomando más de un objeto.

Es conveniente enseñar el uso de los adjetivos demostrativos **este**, **ese** y **aquel** en la misma ocasión, en un solo género y número, y que participe el mayor número de alumnos en tres adjetivos demostrativos.

Si los alumnos no tienen seguridad en el uso del género del adjetivo demostrativo por emplear, deben dejarse a la vista, como apoyo, los siguientes enunciados impresos en un cartel:

Sustantivos	Adjetivos demostrativos
el saco	este —el saco
la blusa	esta —la blusa
los sacos	estos —los sacos
las blusas	estas —las blusas

Podrán confeccionarse carteles del mismo tipo para la enseñanza de **ese** y **aquel** en género masculino y femenino, y en número singular y plural.

Para poder escoger qué adjetivo demostrativo usar, el alumno deberá saber, con seguridad, el género del sustantivo que aplicará junto con el adjetivo demostrativo.

Realizar cuadros con caricaturas, donde la escritura del

adjetivo demostrativo falte a la oración, para que los niños completen el adjetivo (con el mismo cartel variar luego la ubicación del objeto).

***Preposiciones**

Las preposiciones son palabras invariables que subordinan un término al núcleo.

En la educación del sordo, su enseñanza se condicionará a la construcción que integren dentro de las distintas partes de la oración.

Ejemplo:

a, hacia	se darán con el verbo ir;
a, para	aparecerán con el objeto indirecto;
por	con caminar, andar;
sin	se dará como equivalente a "no tiene", en situaciones cotidianas con expresiones del siguiente tipo: ensaladas sin aceite, café sin azúcar.

Del análisis del lenguaje que se está usando, el docente deberá ir separando las preposiciones que vayan surgiendo, para luego sistematizar su enseñanza.

***Artículos**

El artículo es una palabra que acompaña al sustantivo. En la lengua española se ubica delante de éste. No agrega significación alguna al sustantivo que señala.

Los artículos determinantes (el, la, los, las, lo) aparecen en la enseñanza del lenguaje del niño sordo desde un comienzo, ya que muchos sustantivos que surgen del lenguaje coloquial aparecen acompañados por éstos.

Dado que los artículos indican el género y número del sustantivo, será importante su fijación para que el niño pueda agregar en forma correcta cualidades (adjetivos) al sustantivo que se emplee.

Un análisis minucioso por parte del docente, permitirá hacer listados para distinguir dentro del lenguaje conectado qué palabras surgen con más frecuencia acompañadas del artículo y cuáles no.

*Contracciones

Las contracciones "al" y "del" surgen de la unión de las preposiciones "a" y "de" con el artículo "el", respectivamente.

a + el = al de + el = del

Se explican al enseñar los verbos ir y venir o volver.

Con anterioridad se presentarán ocasionalmente en relatos, cuentos, Etc. carteles de apoyo para visualizar (aplicando verbos conocidos de uso diario).

Se logrará el afianzamiento del uso correcto de los pronombres con la ejercitación sistemática de verbos que el maestro irá introduciendo.

Las formas pronominales aparecerán también en el lenguaje cotidiano, pero la seguridad para su correcto uso surgirá de la ejercitación de verbos que requieren su empleo en la estructuración de oraciones.

El docente, en la dramatización de situaciones, deberá hacer participar a todos e impartir órdenes para que todos realicen la ejercitación.

C. Guía didáctica para trabajar con niños con discapacidad intelectual

De acuerdo con la psicología evolutiva, la evolución de los niños en general, y la de todos los niños con necesidades educativas especiales, procede según el mismo orden y secuencialidad evolutiva que el desarrollo de los niños sin problemas, únicamente su ritmo de evolución es considerado más lento. Por tanto, el alumno con discapacidad intelectual se diferencia de sus compañeros por una mayor lentitud en el desarrollo, lo que le dificulta, cuando no impide, el poder realizar los mismos

aprendizajes y en el mismo período escolar.

En ocasiones parece como si se hubieran quedado fijados en un estadio o etapa del desarrollo. Sin embargo, en circunstancias normales de atenciones familiares y escolares, continúan evolucionando dentro de su relativa lentitud para, finalmente, alcanzar un nivel de competencia aceptable en tareas académicas.

La educación del discapacitado intelectual en los primeros años de la educación primaria no ofrece dificultades insuperables. Es verdad que hay problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, y también en el de conceptos matemáticos y de algunas operaciones de cálculo: más en la resta que en la suma, y mucho más en la división que en las demás operaciones. Sin embargo, durante algunos años no resulta difícil una organización escolar en la que a ciertas horas, y para determinadas áreas, el niño con discapacidad intelectual permanece con sus compañeros y sigue con ellos la enseñanza, mientras que en otras horas y para diferentes áreas recibe (dentro o fuera del aula ordinaria, pero, desde luego, al margen del grupo general) unos apoyos o unas enseñanzas específicas.

Los problemas realmente serios se presentan, sobre todo, a partir del momento en que el pensamiento formal abstracto resulta necesario para la adquisición de los conocimientos. En la secundaria, todas las materias o áreas incorporan conceptos formales de manera creciente. El dominio de las ciencias naturales e igualmente de las ciencias sociales va requiriendo, a medida que se avanza en esos niveles, un manejo flexible del lenguaje escrito, del pensamiento lógico y del razonamiento abstracto; va exigiendo, al propio tiempo, herramientas conceptuales y modelos de análisis tomados de distintas ramas de las matemáticas.

Los conocimientos sobre el sistema de escritura no se adquieren por la sola presencia de los materiales escritos en el aula, son el resultado de las prácticas de lectura y escritura que el maestro plantea a sus alumnos.

El maestro puede realizar actividades con todo el grupo, y otras con grupos pequeños. Sus intervenciones deben partir siempre del conocimiento que tenga de sus alumnos y de los aspectos de la escritura seleccionados para analizar. El maestro

puede recorrer el salón observando a los niños mientras trabajan, para hacerlos participar activamente, así podrá intervenir de manera oportuna.

