

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE TODOS Y TODAS CON ÉNFASIS EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL





GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
EDUCACIÓN

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DE TODOS Y TODAS CON ÉNFASIS EN
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

LUIS ABINADER
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

RAQUEL PEÑA
VICEPRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

ÁNGEL HERNÁNDEZ
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Con el apoyo técnico y financiero de:



para cada infancia

Estimados maestros y maestras:

El desafío en el proceso de enseñanza y aprendizaje está conectado de manera directa a las competencias profesionales del docente. A través de su práctica impacta a cada estudiante, por tanto, las actividades que realiza deben ser intencionadas y fundamentadas, con un respaldo científico metodológico.

Este documento teórico sobre discapacidad intelectual, ***Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en discapacidad intelectual***, procura que todos los docentes comprendan qué significa discapacidad intelectual y cuáles son sus características para que al momento de trabajar con los estudiantes realicen las actividades que les apoyarán en el logro de las competencias, valorando y respetando la diversidad. Presenta modelos de intervención, metodologías y estrategias para facilitar el aprendizaje de estos estudiantes.

Les invito a que transformemos juntos la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes trabajando con calidad y creatividad para una verdadera inclusión educativa.

Atentamente,



Ángel Hernández
Ministro de Educación



**Estrategias de Enseñanza Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas
con énfasis en Discapacidad Intelectual**

Coordinación general MINERD:

Lucía Vásquez Espínola, Directora General de Educación Especial.

Revisión técnica MINERD: Sandra González Cabrera, María Elena Calderón Batista y Anny Rosario De Jesús Núñez, Técnicas Docentes Nacional de la Dirección General de Educación Especial.

Coordinación general UNICEF: Lissette Núñez Valdez, Oficial de Educación.

Equipo UNICEF:

Coordinadora general del equipo de producción: Dra. Nuria Illán Romeu y Autores: María Lucía Díaz Carcelén, Abel C. Serrano García y Dra. Nuria Illán Romeu de la Universidad de Murcia.

Revisión editorial: Yina Guerrero.

Coordinación diseño y diagramación Leux Solutions: Jimmy González.

Corrección de estilo: Clarissa Carmona.

Diseño gráfico: Guillermo Ortega.

Ilustraciones: Omil González.

Este documento está pensado para todos los estudiantes, especialmente para aquellos en situación de discapacidad intelectual.

Para garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan una situación de discapacidad o desventaja por motivos de género, etnia, pobreza, etc., la escuela ha de realizar los ajustes necesarios, con la finalidad de garantizar su educación en igualdad de condiciones.

La formación de los docentes se constituye en un elemento fundamental a la hora de garantizar una educación inclusiva. Por esta razón, se incluye, formando parte de este KIT, un documento que recoge los aspectos más teóricos, tanto de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, como de las estrategias de enseñanza que les pueden apoyar en sus aprendizajes. Estas estrategias el docente las podrá aplicar también al resto de sus estudiantes, comprobando que la calidad de sus intervenciones mejora.

El primer capítulo de este documento, se dedica a describir el concepto de discapacidad intelectual. También se incluye información sobre el paradigma, porque es, precisamente en este paradigma, en el que el docente debe ir encontrando el verdadero significado de la inclusión.

En un segundo capítulo, hacemos un intento por ponernos en el lugar de estos estudiantes y tratamos de identificar qué es lo que pedirían a la escuela, a sus docentes y compañeros de aula. Un ejercicio que esperamos consiga motivar a los docentes, y darse cuenta de su papel protagónico en los procesos de inclusión. Sin olvidar que también resulta del todo importante que los docentes deben contar con los apoyos y recursos necesarios.

Por último, en el tercer capítulo, se analizará qué es lo que tiene que ofrecer la escuela a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual para favorecer su inclusión en un marco regular. Incluimos en este apartado, metodologías específicas, estrategias de enseñanza y toda una serie de actividades que, aseguramos, serán de utilidad para los docentes, tengan o no en sus aulas, a estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

El docente, podrá encontrar en este documento un conocimiento que, no solo es el resultado de una exhaustiva y rigurosa indagación teórica, sino de la experiencia de sus autoras, en el trabajo, directo y diario, con estudiantes en situación de discapacidad, tanto en contextos de centros de educación especial, como en aulas regulares.

Somos muy conscientes de que cada uno de los apartados en los que hemos dividido este documento requerirán de una mayor profundización por parte de los docentes. No obstante, como podrá apreciarse tras la lectura atenta de este documento, se ofrecen pistas y pautas muy valiosas y prácticas que, aseguramos, darán soporte y contribuirán a ir trazando un camino que conduzca, por una parte, a acoger a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en las aulas regulares y, por otra, a mejorar el proceso educativo de todos los estudiantes. También el docente podrá ampliar conocimientos a través de la bibliografía recomendada.

La inclusión, como modelo educativo y como derecho, ha venido para quedarse. Nuestra responsabilidad como docentes es la de adquirir las capacidades necesarias para hacerla posible, así como el serio compromiso de activar la palanca de cambio, que garantice que todo estudiante en situación de discapacidad sea educado en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y compañeras.

Sin lugar a duda, la educación inclusiva, aquella que acoge a todos, pero que, además, no excluye a ninguno de sus estudiantes, es más justa y de mayor calidad.

1

CAPÍTULO

1. ¿Qué es la discapacidad intelectual?

- 1.1. Concepto.
- 1.2. Características diferenciales de la discapacidad intelectual.
- 1.3. El Paradigma de apoyos. Del modelo del déficit al modelo de los apoyos.

2

CAPÍTULO

2. ¿Qué pediría el estudiante con discapacidad intelectual a la escuela?

- 2.1. Escuelas y docentes que no solo apliquen normativas, sino que crean en ellas.
- 2.2. Sustituir los currículos discapacitantes por currículos que incorporan los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- 2.3. Centros educativos accesibles cognitivamente.
- 2.4. Centros educativos accesibles emocionalmente.
- 2.5. Que mis docentes no se olviden que, en la escuela, además de aprender, necesito tener amigos.
- 2.6. Que mis docentes tengan en cuenta mi zona de desarrollo próximo y respeten mi estilo particular de aprendizaje.
- 2.7. Que mis docentes sepan que tengo varios tipos de inteligencias.
- 2.8. Apoyo para desarrollar mis capacidades cognitivas.
- 2.9. Potenciar mis funciones ejecutivas.
- 2.10. Si es necesario, facilitarme un programa que favorezca mi desarrollo motor.
- 2.11. Dar-me el apoyo necesario para tener una comunicación funcional, espontánea y generalizable.
- 2.12. Necesito que mis docentes, no solo sepan mucho, sino que SEAN mucho.
- 2.13. Necesito que todos mis docentes trabajen en equipo, solo así podré desarrollarme de forma integral.

3. ¿Qué tendría que ofrecer la escuela a los estudiantes con discapacidad intelectual para favorecer su inclusión en un marco regular?

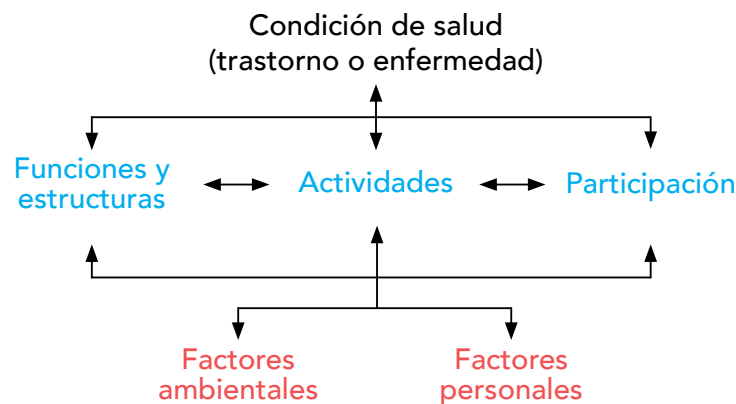
- 3.1. Pautas para facilitar el acceso a los aprendizajes instrumentales.
 - 3.1.1. Prerrequisitos básicos para el acceso a la lectura.
 - 3.1.2. Prerrequisitos básicos para el acceso a la escritura.
 - 3.1.3. Métodos de lectura y escritura.
 - 3.1.4. Prerrequisitos básicos para el acceso al cálculo.
- 3.2. Metodologías específicas.
 - 3.2.1. Patios Inclusivos.
 - 3.2.2. Estimulación Multisensorial.
 - 3.2.3. Aulas Snoezelen.
- 3.3. Comunicación Aumentativa y Alternativa.
 - 3.3.1. Qué es la comunicación aumentativa y alternativa.
 - 3.3.2. Qué estudiantes se pueden beneficiar de la comunicación aumentativa y alternativa.
 - 3.3.3. Tipos de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
 - 3.3.4. Estrategias generales para la enseñanza de la comunicación alternativa y aumentativa.
 - 3.3.5. Sistema de comunicación total de Benson Schaeffer.
 - 3.3.6. Sistema SPC (Picture Communication Symbols).
 - 3.3.7. Lenguaje Natural Asistido (LNA).
 - 3.3.8. Proyecto C.A.R. (Comunicación Aumentativa en la Red).

En las dos últimas décadas ha ocurrido un importante cambio en la concepción de la discapacidad. Los planteamientos tradicionales, centrados en la asistencia y en la recuperación de las capacidades funcionales, han sido sustituidos por otros que destacan la identificación y la eliminación de las barreras que impiden la igualdad de oportunidades para alcanzar la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida.

Uno de los factores que provocaron este cambio ha sido, sin dudas, la publicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2001. La CIF apoyó los principios del modelo social, filosofía en la que se apoya la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), facilitando el avance progresivo del modelo médico-rehabilitador.

Hoy en día la discapacidad ya no es conceptualizada como consecuencia de una enfermedad, sino que se comprende como el resultado de la interacción dinámica entre la condición de salud de una persona, los factores personales y ambientales.

Figura 1. Modelo de la CIF. Definición y clasificación de la discapacidad (UNICEF, 2014)



El concepto de discapacidad de la CIF, tiene muchas e importantes implicaciones en el ámbito educativo. Si la discapacidad es el resultado de interacciones complejas entre el funcionamiento y los factores contextuales, entonces, su identificación debe tomar también en cuenta los factores ambientales y no depender únicamente de un diagnóstico médico.

En definitiva, desde esta nueva mirada se defiende que las restricciones que un estudiante con discapacidad puede experimentar a la hora de ejercer su derecho a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones que sus demás compañeros, no solo dependen de su condición sino de la capacidad que tenga el contexto educativo para ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

Cuando se define la discapacidad en el contexto de la educación inclusiva, emergen dos conceptos muy relevantes: la participación y el entorno.

La *participación* debe ser el punto de partida tanto del análisis como de la intervención. Promover la participación significa minimizar el impacto que la deficiencia pueda llegar a tener en la realización de una determinada actividad por parte del estudiante y de las dificultades inherentes a dichas actividades, a través de cambios en el entorno. La educación inclusiva trata de asegurar que todos los estudiantes aprendan y alcancen su máximo potencial mediante la creación de oportunidades y de ambientes propicios en las escuelas y otros establecimientos educativos.

El *entorno* es otro concepto clave. Uno de los objetivos de la educación es crear contextos favorables y oportunidades para aprender. Por lo tanto, es fundamental tener una comprensión clara de los facilitadores y de las barreras ambientales.

Identificar las barreras que impiden la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, es condición indispensable para lograr el derecho a la educación inclusiva, también para los niños y niñas con discapacidad.

1.1. Concepto

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD, 2011) define la discapacidad intelectual como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”.

En este sentido, las limitaciones intelectuales de una persona no son suficientes para un diagnóstico de discapacidad intelectual. Hay que tener en cuenta la interacción entre la persona y el entorno.

De hecho, esta definición contempla una serie de elementos a tener en cuenta que contribuyen a clarificar el concepto de discapacidad intelectual y que indicamos a continuación:

- a) Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- b) Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- c) En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
- d) Un propósito importante de describir las limitaciones es el de desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- e) Con los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará. Como vemos, la discapacidad intelectual se entiende como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que esta funciona y los apoyos necesarios.

Por otro lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de las Trastornos Mentales (DSM-5) (APA, 2018) define la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) dentro de los trastornos del neurodesarrollo, los cuales pertenecen a un grupo de afecciones cuyo inicio se sitúa en el período de desarrollo y que incluye limitaciones, tanto del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptuales, sociales y prácticos.

En este manual, se propone una clasificación de las personas con discapacidad intelectual en función de su mayor o menor gravedad, la cual se mide según su funcionamiento adaptativo y, no tanto, según su coeficiente intelectual. El funcionamiento adaptativo será, en definitiva, el que determine el nivel de apoyos que precisa el estudiante con discapacidad intelectual. Recogemos en la **Tabla 1** los diferentes niveles de discapacidad intelectual.

Tabla 1. Niveles de discapacidad intelectual.

NIVELES DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL
<p style="text-align: center;">Discapacidad intelectual leve</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a estudiantes con una puntuación de Coeficiente Intelectual (en adelante CI), por debajo de 70 sin llegar a 50. • También, se podría diagnosticar de discapacidad intelectual leve con un CI entre 70 y 75, pero en este caso debe de existir un déficit en la conducta adaptativa. • El estudiante con discapacidad intelectual leve representa a nivel global, aproximadamente, un 85% de todos los casos de discapacidad intelectual. • Por lo general, puede ser común la presencia de leves déficits sensoriales y/o motores, las habilidades sociales y comunicativas las adquieren en la etapa de educación inicial y, los aprendizajes instrumentales básicos los adquieren en la etapa de educación primaria.
<p style="text-align: center;">Discapacidad intelectual moderada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Va referida a aquellos estudiantes cuya puntuación en CI se sitúa entre 50 y 35. • La conducta adaptativa puede verse afectada en todas las áreas del desarrollo. • Suponen, aproximadamente, el 10% de toda la población con discapacidad intelectual. • Los estudiantes con este tipo de discapacidad suelen desarrollar las habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y posteriormente, durante la escolarización, puede llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Suelen aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten cotidianos y familiares, atender a su cuidado personal con el apoyo de cierta supervisión y son susceptibles de beneficiarse de un entrenamiento en habilidades sociales.
<p style="text-align: center;">Discapacidad intelectual grave</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referidos a los estudiantes cuya medida en CI se sitúa en el intervalo entre 35 y 20 y supone el 3-4% del total de la discapacidad intelectual. • Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser pocas, no obstante, a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar a través del lenguaje oral o a emplear algún sistema aumentativo/alternativo de comunicación si se les brinda la oportunidad. • La conducta adaptativa puede estar muy afectada en todas las áreas del desarrollo, sin embargo, sí son capaces de realizar aprendizajes relacionados con las habilidades elementales de cuidado personal.

Discapacidad intelectual profunda/pluridiscapacidad

- Muchos de estos estudiantes pueden presentar inicialmente una alteración neurológica identificada que es la causa de esta discapacidad. Cuando nos encontramos en estos niveles, encontramos con frecuencia la coexistencia con otras discapacidades, y por ello se habla del término "pluridiscapacidad".
- La medida de CI de estos estudiantes queda por debajo de 20 y supone el 1-2% del total de las personas con discapacidad intelectual. En un gran número pueden precisar de forma prioritaria la atención a su salud física.
- Suelen presentar alteraciones en su nivel de conciencia y un limitado desarrollo emocional. A nivel de lenguaje, podemos encontrar la falta de intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades en la motricidad.
- El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido, a nivel físico en otros niveles va a depender de los apoyos que se le ofrezcan.
- No obstante, son estudiantes y ciudadanos con los mismos derechos que el resto de la sociedad y tenemos que ofrecerle el nivel de apoyos que precisen.