Aprender a leer y escribir es el resultado de un proceso evolutivo, por medio del cual los niños ensayan diferentes formas de hacerlo. Es posible encontrar producciones escritas o lecturas con características no convencionales. Muchas de estas formas pueden resultar extrañas para algunos maestros y ser consideradas como errores. Es importante reconocer que los niños dan soluciones particulares a las tareas de lectura y escritura que se les presentan en la escuela, y que estas soluciones responden al momento evolutivo por el que atraviesan; son parte del proceso de construcción del conocimiento, y como tales deben ser valoradas. No es posible pasar directamente de no poder leer y escribir a hacerlo de manera convencional. La actitud del maestro será de receptividad ante los avances que se logren, por pequeños que éstos sean, con la confianza de que se están formando bases sólidas para el desarrollo ulterior.

La intervención de los maestros consistirá en la creación y desarrollo de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo:

-Plantear situaciones contextualizadas de uso del lenguaje que permitan el descubrimiento de los elementos y reglas que rigen el funcionamiento de la lengua escrita. Por ejemplo: para propiciar el descubrimiento de que al escribir es necesario separar cada palabra, no basta con elegir cualquier oración, mostrarla a los niños y conducirlos a observar la segmentación; es conveniente que tal oración forme parte de un todo mayor, de una plática sobre algún tema o de un texto escrito en donde los niños puedan reconocer una situación natural, común, de uso del lenguaje y obtener significados de su interés. Después, reparar en los significados de cada palabra y entonces llevarlos a la reflexión sobre la relación entre el lenguaje expresado de manera oral y su escritura.

-Orientar a los niños en la observación sistemática de los aspectos específicos de escritura.

-Promover la interacción, el intercambio de información entre

los niños a los trabajos propuestos acerca del lenguaje escrito para que vayan tomando conciencia de sus propios conocimientos.

-Realizar un conocimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos para reorganizar o replantear su trabajo de acuerdo con las necesidades, posibilidades e intereses de los niños, propiciando de esta manera aprendizajes significativos.

-Informar a los padres de familia cómo va evolucionando el trabajo de sus hijos en la escuela, y de qué manera pueden ayudarlos en sus hogares.

El maestro no debe preocuparse si los niños no empiezan a escribir de manera convencional; sin embargo, es importante reparar en el hecho de que, al trabajar en forma integral los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito, los niños progresan en su aprendizaje y cuentan con más recursos para su utilización funcional.

Después de muchos años de observación se llega a la conclusión de que cuando se trabaja el alfabeto de manera aislada (enseñando solamente las letras del alfabeto), se termina por construir un lenguaje artificial que solamente es válido dentro del aula, y se deja de lado lo esencial de la comunicación: los significados. Los niños no encuentran en su vida cotidiana las frases y palabras construidas para la enseñanza escolar. El sistema de escritura en toda su complejidad y totalidad debe aparecer desde el inicio del aprendizaje tanto en las actividades de lectura como en la expresión oral y escrita, a través de diferentes tipos de texto y distintos contextos de uso: lectura de cuentos, instructivos, discusiones, dramatizaciones, etc.

El maestro deberá seleccionar las actividades de acuerdo con el interés de los niños y de sus posibilidades para abordar los contenidos, pero las actividades propuestas deben ser tareas que generen en los niños verdaderos esfuerzos intelectuales que redunden en el desarrollo de sus competencias.

Es importante organizar de manera flexible el trabajo para permitir cambios ante situaciones circunstanciales que pueden ser motivo de escritura y lectura; hechos importantes o sobresalientes -locales, nacionales o internacionales- pueden ser integrados al trabajo de la clase, ya que crean entre los niños

la necesidad de comunicarlos oralmente y por escrito.

Para la elaboración y utilización pertinente de las estrategias didácticas, el maestro debe apoyarse en el conocimiento de las particularidades de la evolución de los alumnos y de las características de los contenidos programáticos.

La lectura, escritura y expresión oral deben tender a ser actos comunicativos que trasciendan los límites del aula, tener destinatarios reales y perseguir propósitos de comunicación claros y precisos.

D. Organización de grupo

La distribución de los niños en el aula determina en gran medida el tipo de interacciones entre ellos y con su maestro. Colocar las bancas en fila permite el trabajo individual pero limita los contactos entre los niños; favorece la realización de ciertas actividades pero dificulta otras.

Muchas de las actividades propuestas en el Fichero de Actividades Didácticas y en el libro de texto de español sugieren el trabajo en pequeños grupos (cuatro a cinco niños). Las bancas pueden distribuirse de manera que los niños puedan verse y conversar; si son bancas binarias pueden acomodarse de frente, de dos en dos; si son individuales, en círculo; si son mesas, lo conveniente es que se sienten alrededor de éstas.

El trabajo en pequeños grupos permite a los maestros presenciar e intervenir eficazmente en el trabajo de sus alumnos. Algunos alumnos necesitan de esta organización para participar. Además, ciertas actividades la requieren para su desarrollo.

Los grupos deben constituirse de manera heterogénea: no es recomendable juntar niños que estén en el mismo nivel de aprendizaje, porque ésto da lugar a la formación de grupos de "buenos", "regulares" y "malos", lo cual ocasiona consecuencias negativas para ellos. El intercambio de información tiene mayor sentido y es más provechoso cuando los alumnos expresan conocimientos, opiniones e ideas diferentes.

La interacción entre los niños no se reduce a comentar sus ideas, implica también promover el intercambio de los cuader-

nos, dar libertad para participar el trabajo de los otros y propiciar las construcciones colectivas. No debe confundirse la interacción con la copia; los alumnos toman del trabajo de otro lo que requieren para mejorar el suyo. En los casos en que algún niño copie parte de otro trabajo sin entenderlo, el maestro intervendrá haciendo las preguntas necesarias para hacerlo comprensible, o pedirá que los niños se expliquen unos a otros sus procedimientos.

Durante todo el año escolar las actividades con todo el grupo permiten al maestro conocer las manifestaciones del pensamiento de sus alumnos, las cuales le sirven de base para planear la enseñanza y favorecer los aprendizajes.