Para un diagnóstico de discapacidad intelectual, se deben cumplir los siguientes criterios:

- a. Deficiencias de las funciones intelectuales:** como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, comprobado mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- b. Deficiencias del comportamiento adaptativo:** que producen fracaso en el cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, participación social y vida independiente en los múltiples ambientes.
- c. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas:** durante el periodo del desarrollo (antes de los 18 años).

La discapacidad intelectual, por tanto, se define como una dificultad fundamental en el aprendizaje y ejecución de diversas habilidades de la vida diaria. Las capacidades personales en las que debe haber una limitación sustancial son conceptuales, prácticas y de inteligencia social.

En cualquier caso, la discapacidad intelectual no debe entenderse como un elemento propio, únicamente de la persona, debemos considerar la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y su entorno.

Como hemos dicho anteriormente, la discapacidad es un estado de funcionamiento de la persona, dejando por tanto de identificarla como una característica de la misma ya que dicha característica no es permanente o inamovible y puede variar significativamente en función de los apoyos que reciba la persona. De ahí que en muchos contextos ya se está empezando a utilizar la expresión "**estudiantes en situación de discapacidad intelectual**".

- Desde esta perspectiva se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha relación:
- Las posibilidades o habilidades del estudiante, en relación a los distintos ambientes en los que participa habitualmente.
 - Las posibilidades de participación funcional en estos ambientes.
 - La adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interactúan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar.

Para finalizar este primer apartado, creemos oportuno dedicar un espacio a describir las causas que pueden originar una discapacidad intelectual. Cuando hablamos de las causas, es importante que tengamos en cuenta que, por lo general, la discapacidad intelectual es el resultado de diferentes factores que se combinan entre sí.

El conocer la etiología (causas) de la discapacidad intelectual nos puede ayudar a:

- Realizar planes de prevención.
- Intervenir directamente en la causa.
- Realizar una intervención temprana.
- Planificar los apoyos necesarios.

En la **Tabla 2**, recogemos los factores que pueden causar una discapacidad intelectual. Estos factores, pueden influir en tres niveles:

- Prenatal. Antes del nacimiento del bebé.
- Perinatal. Por posibles complicaciones que ocurran en el momento del parto.
- Postnatal. Tras el nacimiento.

Tabla 2. Factores que pueden causar una discapacidad intelectual.

FACTORES QUE PUEDEN CAUSAR UNA DISCAPACIDAD INTELECTUAL
Factores biomédicos
<p>Son los relacionados con procesos biológicos y orgánicos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trastornos cromosómicos. • Trastornos metabólicos. • Neonatales. • Epilépticos. • Síndromes. • Traumatismos.
Factores Sociales
<p>Son factores dependientes del entorno social y del entorno familiar como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pobreza. • Malnutrición. • Violencia. • Falta de cuidados. • Falta de estimulación. • Institucionalización.

Factores conductuales

Referidos a determinadas conductas de los padres como:

- Consumo de drogas, alcohol, tabaco.
- Abandono.
- Deprivación social.
- Falta de medidas de seguridad.

Factores educativos

Referidos a la carencia o ausencia de apoyos y recursos en el centro educativo para:

- El desarrollo cognitivo.
- El desarrollo de las habilidades sociales y adaptativas.

1.2. Características diferenciales de la discapacidad intelectual

Si bien es cierto, que existen una serie de características que definen, y al mismo tiempo, diferencian a los estudiantes que tienen una discapacidad intelectual de aquellos que no la tienen, si nos fijamos en los estudiantes con discapacidad intelectual comprobaremos que existe una gran variabilidad. Es decir, ningún estudiante con discapacidad es igual a otro.

Pasamos a describir las características diferenciales de los estudiantes con discapacidad intelectual en una serie de áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo cognitivo

El marco teórico propuesto por Piaget ha sido la base de la mayoría de los estudios sobre el desarrollo cognitivo de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Así, se sabe que la adquisición en los primeros periodos evolutivos será más lenta que la de los niños neurotípicos, e incluso, quedará incompleta. La mayoría de los sujetos permanecerán en el estadio de las operaciones concretas y, muy difícilmente, alcanzarán las operaciones formales. Ambos estadios forman de la teoría de Piaget. Donde las operaciones concretas son la tercera fase que dura aproximadamente entre 7 y 11 años y coincide con la etapa de educación primaria. En las operaciones formales, el estudiante puede pensar en conceptos hipotéticos y abstractos sobre los cuales no ha experimentado y se extiende, aproximadamente, desde los 12 años hasta la adultez.

A nivel cognitivo pueden presentar:

- Problemas de atención, sobre todo para poderla mantener en periodos de tiempo más largos.
- Dificultad en la memoria. Con respecto al déficit de memoria, Malcahy y O'Connor (1983) se centran especialmente en las operaciones de la memoria. Los niños con discapacidad intelectual presentan alteraciones en las cuatro operaciones o categorías de la memoria: atención, codificación, almacenamiento y recuperación.

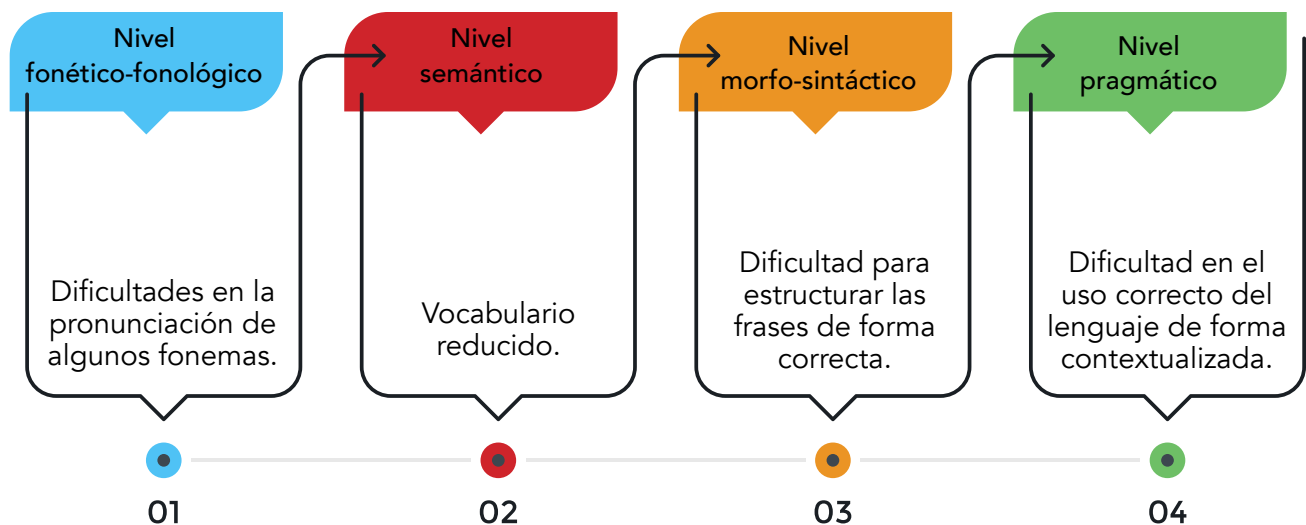
- Dificultad para identificar los aspectos fundamentales de los aspectos secundarios.
- Dificultad de simbolización y de abstracción.
- Dificultad para el desarrollo de estrategias a la hora de la planificación.
- Dificultad a la hora de la toma de decisiones.
- Dificultad para el procesamiento de la información, en todas sus fases: entrada, proceso y salida.
- Dificultad en la categorización.
- Dificultad en la resolución de problemas.
- Dificultad en la metacognición, es decir, en el conocimiento acerca de su propio conocimiento.
- Dificultades para generalizar los aprendizajes, es decir, pueden presentar dificultad para transferir lo que han aprendido en una situación a otra diferente.
- Dificultad para establecer relaciones entre unos aprendizajes y otros.
- Dificultades en la motivación y en el interés.

Desarrollo del lenguaje

Molina (1999), en un interesante estudio, confirma un mayor porcentaje de dificultades en el grupo de personas con discapacidad intelectual en comparación a personas sin este déficit. También Sainz y Mayor (1988), mencionan que entre un 60 y 80 por ciento de estos estudiantes pueden presentar dificultades en el habla y en el lenguaje.

Podemos encontrar causas biológicas como, por ejemplo, cuando existen malformaciones estructurales, tales como el paladar hundido, labio hundido, deterioro auditivo, deformación de órganos vocales, entre otras causas.

También pueden presentarse dificultades del lenguaje en uno de los cuatro niveles generales o en varios:



Es importante tener en cuenta que el desarrollo del lenguaje comprensivo no tiene por qué ir paralelo al expresivo. El lenguaje comprensivo se refiere a que el estudiante entienda la información oral. El lenguaje expresivo va referido a la capacidad de comunicarse oralmente. Estos dos términos también son extrapolables cuando el estudiante utiliza sistemas alternativos o aumentativos de comunicación.

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SSAAC) son un conjunto estructurado de códigos no orales que acompañados de un proceso de instrucción permiten al estudiante con dificultades en el lenguaje oral, adquirir una comunicación funcional, espontánea y generalizable.

Desarrollo motor

Tanto en el área motora como en las demás áreas, el nivel de adquisición de objetivos y el nivel madurativo que puedan alcanzar los estudiantes con discapacidad intelectual dependerá, no solo de su dificultad sino del entorno, los apoyos que se le preste, los ajustes que se realicen, la actitud de la familia, entre otros factores relevantes.

Así, en el desarrollo locomotor, si el déficit es leve el niño puede llegar a alcanzar niveles previsibles para su edad, sin embargo, en casos de deficiencias severas y profundas se pueden presentar malformaciones que provoquen falta de coordinación en los movimientos y otras dificultades. Generalmente, se puede apreciar desde el nacimiento reflejos más débiles y mayor pasividad ante el ambiente.

Estos estudiantes pueden presentar:

Retraso en la construcción del esquema corporal.

Marcha inestable.

Dificultades de coordinación complejas.

Dificultades en la orientación espacial.



Retraso en el equilibrio.

Hipotonía, poco tono muscular, es decir es un estudiante con músculos blandos.

Dificultades en la coordinación óculo-manual.

Problemas de lateralidad.

Dificultades en destrezas manipulativas (motricidad fina).

Desarrollo socioafectivo

El desarrollo socio-afectivo de estos estudiantes, aunque puede presentar un retraso o deterioro con respecto a su edad cronológica, suele estar menos afectado que el desarrollo cognitivo. No obstante, será el ambiente el factor decisivo para la evolución socioemocional de cada estudiante.

Según Verdugo y Bermejo (1998), las consecuencias que puede tener la discapacidad intelectual para el equilibrio emocional de los estudiantes con discapacidad intelectual son:

- Las personas con discapacidad intelectual severa o profunda, al carecer de un buen nivel de lenguaje expresivo, a menudo tienen problemas interpersonales. Es bastante habitual que utilicen formas de comunicación primitivas, y cuando no son entendidos puedan presentar conductas agresivas y autoestimulatorias.
- Las personas con discapacidad intelectual moderada, carecen de la comprensión necesaria para lidiar con situaciones de mucho estrés, lo que les puede conducir a la depresión. En ocasiones, al tener ciertas habilidades comunicativas pueden aparentar que tienen más nivel del que en realidad poseen.
- Las personas con discapacidad intelectual ligera, presentan mayor dificultad en la aceptación social y personal de su condición de discapacidad. El efecto de tener una etiqueta diagnóstica, unido a la falta de sensibilización ante la diferencia, puede originar problemas de comportamiento y de personalidad. Es muy importante evitar la configuración de un autoconcepto negativo.

Otras dificultades referidas a su personalidad y a establecer relaciones con sus iguales son:



- Dificultad en las relaciones sociales.
- Falta de estrategias para el desarrollo de relaciones interpersonales.
- Mayor ansiedad.
- Problemas en el autocontrol.
- Tendencia a evitar el fracaso en vez de buscar el éxito.
- Pueden presentar timidez, retraimiento, inhibición.
- Posible conformismo.
- Desajuste de su imagen personal.
- Excesiva dependencia del adulto.

1.3. El Paradigma de apoyos: del modelo del déficit al modelo de los apoyos

A lo largo de este capítulo, hemos visto como la concepción más reciente de la discapacidad intelectual ha considerado la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social, centrándose en el papel que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida.

La educación que se brinda en los centros educativos, tiene como uno de sus objetivos fundamentales, la formación de sus estudiantes para que sean ciudadanos y ciudadanas que participen de forma activa en la sociedad a la que pertenecen, ejerciendo plenamente sus derechos y aportando a ésta en la medida de sus posibilidades.

Si esto es así, la educación ha de ser una potente palanca de cambio a la hora de articular todo su sistema de conocimientos y de apoyos necesarios, para que aquellos estudiantes que presentan una condición de discapacidad puedan lograrlo, en igualdad de condiciones que sus demás compañeros y compañeras.

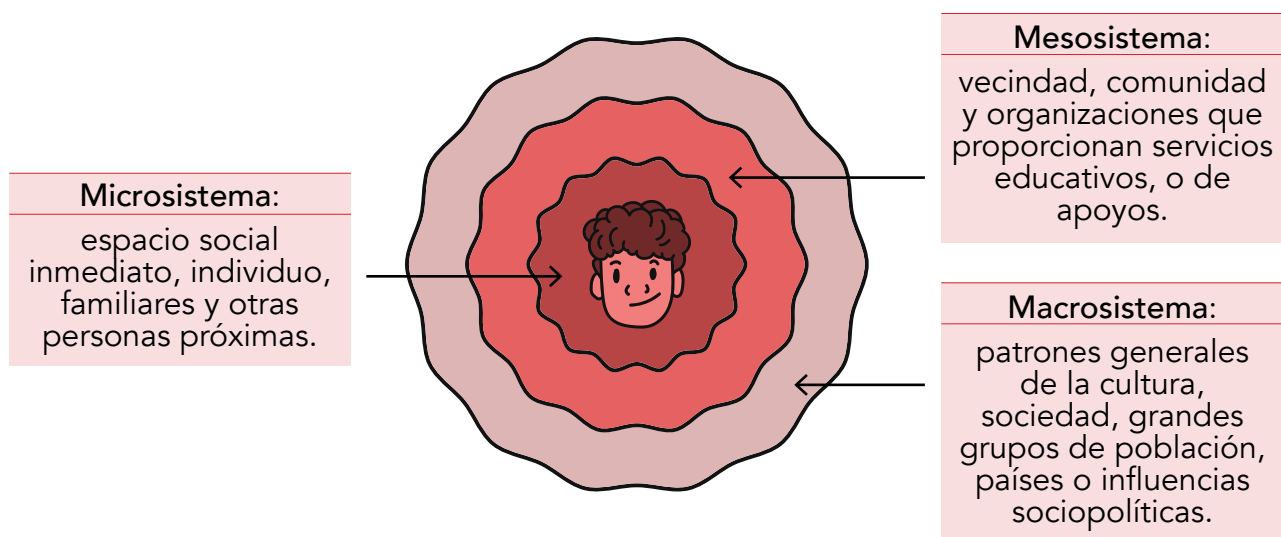
El modelo de prestación de apoyos, llamado el paradigma de los apoyos, propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), puede resultar un instrumento de gran utilidad para poder conseguir dichos objetivos dentro del ámbito educativo, además de ser un gran aporte que puede facilitar las transiciones de una etapa educativa a otra y de la educación formal al ámbito laboral y vida independiente.