CAPITULO V PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

A. Perspectivas

Concientizar a profesores de escuelas primarias de enseñanza regular, sobre las posibilidades que tienen los niños que presentan discapacidad intelectual y auditiva de acceder al currículo básico de educación primaria a través de una metodología que favorezca su desarrollo y realizando adecuaciones curriculares que ayuden a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

B. Conclusiones

El seguimiento del proceso educativo en el discapacitado auditivo requiere ser muy estrecho y continuo, para que éste pueda desarrollar al máximo las posibilidades que posea y formarse para lograr una personalidad segura que lo capacite, a través de una formación laboral, para ocupar un lugar de trabajo dentro de la sociedad. Por falta de una debida información, la sociedad es, muchas veces, reticente a aceptar un sordo dentro de los campos educativos o laborales.

Cuando se brindan, a través del equipo de trabajo especializado, los conocimientos adecuados al medio social, el acercamiento del niño sordo al medio oyente se realiza con mayor facilidad.

Se requiere un trabajo previo, a conciencia, de las posibilidades, limitaciones y características de la sordera, para que los núcleos sociales se distiendan ante la aparición de un niño, joven o adulto sordo.

El impacto se produce porque, como es natural, el medio oyente desconoce a fondo el problema de la discapacidad auditiva y no sabe cómo proceder ante la presencia real de un caso.

Todo miembro de un núcleo social donde se haya integrado un discapacitado auditivo funcionará, intencionalmente o no, como agente informante multiplicador de las posibilidades y limitaciones que la discapacidad impone.

Lograr que un discapacitado auditivo comparta ciertas actividades deportivas, áulicas o sociales con los normooyentes, será ya un paso muy importante para fortalecer la formación de su personalidad, si el caso así lo permite.

Los lineamientos curriculares no son más que guía para cumplir ciertos contenidos mínimos. Lo fundamental es educar para la vida; el contacto del sordo con la sociedad oyente a través de diferentes actividades será enriquecedor desde todo punto de vista, pues se evitará un posible aislamiento.

Todas estas apreciaciones son válidas si se tiene claro el concepto de que la disfunción auditiva de por sí, limita y exige una dedicación especial de parte de todo el entorno educativo-social, según las características del caso.

El trayecto de la vida adulta es el de mayor duración; por lo tanto la influencia educativa en cada etapa de la vida es importante pues, según se vive cada una de ellas, deja huellas en la historia de todo individuo.

La escuela regular debe conducir a los alumnos con deficiencia mental, a la misma meta que se propone con los alumnos considerados "normales": asegurar su plena capacitación como adultos responsables, prepararlos para la vida independiente y, en concreto, para su incorporación a la sociedad mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de funciones sociales y el ejercicio de una actividad profesional.

El desarrollo de habilidades y destrezas permite el movimiento para expresar y comunicar mediante los lenguajes artísticos o plásticos, actividades socioutilitarias, prelaborales y laborales, posibilitando además la simbolización y la representación por medio del grafismo.

En la educación primaria se recomienda trabajar la resolución de problemas en situaciones de la vida diaria con un enfoque socioutilitario.

La realidad de la educación de niños que presentan discapacidad intelectual ha obligado, en la práctica, a modificaciones educativas importantes como trabajar los mismos contenidos curriculares que a los demás niños, sólo que de otra forma, realizando adaptaciones curriculares.

Para alcanzar los objetivos no se establece "a priori", de manera fija, el tiempo o ritmo del desarrollo del aprendizaje: cada niño progresa según sus posibilidades, sin rígida sujeción a cursos o trimestres académicos. La evaluación, en fin, acompaña a todas las actividades de enseñanza, pero como evaluación no del producto o de las adquisiciones, sino propiamente del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; constituye, además, una evaluación no normativa, no por referencia a alguna presunta norma o a lo supuestamente "normal", sino a una evaluación formativa, en la medida en que contribuye a guiar la actividad educativa en marcha.

GLOSARIO

Adaptación curricular:

Modificaciones que se realizan a los programas, a la metodología y a los procedimientos de evaluación, que ayudan a compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Currículum:

Es ante todo una selección de contenidos culturales; una opción cultural, para llevarlo a cabo es necesario reflexionar y analizar de forma crítica su contenido, contextualizándolo dentro del marco social donde se realiza.

Dificultades de aprendizaje:

Mayor dificultad para aprender, que la mayoría de los niños de su edad, dependiendo tanto del sujeto como del entorno.

Discapacidad:

Impedimento mental, auditivo, neuromotor, visual, que la dificulta el acceso al currículum.

Discapacidad auditiva:

Pérdida de la función auditiva, puede afectarse desde su nacimiento o antes de adquirir el propio lenguaje. No permite oír y entender los sonidos del lenguaje oral.

Discapacidad intelectual:

Funcionamiento intelectual por debajo del promedio

concurrente con un déficit en la conducta adaptativa que se manifiesta durante el periodo de desarrollo

Enzimas:

Un enzima se puede definir como un catalizador de origen biológico. Proteína capaz de actuar sobre los procesos de la célula en que fue sintetizada o en procesos que se llevan a cabo en el entorno celular. Su temperatura límite de acción es alrededor de los 40° C.

Fenotipo:

Conjunto de manifestaciones externas de un individuo que constituye el producto de interacción de las influencias ambientales y las disposiciones hereditarias (genotipo); por tanto, dos individuos con el mismo genotipo pueden poseer, dentro de ciertos límites, fenotipos diferentes debido al efecto del medio.

Heterogéneo:

Diferentes niveles conceptuales que favorecen la interacción de subgrupos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

**Necesidades
educativas
especiales:**

Necesidades educativas del alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional diferente.