Es por ello que se considera muy conveniente que los docentes puedan acceder a este conocimiento, desde el momento en que la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, demanda el conocimiento de estrategias que faciliten su permanencia en los centros educativos, así como proyectar intervenciones a lo largo de sus diferentes etapas vitales.

El paradigma de apoyos, parte de la consideración de dos componentes estrechamente vinculados. Por lado, se identifican cinco dimensiones de funcionamiento humano, en las cuales se definen las competencias básicas requeridas en cada una de ellas para un funcionamiento correcto. Por el otro, una descripción del papel que tienen los apoyos en cada una de estas dimensiones a la hora de conseguir un óptimo funcionamiento humano.

Las cinco dimensiones del funcionamiento humano son:

- **Dimensión I. Habilidades intelectuales.** La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye: razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
- **Dimensión II. Conducta adaptativa.** La conducta adaptativa se entiende como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson y cols., 2002). Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.
- **Dimensión III. Salud.** Salud referida al bienestar físico, psíquico y social. Las condiciones de salud pueden tener un efecto facilitador o inhibitorio en el funcionamiento humano afectando las otras cuatro dimensiones.
- **Dimensión IV. Participación.** Los ambientes se conceptualizan como los lugares específicos en los cuales un estudiante vive, juega, trabaja, socializa e interactúa. Los ambientes positivos fomentan el crecimiento, desarrollo y bienestar del individuo. Es dentro de tales lugares en los que el estudiante con discapacidad intelectual, con mayor probabilidad, experimenta participación e interacciones y asume uno o más roles sociales valorados.
- **Dimensión V. Contexto.** Describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el estudiante vive su vida cotidiana. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), engloba tres niveles:



Estas cinco dimensiones no deben contemplarse de forma aislada sino en estrecha relación entre ellas, favoreciendo o limitando unas el desarrollo de las otras.

El sistema de apoyos, que tiene como finalidad mejorar el funcionamiento de las personas en situación de discapacidad a nivel intelectual, incluye la planificación de los apoyos individualizados en función de las necesidades detectadas en las dimensiones del funcionamiento de la persona. Una vez definidas las áreas vitales donde se precisan los apoyos (vida en el hogar, educación, empleo, vida en la comunidad...), así como, los tipos de apoyos necesarios y su intensidad, se define el plan individualizado de apoyo de la persona, sobre el cual se evaluarán los resultados obtenidos.

Se trata, en definitiva, de plantear la extrema importancia de los apoyos que podemos facilitarles a las personas con discapacidad intelectual para poder contribuir a un nivel de optimización de su participación funcional en cada uno de los ambientes en los que se desenvuelve.

Esto hace que sea fundamental la evaluación multidimensional del estudiante dentro de los contextos en los que se desarrolla y, a partir de ahí, se determinarán los sistemas de apoyo necesarios, así como su intensidad y duración.

La intensidad de apoyos variará en función de las personas, las situaciones y fases de la vida. Se distinguen cuatro tipos de apoyos (Verdugo et al., 2013):

- | | |
|--|---|
| <p>1</p> <p>Intermitente</p> <p>Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.</p> | <p>Limitados</p> <p>Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, al liceo... en momentos puntuales).</p> |
| <p>3</p> <p>Extensos</p> <p>Apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.</p> | <p>4</p> <p>Generalizados</p> <p>Apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.</p> |

El paradigma de los apoyos ha tenido una fuerte vinculación con el concepto de calidad de vida. Es evidente que este paradigma, cumplió su propósito en dotar de los apoyos que requerían las personas en situación de discapacidad a nivel intelectual para conseguir una mejor adaptación e inclusión social y, en definitiva, una mejora de su calidad de vida. En este sentido, los apoyos individualizados, proporcionan unos mejores resultados en el funcionamiento de las personas en situación de discapacidad a nivel intelectual en las dimensiones básicas de calidad de vida propuestas por Schalock y Verdugo (2003) en su modelo de calidad de vida, cuyo objetivo fue incluir un marco conceptual para guiar el desarrollo de servicios y evaluar los resultados personales obtenidos hacia un modelo integral.

Los elementos clave del paradigma de los apoyos pueden sintetizarse así:

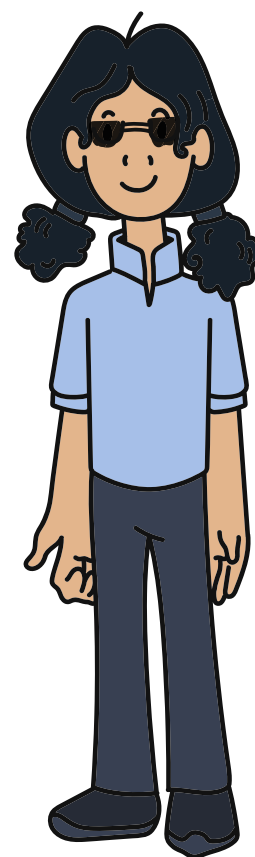
- Lo esencial de este cambio de enfoque se expresa en la pregunta: ¿qué apoyos necesita una persona para participar en su comunidad, para asumir roles socialmente reconocidos y para llevar el tipo de vida que desea llevar y sentirse más satisfecha con su vida?
- Responder a esa pregunta requiere determinar qué desfase existe entre las capacidades y habilidades que tiene una persona y las que requeriría para funcionar en su comunidad y para llevar una vida más cercana a sus preferencias y a sus opciones.
- Dado que las personas funcionan en diversos contextos, es necesario evaluar o medir ese desfase en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Para ello, el Modelo de Apoyos diferencia varias áreas importantes en la vida y en el desarrollo personal: vida en casa; vida en la comunidad; formación y educación; empleo; salud y seguridad; área conductual; área social; y protección y defensa de la persona.
- En cada una de estas áreas, cada persona puede requerir diferentes tipos de apoyo y de diferente intensidad.
- El objetivo es que, a través de la prestación de apoyos en las diferentes áreas de la vida, la persona consiga mejorar su grado de independencia, su nivel relacional, su nivel de participación en la comunidad y su bienestar personal.

El traslado a la práctica de la atención de este nuevo paradigma ha supuesto retos importantes. Por un lado, ha generado la necesidad de ofrecer una nueva descripción de las personas con discapacidad, usuarias de esos apoyos, basada no ya en sus déficits, como ocurría en el modelo tradicional, sino en sus necesidades personales y en sus aspiraciones. Esta nueva conceptualización ha requerido el desarrollo de nuevos sistemas de clasificación.

Asimismo, la visión tradicional centrada en la prestación de atención para la realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria ha tenido que ampliarse para abarcar otras facetas de la vida, directamente asociadas al desarrollo personal, al empoderamiento, a la autodeterminación, a la inclusión y a la asunción de roles socialmente reconocidos.

Superar esos retos ha requerido que los sistemas de implementación de los apoyos sean capaces de:

- Abarcar una amplia gama de necesidades de apoyo.
- Centrarse en la persona.
- Ser lo suficientemente flexibles para permitir cierta variabilidad en las prioridades individuales.
- Contar con instrumentos que permitan realizar una evaluación periódica de los cambios observados en las necesidades y preferencias individuales y, en consecuencia, de los apoyos requeridos.



Tomando como referencia la experiencia como docentes de estudiantes en situación de discapacidad de los autores bajo el modelo de educación inclusiva, así como su trayectoria investigadora en los procesos de inclusión educativa, además de las características que definen dicha condición, en este segundo capítulo se describe lo que estos estudiantes pedirían a la escuela y a sus docentes.