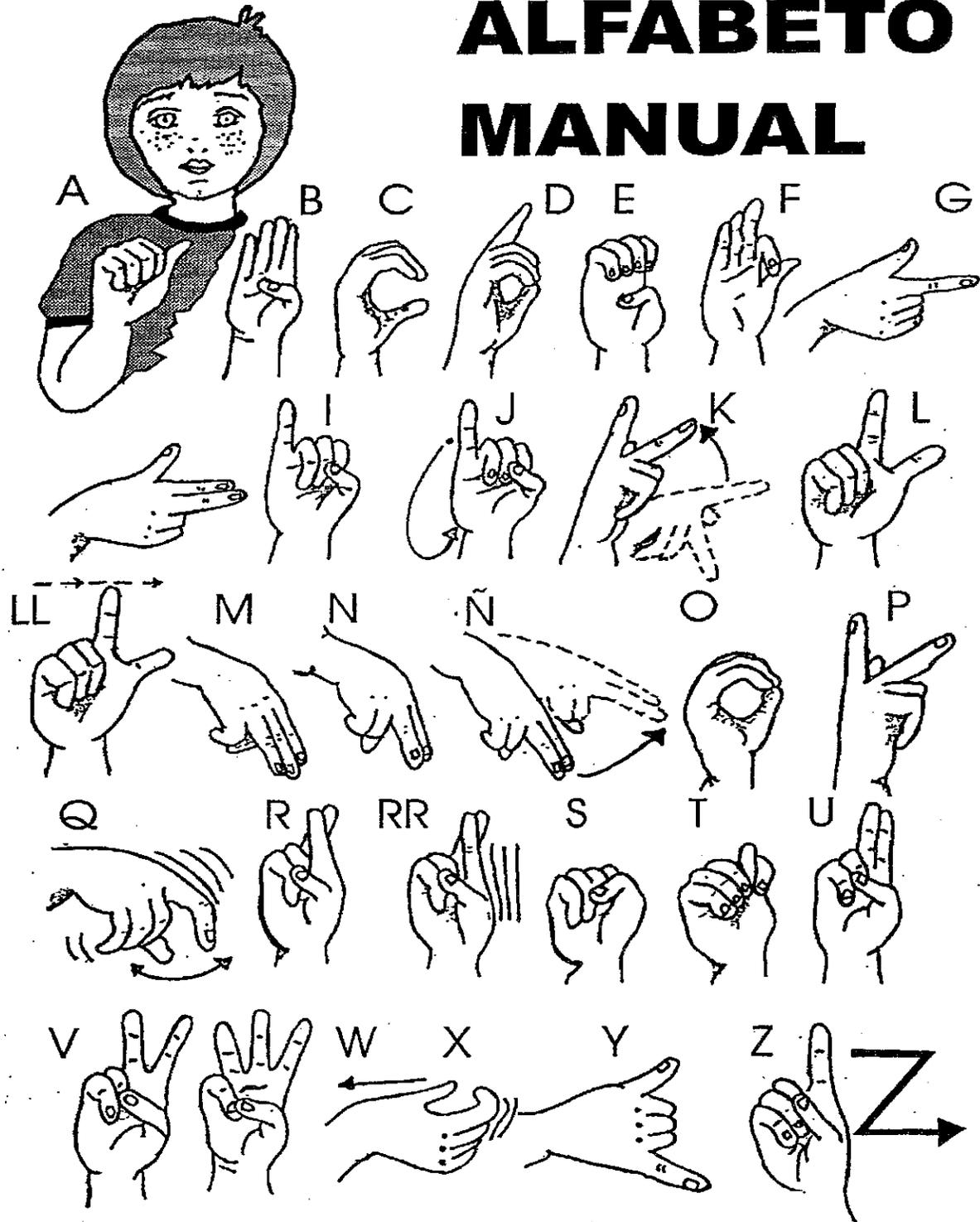
A N E X O S

ANEXO A

ALFABETO MANUAL

(Lenguaje de señas para sordos 3ª edición. Juan Carlos Miranda Santiago. México D.F. 1986. Ed. Trillas p.72).

ALFABETO MANUAL



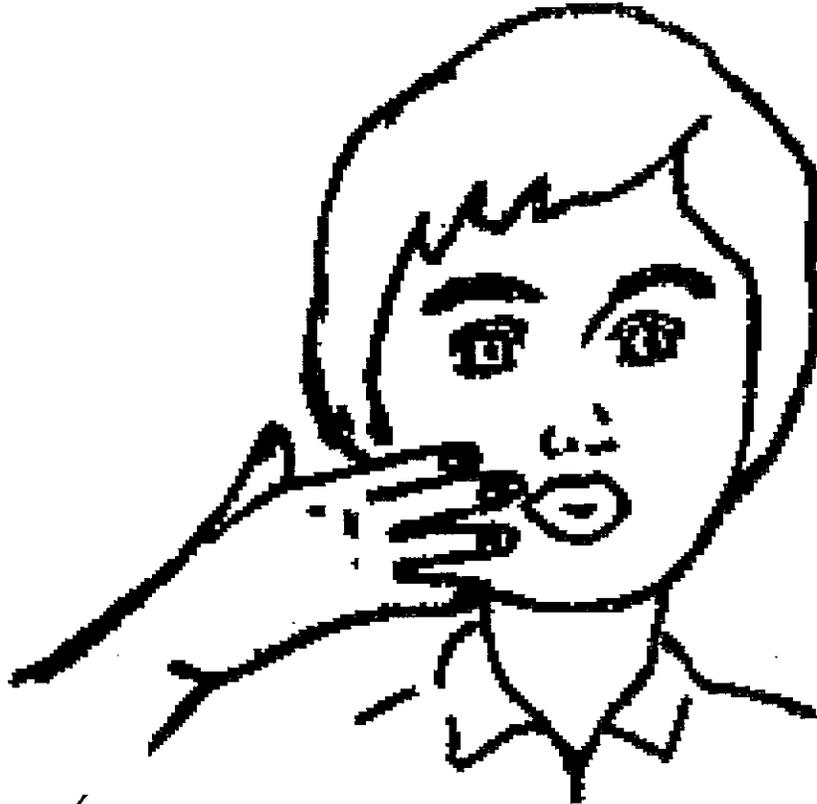
ANEXO B

ALGUNAS PALABRAS COMUNES EN LENGUAJE SIGNADO

(Lenguaje de señas para sordos 3ª edición. Juan Carlos Miranda Santiago. México D.F. 1986. Ed. Trillas, pp. 64-66, 68, 81, 82, 97 y 98).