2.1. Escuelas y docentes que no solo apliquen normativas, sino que crean en ellas.

La educación inclusiva es como hoy se denomina al derecho a la educación. Los niños y las niñas, independientemente de género, condición, origen, capacidad y cualquier otra característica tienen el derecho reconocido a recibir su educación en el marco del sistema educativo PARA TODOS.

Este derecho, recogido en los marcos legales de muchos países, también en los de República Dominicana (como es el caso de la Resolución No. 458-08, mediante la cual la República Dominicana ratificó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo y Ordenanza No. 04-2018), precisan ser trasladados a la realidad de los centros educativos, de sus aulas, de sus equipos de gestión y de sus docentes, en definitiva, cobrar vida al acoger estos marcos legales como una magnífica oportunidad para mejorar la educación que se ofrece a TODOS los estudiantes.

Sin lugar a dudas, la educación inclusiva, aquella que acoge a todos, pero que, además, no excluye a ninguno de sus estudiantes, es una escuela más justa y de mayor calidad. Así lo hemos venido demostrando a lo largo de muchas décadas quienes nos hemos dedicado a investigar procesos de integración e inclusión educativa.

Por lo tanto, si la educación inclusiva es un derecho, si este modelo educativo es el que rige hoy en República Dominicana, es preciso que este discurso sea comprendido y asumido por la escuela y sus docentes. Para ello, los docentes han de poder comprender el alcance del cambio que se les propone, lo cual, inevitablemente, pasa por su capacitación. Pero, además, esta capacitación, ha de poder ir acompañada de su compromiso.

Es en este nuevo contexto educativo, en el que los estudiantes con discapacidad intelectual han de recibir su educación en igualdad de condiciones que los demás, la escuela, los docentes, también sus compañeros y compañeras, han de acogerlos desde el convencimiento de que ellos también tienen el derecho de estar y ser educados en los mismos centros educativos. No se trata de caridad, de solidaridad, se trata del pleno ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

2.2. Sustituir los currículos discapacitantes por currículos que incorporarán los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Con motivo de la puesta en marcha del Plan promovido por el MINERD, el cual aspiraba a no dejar a ningún niño o niña atrás con motivo de la pandemia del Covid-19, ya avanzamos, tanto en los documentos de los Kits de Materiales Educativos Accesibles correspondientes al *Plan 5: "crecer con salud y del Plan 6: "El ambiente, nuestra casa común"*, así como en las capacitaciones a técnicos y docentes del país, la importancia de diseñar currículos bajo los principios del DUA.

Dada la importancia de este tema, pasamos a describir en que consiste el Diseño Universal para el Aprendizaje, iniciando la misma con la exposición de **cuatro ideas** de partida:

1 El DUA es, ante todo, una actitud. El docente cuando programa cualquier actividad para sus estudiantes ha de hacerlo, desde un principio, pensando en todos y no solo en aquellos que tienen una situación de discapacidad.

2 El DUA agrupa a un amplio conjunto de estrategias didácticas, orientadas por los principios de flexibilidad y elección de alternativas, que tienen como objetivo adaptarse a las múltiples variaciones en las necesidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes.

3 El DUA se orienta a la búsqueda de respuestas educativas únicas ante necesidades de aprendizaje únicas.

4 El DUA no significa reducir, simplificar o rebajar los contenidos de aprendizaje. Se trata de hacer accesible el aprendizaje para todos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, se constituye en un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a. Proporciona flexibilidad en las **formas** en que la información es presentada a los estudiantes, en los **modos** en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las **maneras** en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b. Reduce las **barreras** en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza.

El Diseño Universal para el Aprendizaje, se articula en torno a tres principios y, cada uno de ellos en una serie de pautas:

Tabla 3. Principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

<p>Principio 1. Proporcionar Múltiples medios de representación: el “¿QUÉ?” del aprendizaje. Los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Entonces, si es evidente que no hay un solo medio para captar la información que sea el mejor para todos los estudiantes, habrá que proporcionar opciones en la representación.</p> <p>PAUTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar opciones para la percepción. 2. Proporcionar opciones para el lenguaje y el uso de símbolos. 3. Proporcionar opciones para la comprensión.
<p>Principio 2. Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión, el “¿CÓMO?” del aprendizaje. Los estudiantes difieren en el modo en que pueden “navegar en medio del aprendizaje” y expresar lo que saben. Entonces, si es evidente que no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes, habrá que proporcionar opciones para la expresión.</p> <p>PAUTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4. Proporcionar opciones para la acción física. 5. Proporcionar opciones para las habilidades expresivas y para la fluidez. 6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
<p>Principio 3. Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje, el “¿POR QUÉ?” del aprendizaje. Los estudiantes difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Entonces, si reconocemos que existen notables diferencias, habrá que proporcionar múltiples medios de compromiso.</p> <p>PAUTAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7. Proporcionar opciones para suscitar interés. 8. Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la constancia. 9. Proporcionar opciones para la autorregulación.

Cuando el currículo se diseña sin pensar en las necesidades potenciales de quienes deben acceder a él, al igual que sucede en el ámbito arquitectónico, las adaptaciones posteriores necesarias (como las adaptaciones curriculares) resultan poco **funcionales** y **atractivas** para los estudiantes y costosas para los docentes:

- **Poco funcionales**, en el sentido de que en ocasiones no sirven para alcanzar el objetivo que se pretendía en un principio. A menudo, estas adaptaciones se limitan a poner parches o a simplificar las tareas y los objetivos, en lugar de proporcionar los apoyos (andamiaje) que el estudiante necesita para acceder al mismo aprendizaje que sus compañeros.
- **Poco atractivas**, ya que a veces el estudiante no trabaja en las mismas actividades que sus compañeros, lo que puede hacer que se sienta desplazado y desmotivado.
- **Costosas** en relación con el esfuerzo y el tiempo que el docente debe dedicar a diseñar las adaptaciones, una vez que la planificación ya está diseñada, hay que empezar a hacer variantes individuales para determinados estudiantes (el que no sabe leer, la que no conoce el idioma, el que no oye bien, la que tiene unas capacidades elevadas...).

En función de lo dicho hasta el momento, el DUA aporta dos elementos esenciales a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad.

Por una parte, **rompe la dicotomía entre estudiante con discapacidad y sin discapacidad.**

La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades, que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada estudiante escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. Por otra, **el foco de la discapacidad se desplaza del estudiante a los materiales y a los medios** en particular, y al diseño curricular en general. El currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todos los estudiantes puedan acceder a él.

Los documentos que forman parte de este Kit, tanto el documento teórico dedicado a los estudiantes con discapacidad intelectual y con TEA, así como los dedicados a los materiales educativos accesibles, se inspiran y se fundamentan en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

¿Qué niño o niña, con o sin discapacidad, no le gustaría formar parte de esa escuela?

Los niños y las niñas con discapacidad intelectual pedirían una escuela en la que puedan aprender, desde lo que son, desde lo que pueden hacer, pero, sobre todo, en compañía de sus iguales, sus futuros vecinos, médicos, comerciantes.

2.3. Centros educativos accesibles cognitivamente

La **accesibilidad cognitiva**, tal y como la definen Belinchón et al. (2014) se refiere a:

Las características que deben presentar los ambientes, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten de fácil comprensión. Así, mientras Accesibilidad Física implica que las personas pueden desplazarse, llegar a los sitios, entrar y estar fácilmente en ellos, coger y manipular cómodamente los objetos, herramientas, etc., Accesibilidad Cognitiva implica que las personas entienden el significado de los ambientes y objetos, lo que equivale a decir que conocen y comprenden:

1 En qué consiste y qué caracteriza cada entorno u objeto con los que la persona tiene que interactuar (cómo son).

2 Qué tiene en común y de diferente cada entorno u objeto respecto a otros que también conoce y usa la persona (a qué clase o categoría pertenecen).