ANIMALES

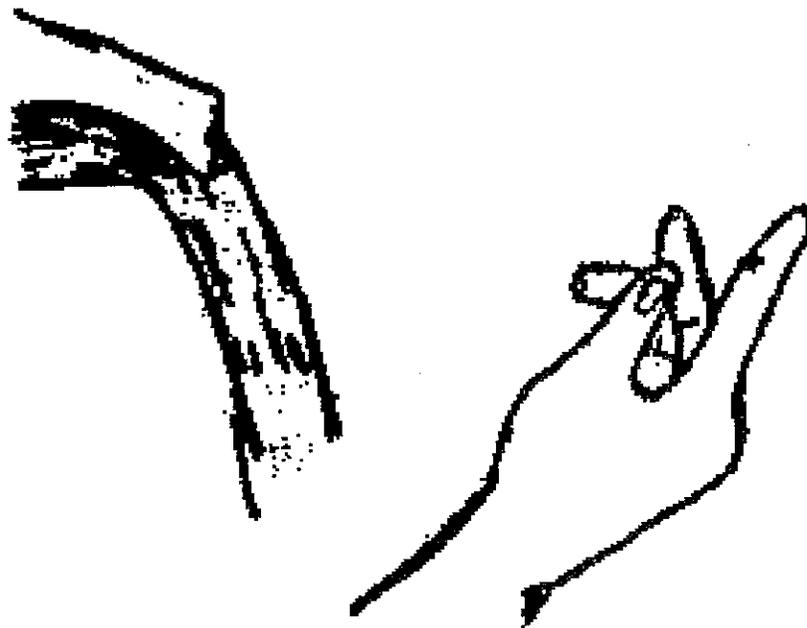
GATO



DESCRIPCIÓN :
LA MANO DERECHA CON LOS DEDOS
ABIERTOS RASCA EL CACHETE DERECHO.

CONTEXTOS O USO :
EL GATO ESTA FEO
EL GATO ESTA TOMANDO SU LECHE
VEN AQUÍ GATITO.

ANIMALES



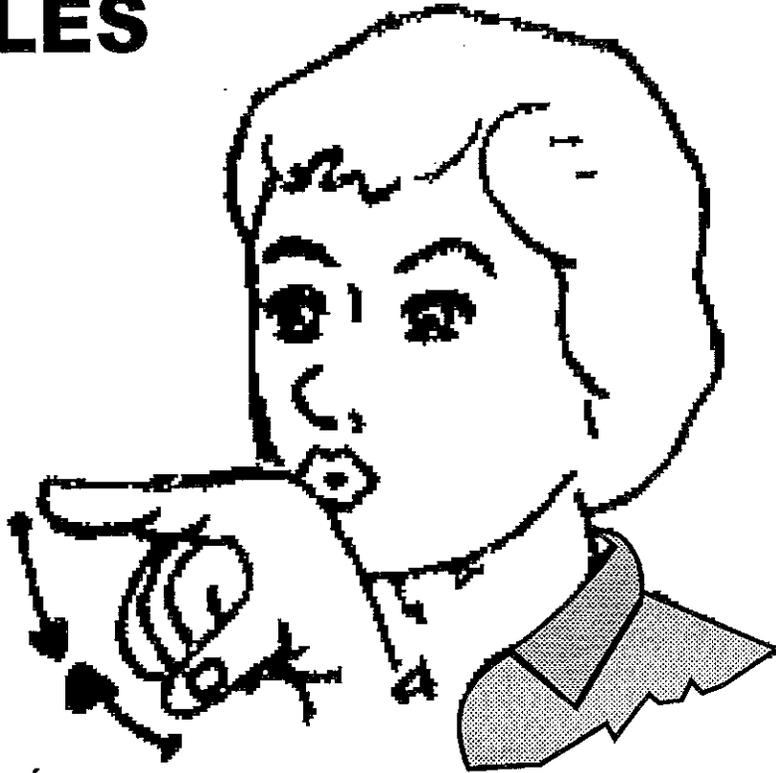
PERRO

DESCRIPCIÓN:
LA MANO DERECHA IMITA EL MOVIMIENTO
DE LLAMAR AL PERRO.

CONTEXTOS DE USO.
ESTE PERRO ES MIO
ES UN GUA GUA.
MUERDE MUY DURO
AHÍ VIENE EL PERRO.

ANIMALES

POLLO



DESCRIPCIÓN:
LOS DEDOS DEL PULGAR E INDICE DE LA
MANO DERECHA SE ABREN Y SE CIERRAN
A LA ALTURA DE LA BOCA.

CONTEXTOS O USO:

VEN POLLITO
QUE BONITO POLLITO
MIRA LOS POLLOS.

ANIMALES

VACA



DESCRIPCIÓN:

LAS DOS MANOS EN FORMA DE CUERNOS
SE MUEVEN HACIA FUERA DE LA CIEN

CONTEXTOS O USO:

ESTA MUY GRANDE LA VACA
ME DA MIEDO LA VACA
VEN VAQUITA.

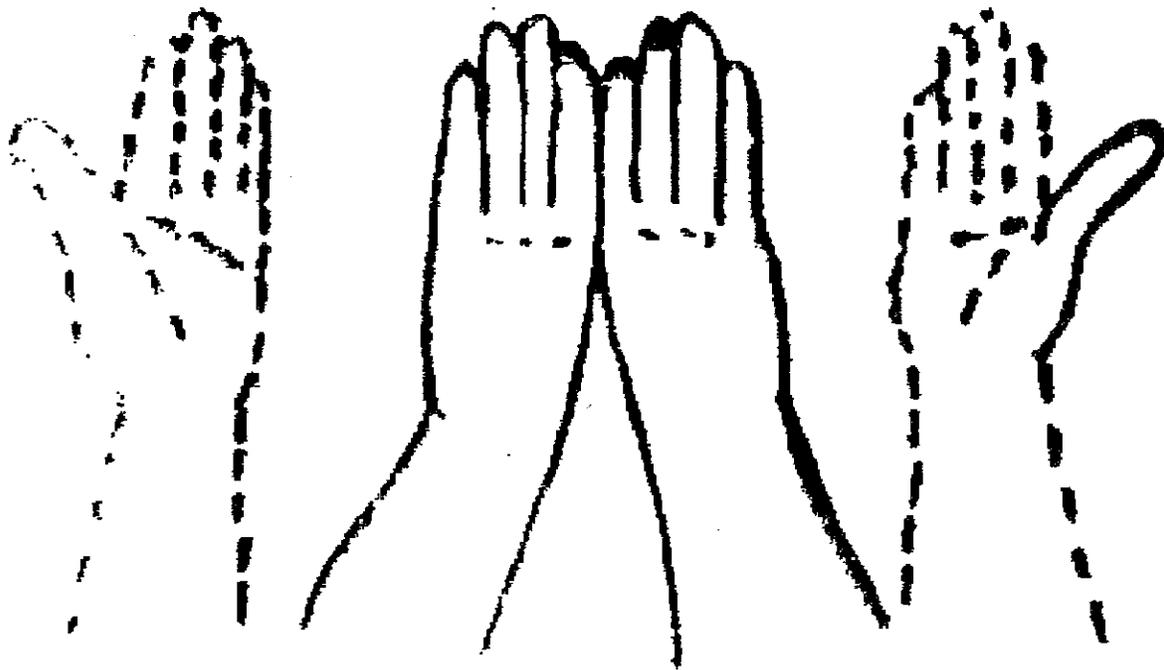


MARIPOSA

DESCRIPCIÓN:

LAS PALMAS VOLTEADAS HACIA EL CUERPO
SE ENTRECROZAR Y SE MUEVEN HACIA
ADELANTE Y HACIA ATRÁS.

CONTEXTOS O USO
SE FUE LA MARIPOSA
MIRA COMO VUELA.



ABRIR:

DESCRIPCIÓN:

LAS MANOS JUNTAS PALMAS HACIA AFUERA QUEDAN CON LAS PALMAS ADENTRO.

CONTEXTOS Y USO:

ABRE MI REGALO
ABRE LA PUERTA



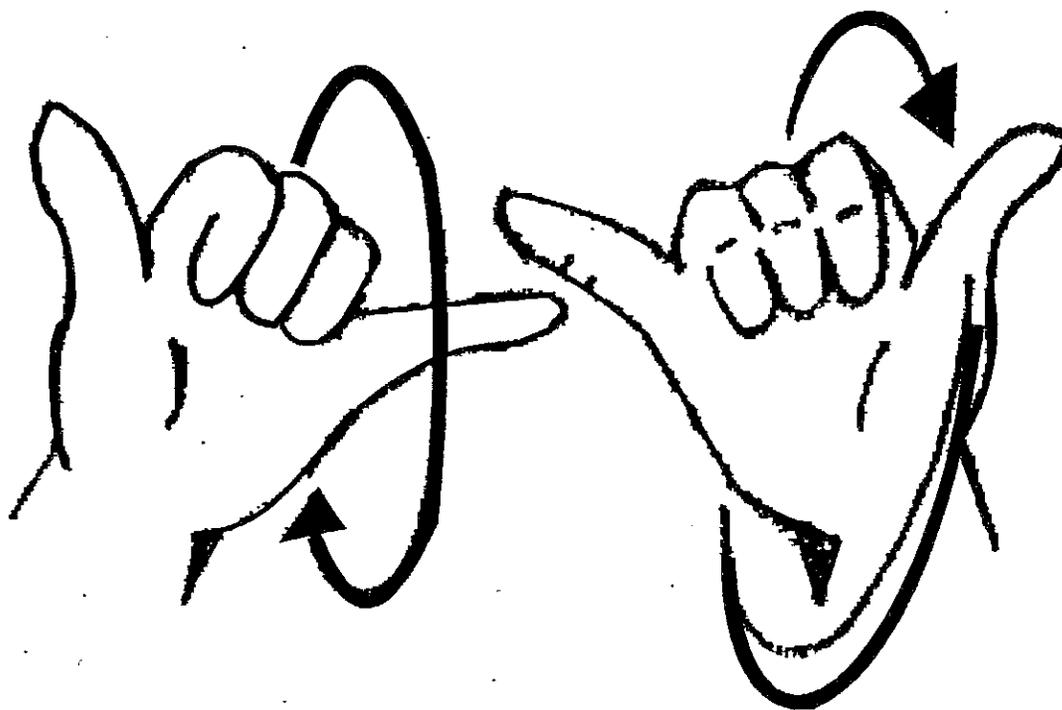
COMER

DESCRIPCIÓN:

LA MANO DERECHA EN FORMA DE CAPULLO
SE MUEVE HACIA LA BOCA

CONTEXTOS O USO :

QUIERO COMER PLÁTANO
NO QUIERO COMER SOPA.



JUGAR

DESCRIPCIÓN:

LAS DOS MANOS EN POSICIÓN DE " Y " HORIZONTALES GIRAN HACIA ADELANTE.

CONTEXOS O USO:

QUIERES JUGAR CONMIGO
VAMOS A JUGAR CO LA PELOTA.



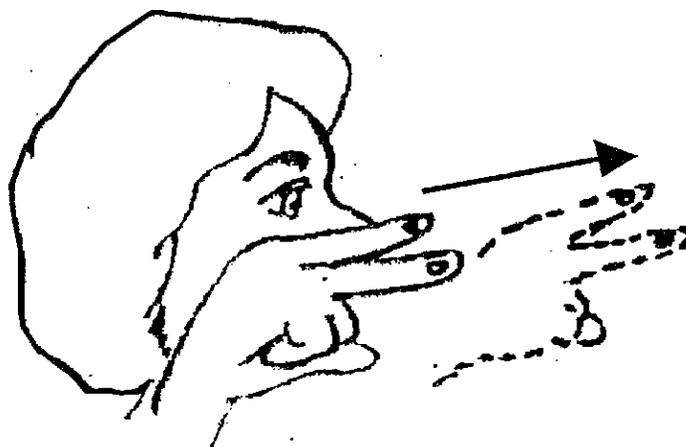
LLORAR

DESCRIPCIÓN:

LOS DOS DEDOS INDICES RASCA LOS OJOS HACIA ABAJO EN FORMA ALTERNADA.