3 Qué puede hacer o qué se espera que haga la persona en o con ellos (cuál es su uso o funcionalidad).

4 Qué valores y normas se les asocian (qué implican y cómo se interpretan social y culturalmente).

5 Qué relación espacial, temporal o funcional mantienen con otros ambientes y objetos.

6 Qué personas, y desde qué roles, los pueden o suelen usar. Cuando la accesibilidad cognitiva se refiere a documentos o textos escritos, el término que suele emplearse es el de fácil lectura (p.11).

Es muy importante que los centros educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se den en ellos, estén atravesados por los principios de la accesibilidad cognitiva. Si bien esto es importante para todos los estudiantes, lo es más para aquellos cuyas funciones cognitivas están más limitadas, como es el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual (importante volver al capítulo 1 del documento donde abordamos estas necesidades).

Quizás, una de las barreras más frecuentes y, al tiempo discapacitantes, con la que se enfrentan los estudiantes con discapacidad intelectual, sea la falta de accesibilidad cognitiva a la información. Si los docentes no acercan los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura a todos los estudiantes, estarán contribuyendo a perpetuar las barreras que les impiden acceder a la información, tener éxito en sus aprendizajes y poder participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen.

Los docentes, a través de la aplicación de los principios de la lectura fácil, pueden hacer accesibles los textos que usan todos los estudiantes a aquellos que presentan dificultades para su acceso. De esta manera facilitaremos también con la Lectura Fácil, la atención de todos los estudiantes en una misma aula¹.

Según Villaescusa (2022), los cuatro aspectos básicos a tomar en cuenta para contribuir a la accesibilidad cognitiva de los centros educativos son:

1. Los escenarios y desplazamientos: comprender los espacios de aprendizaje y convivencia.

Los espacios del centro educativo y de sus aulas, en particular, deben de estar estructurados, accesibles y comprensibles para todos los estudiantes. Por eso son tan importantes las señalizaciones, los símbolos, los pictogramas o fotografías, los gráficos, luces y todo aquello que facilite el dominio y control de su entorno físico y material. La comunicación debe de ser clara y accesible, evitando la información irrelevante que dificulta el entendimiento y la comprensión.

2. La organización temporal de las actividades: comprender los tiempos en la escuela.

Los estudiantes necesitan una organización temporal, conocer los días de la semana, lo que se va a realizar en cada momento y los diferentes pasos, externalizar el tiempo a través de cronómetros o relojes, la planificación de lo que está programado para el día siguiente, ya que no saber lo que va a suceder le puede generar ansiedad e incertidumbre lo cual repercutirá de manera no favorable en su aprendizaje.

Por ello, se recomiendan las agendas individualizadas para los estudiantes con discapacidad intelectual, pues conocer la organización del tiempo va a favorecer su adaptación al entorno y el desarrollo de la capacidad de autorregularse².

¹ Para una mayor profundización de todo lo que tiene que ver con la accesibilidad de los centros y con la aplicación de los principios de la Lectura Fácil, indicamos dos enlaces en los que se pueden descargar dos textos sumamente interesantes y de fácil aplicación: <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/accesibilidad-cognitiva-en-los-centros-educativos/> <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/informacion-para-todos-pautas-europeas-de-la-lectura-facil/>

² Para una mayor profundización sobre agendas, revisar el capítulo 3 del documento teórico dedicado al estudiante con TEA, en el que se describe la metodología de estructuración espacio-temporal.

3. Las conductas y roles más significativos.

Los estudiantes deben de conocer los roles de todas las personas que conforman la escuela y, para ello, la comunidad educativa tendrá que ser capaz de responder a la forma en que se comunique cada estudiante, incluyendo los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos.

4. La comunicación y el aprendizaje accesibles.

Para que la información de los procesos de comunicación sea accesible, deben cumplirse unos requisitos³:

- Disminuir la dependencia de la memorización como única herramienta para recordar información.
- Utilizar el mayor número de formatos complementarios posibles (visual, auditivo, multimedia).
- Reducir la necesidad del estudiante de utilizar siempre habilidades organizativas complejas.
- Presentar la información a los estudiantes, con un vocabulario o nivel de lectura, que se aproxime a su nivel de comprensión.

Tener en cuenta estos aspectos al diseñar las actividades creará un contexto de aprendizaje más accesible para todos los estudiantes. Puede resultar útil, emplear la tabla que hemos adaptado de Villaescusa (2022), para que el docente pueda evaluar el nivel de accesibilidad cognitiva en su centro y aula.

Tabla 4. Indicadores para evaluar el nivel de Accesibilidad Cognitiva

ACCESIBILIDAD COGNITIVA	SÍ	NO	IDEAS DE MEJORA
¿Tiene algún panel o agenda donde pueda visibilizar el día de la semana en el que se encuentra?			
¿Tiene accesible la visualización de las diferentes actividades que se van a realizar a lo largo de un día?			
¿El estudiante tiene accesible a la vista lo que ha ocurrido el día anterior?			
¿El estudiante tiene accesible a la vista lo que va a suceder el día siguiente?			
¿Saben sus estudiantes a quién acudir en caso de tener un problema?			
¿Está previsto un sistema, conocido por sus estudiantes, para saber los posibles cambios en las clases (cambios de lugar, docentes, etc.) o bien si se organizan actividades extraordinarias?			
¿Puede saber, en todo momento, la asignatura que se está impartiendo?			

³ <https://thearc.org/>

¿Conoce la asignatura o la actividad que viene a continuación?			
¿Los materiales para la realización de las actividades son accesibles?			
¿Los materiales para la realización de las actividades son accesibles?			
Las actividades, ¿están adecuadas a los distintos niveles de comprensión de sus estudiantes?			
¿Comprenden las actividades que se les pide realizar?			
Las actividades son predecibles, es decir, ¿saben con anterioridad las que se van a realizar?			
¿El diseño y contenido de la actividad trata de eliminar cualquier posible prejuicio, parcialidad o trato injusto?			
¿Los materiales y el contenido de la actividad tienen en cuenta la perspectiva de género?			
¿Los materiales y el contenido de la actividad tienen en cuenta las diferencias culturales?			
Además de la memorización, ¿utiliza otras estrategias para apoyar a sus estudiantes a recordar la información?			
Cuando pide a sus estudiantes que usen habilidades organizativas complejas ¿da opciones para los que necesitan utilizar habilidades más sencillas?			
¿Utiliza textos con distintos niveles de vocabulario y de comprensión lectora adecuados a los distintos niveles de sus estudiantes?			
¿Utiliza formatos complementarios de presentación de la información (visual, auditivo, gestual, digital, etc.)?			
¿Utiliza distintas formas para evaluar?			
¿Tiene en cuenta a los estudiantes que pueden necesitar distintos formatos, organización, tiempo o apoyos complementarios para expresar el conocimiento?			
¿Los materiales y recursos del aula están organizados y etiquetados?			
Todos sus estudiantes ¿saben encontrar y guardar el material en su sitio?			
En el caso de que tenga en su clase algún estudiante que requiera apoyo específico para la comunicación, ¿tiene en cuenta en el diseño de las actividades sus necesidades?			
En su clase, ¿todos los estudiantes pueden comunicarse sin ningún problema, incluso con aquellos que desconocen la lengua del país?			
¿Tiene conocimiento de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación?			
Otras			

2.4. Centros educativos accesibles emocionalmente

La aplicación del concepto de accesibilidad no es única. Hasta hace poco, cuando se hablaba de accesibilidad se pensaba, solamente, en las barreras arquitectónicas, sin embargo, en los últimos años, emerge con fuerza la accesibilidad cognitiva, y más recientemente se ha empezado a utilizar los términos de accesibilidad sensorial y emocional.