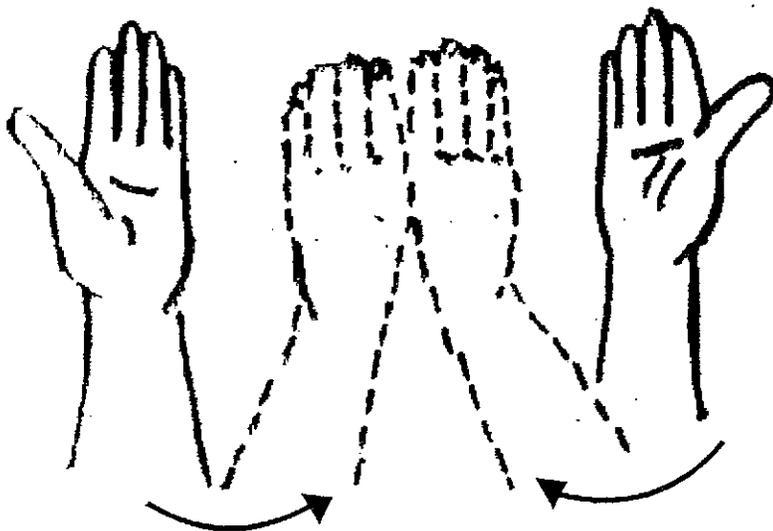
CONTEXTOS O USO:

ESTA LLORANDO POR QUE SE CAYO NO LLORES



VER

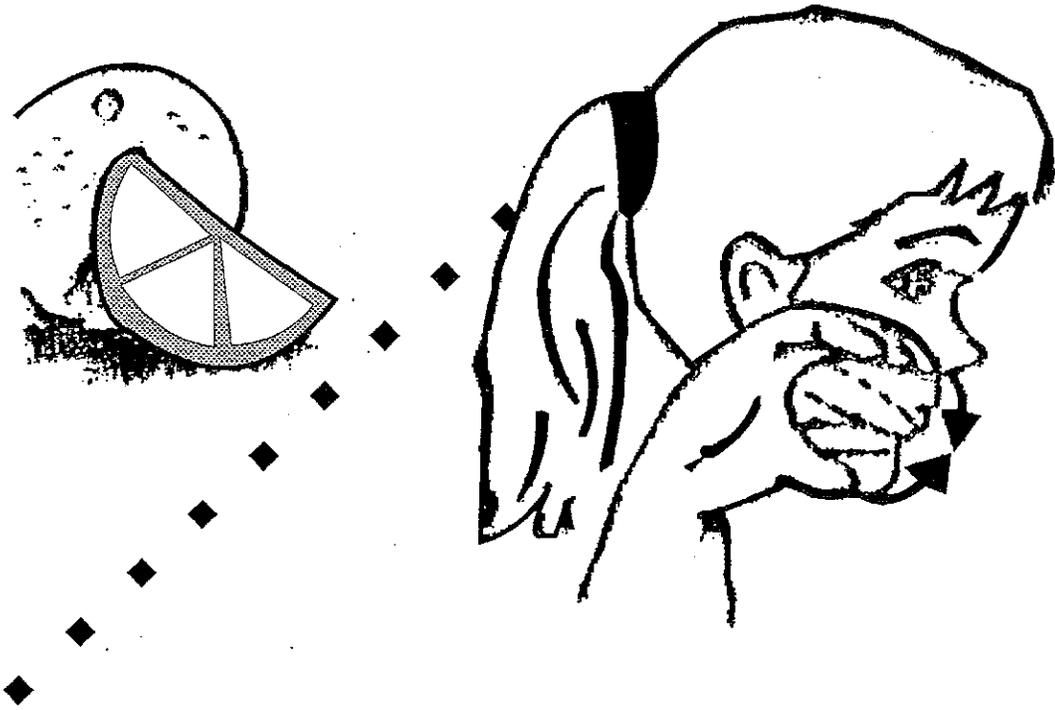
DESCRIPCIÓN: LA MANO DERECHA EN POSICIÓN DE "Y" HORIZONTAL A PARTIR DEL OJO HACIA ADELANTE.



CERRAR

DESCRIPCIÓN: SE HACE EL MOVIMIENTO "ABRIR" A LA INVERSA

CONTEXTOS O USO
CIERRO LA PUERTA
CIERRA LA BOCA?

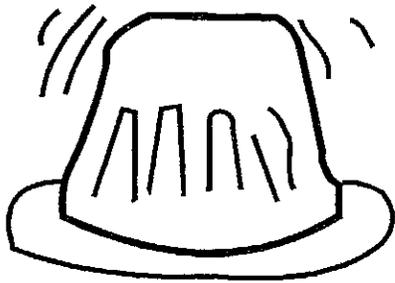


NARANJA

DESCRIPCION :

LA MANO DERECHA SE ABRE Y SE CIERRA
EN EL CACHETE DERECHO

CONTEXTOS O USO:
QUIERO MI JUGO DE NARANJA
DAME MAS NARANJA.



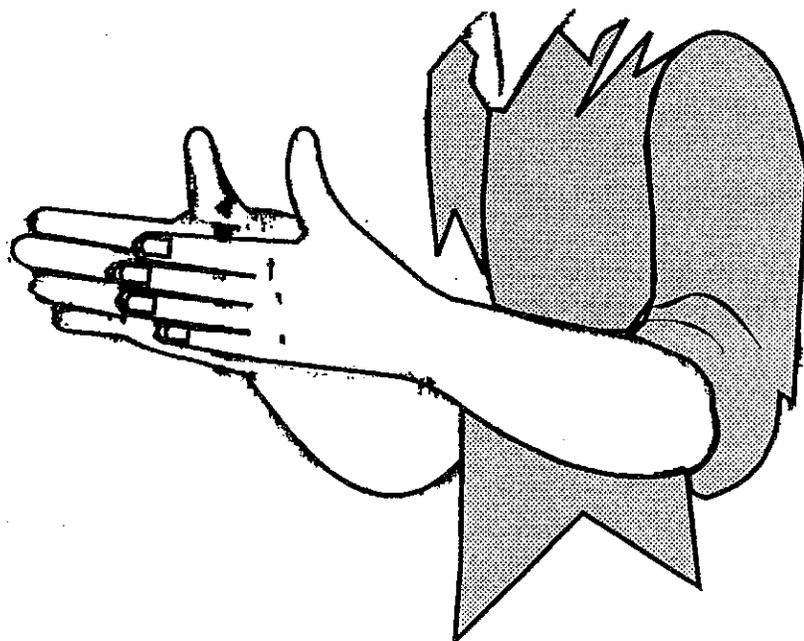
GELATINA

DESCRIPCIÓN:

LA MANO DERECHA CON LOS DEDOS UN POCO FLEXIONADOS VIBRA SOBRE LA PALMA DE LA MANO IZQUIERDA.

CONTEXTOS O USO:

ESTA RICA LA GELATINA
DAME MAS GELATINA
NO ME GUSTA LA GELATINA.



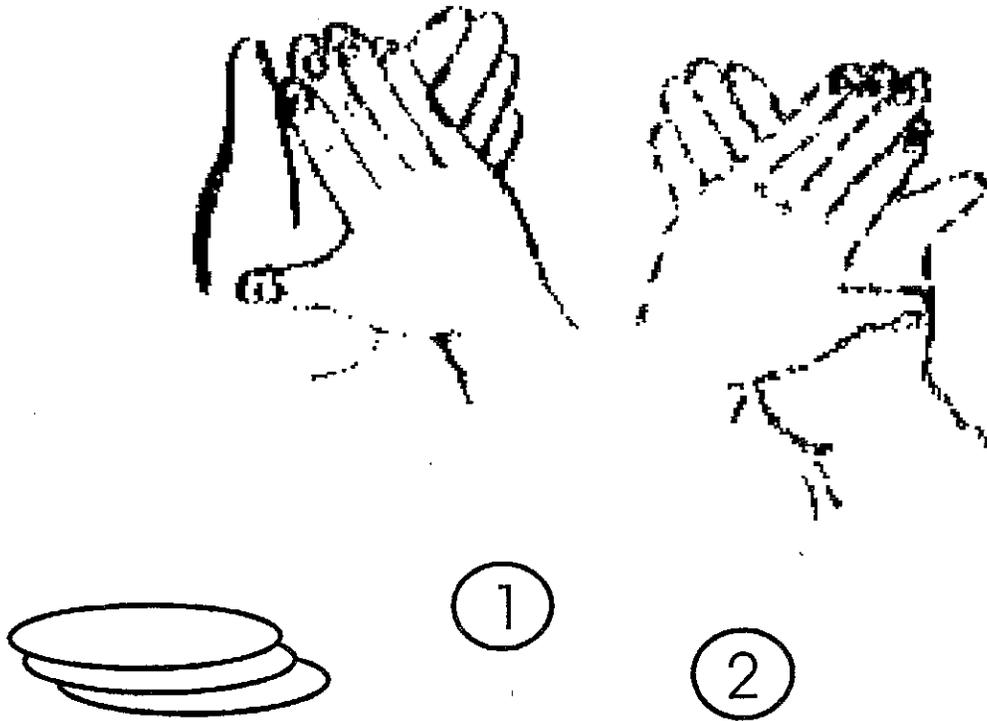
CHOCOLATE

DESCRIPCIÓN:

LAS DOS MANOS CON LAS PALMAS JUNTAS
EN POSICIÓN VERTICAL REALIZAN EL MOVIMIENTO
DE MOLINILLO.

CONTEXTOS O USO:

RIMA DE CHOCOLATE MOLINILLO



TORTILLAS

DESCRIPCIÓN:

SE IMITA EL MOVIMIENTO DE HACER TORTILLAS

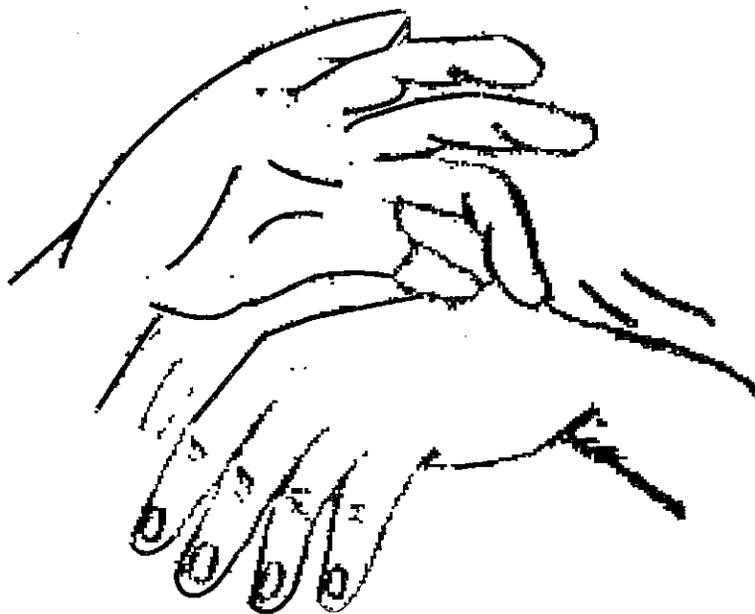
CONTEXTOS O USO:

CALIENTO LAS TORTILLAS

DAME TORTILLAS

NO HAY TORTILLAS

LE PONGO QUESO A LA TORTILLA.



CARNE

DESCRIPCIÓN:

LA MANO DERECHA PELLIZCA EL PELLEJO DEL DORSO DE LA MANO IZQUIERDA.

CONTEXTOS O USO

DAME MAS CARNE NO QUIERO CARNE
ESTA CALIENTE ESTA CARNE.

BIBLIOGRAFIA

FLORES, Lilián, Pedro Berruecos Villalobos. El niño sordo de edad preescolar. Ed. Trillas 1991.

I.E.C.A.M. Talleres estatales de actualización 1999-2000. Educación Especial. Saltillo, Coahuila. 1999

I.E.C.A.M. Talleres estatales de actualización 1998. Lecturas de apoyo. IECAM. Saltillo, Coahuila. 1998.

MARCHESI Alvara, César Coll y Jesús Palacios. Desarrollo psicológico. Ed. Alianza S.A. Madrid, 1995.

S.E.P. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica primaria. México D.F. 1993.

s.e.p.c. Revista Retos. Educación Especial. Edición No. 4. Saltillo, Coahuila, SEPC, 1998.

SEP-IECAM. La lengua escrita en el trabajo por proyectos. Saltillo, Coahuila, SEP-IECAM, 1999.

SEPC-ISEEC. Consideraciones didácticas para la atención a la diversidad. Saltillo, Coahuila. 1998.