El estudiante en general, especialmente aquellos con discapacidad, encuentran barreras emocionales que, bloquean e impiden, su participación y su aprendizaje. Múltiples investigaciones han mostrado que, si los ambientes y las actividades son accesibles emocionalmente, tendremos a estudiantes que se sentirán competentes, felices y con una disposición óptima hacia los aprendizajes.

Villaescusa (2022) menciona la necesidad de garantizar la accesibilidad emocional a los estudiantes con discapacidad intelectual. Para ello, nos propone una serie de indicadores, que los docentes deben tomar en consideración, para garantizar la accesibilidad emocional, tanto en la participación como en los aprendizajes.



Respecto a la participación, habría que tener en cuenta:

- Crear un entorno seguro, acogedor y comprensible.
- Permitir que todos los estudiantes sean reconocidos, aceptados y se sientan uno más, sin exclusiones, ni prejuicios.
- Crear un clima de respeto y confianza donde se anime a compartir distintas perspectivas.
- Favorecer la participación y la ayuda entre iguales.
- Cuidar la convivencia y contar con procedimientos adecuados de resolución de conflictos.

Respecto al aprendizaje, habría que tener en cuenta:

- Dar oportunidades de éxito académico y de participación a cada estudiante a su medida, creando situaciones en las puedan demostrar lo que saben hacer, lo que permitirá descubrir los talentos y desarrollar sus capacidades y competencias.
- Considerar el error como una oportunidad para aprender y dar retroalimentación adecuada para ello.
- Solicitar a cada estudiante el máximo de su potencial.

Estos indicadores, al igual que las actividades que se recogen en el documento dedicado a los materiales educativos accesibles, están pensados para ser aplicados a todos los estudiantes y contemplar, al mismo tiempo sus necesidades específicas, dado que cada uno de ellos tiene su propio desarrollo socioafectivo y, por lo tanto, precisa de ajustes diferentes.

También, gran parte de las actividades que proponemos en el apartado dedicado a las funciones ejecutivas, nos van a servir para favorecer un desarrollo socioafectivo adecuado, ayudando a los estudiantes en el control de sus impulsos.

Villaescusa (2022), muestra un cuestionario orientativo con la finalidad de identificar barreras emocionales que incluimos a continuación.

Tabla 5. Indicadores para evaluar el nivel de accesibilidad emocional

ACCESIBILIDAD EMOCIONAL	SÍ	NO	IDEAS DE MEJORA
¿Se sienten sus estudiantes capaces de realizar las actividades que se proponen en clase?			
¿Diseña la tarea y los requisitos de la materia para que todos los estudiantes se sientan seguros en su desempeño?			
¿Sus estudiantes se manejan con soltura en los distintos ambientes de aprendizaje?			
¿Se favorece un entorno en el que todos sus estudiantes pueden tener la máxima autonomía?			
¿Sus estudiantes saben utilizar adecuadamente los materiales y recursos del aula?			
¿Las actividades de aula permiten movilizar y visibilizar las capacidades de todos sus estudiantes?			
¿Sus estudiantes se sienten competentes, acogidos y seguros?			
En el supuesto de tener en su clase algún estudiante con historia de fracaso escolar, ¿tiene en cuenta sus necesidades en el diseño de actividades?			
Al diseñar las actividades, ¿tiene en cuenta si alguien en su clase está viviendo una situación familiar o personal que pueda suponer una barrera emocional para el aprendizaje y la participación?			
Si llega algún estudiante nuevo al grupo, ¿cuenta con un protocolo de acogida?			
¿Se asegura de que todos sus estudiantes conocen y entienden las normas de convivencia de la clase?			
¿Hay establecidos procedimientos de resolución de conflictos conocidos por todos?			
¿Se cuenta con espacios o actividades periódicas que permitan la participación de todos los estudiantes del grupo?			
¿Se asegura de que en su clase no haya ningún estudiante que sienta que no encaja en el grupo o se siente fuera de lugar?			
Otras			

Favorecer la accesibilidad emocional, dependerá, en gran medida, de la percepción positiva que tenga el docente hacia sus estudiantes. Lo que el docente piense y sienta de sus estudiantes, influirá, lo quiera o no, en todos ellos. Por ello es de vital importancia que el docente sepa ser el mejor Pigmalión positivo de sus estudiantes. Este término significa que, si el docente cree en las posibilidades de sus estudiantes, seguramente estos se esforzaran para cumplir dichas expectativas. Sin embargo, si dudamos de sus potencialidades, o lo que es peor, si sus compañeros dejan de creer en él, lo notará y se comportarán para cumplir con dichas expectativas.

El docente, por tanto, tiene la obligación de favorecer el desarrollo de estudiantes competentes, pero también estudiantes felices, con capacidad de tomar sus propias decisiones y de autorregular su comportamiento.

2.5. Que mis docentes no se olviden que, en la escuela, además de aprender, necesito tener amigos

Sin lugar a dudas, para todos los estudiantes, pero muy especialmente para aquellos que tienen una situación de discapacidad, la escuela ha de ser el entorno en el que, de forma natural, se desarrollen las relaciones, entre iguales y con el adulto.

De este modo, si se sigue perpetuando el modelo educativo segregador, en el cual ciertos estudiantes, por el hecho de tener una discapacidad, son obligados a educarse en otro lugar diferente al regular (aulas y centros especiales), se les está privando de poder tener modelos normativos y enriquecedores a los que puedan imitar. Por ejemplo, un estudiante con dificultades en la comunicación o en el lenguaje, si está ubicado en un aula regular, tendrá modelos lingüísticos naturales que le van a estimular para su producción oral ya que recibe una entrada oral enriquecida. Por el contrario, si está ubicado en un centro o aula especial, en el que quizás solo el docente tenga lenguaje oral, va a ser muy difícil compensar los efectos de la carencia que produce la no inmersión lingüística con iguales.

La escuela, por tanto, no solo es el lugar donde aprender cosas, sino el lugar donde el estudiante con discapacidad puede darse a conocer, desde lo que es, desde su propia identidad y, al mismo tiempo, trazar redes de amistad con sus iguales.

Un desarrollo adecuado de las relaciones interpersonales, va a beneficiar a todos los estudiantes, pero de forma muy significativa, al estudiante con discapacidad intelectual. Estos tienen un mayor riesgo a presentar dificultades en las relaciones sociales, a tener una falta de estrategias para resolver conflictos y una excesiva dependencia del adulto, tal y como describimos en el capítulo 1.

Los docentes van a ser los responsables de generar un buen ambiente en el aula, en la que tendrá que desarrollarse una cohesión grupal y en la que habrán de establecerse relaciones de colaboración, apoyo y respeto. Los estudiantes tienen que aprender a valorar la riqueza de la diversidad y comprobar que todos pueden aportar al grupo, pero solo si todos reciben los apoyos necesarios y se les da la oportunidad de participar.

Resulta relevante realizar alguna prueba tipo “sociograma” o similar, para realizar una evaluación diagnóstica de las relaciones dentro del grupo y poder así intervenir en casos puntuales de ser necesario (en el documento dedicado a los materiales educativos accesibles, se pueden encontrar ejemplos de cómo realizar un sociograma).

Una estrategia de la que sin duda se van a beneficiar todos los estudiantes es la conocida como “aprendizaje mediado”. Consiste en que los estudiantes, según proceda, van a ser los que ejerzan el papel de mediadores de sus compañeros para un determinado aprendizaje, por ejemplo, cuando un compañero apoya a otro en el proceso de la suma. La explicación de un igual a otro igual les facilita la comprensión y, también, enseña al otro estudiante el valor de la solidaridad.

2.6. Que mis docentes tengan en cuenta mi zona de desarrollo próximo y respeten mi estilo particular de aprendizaje

No existen dos personas iguales y, por lo tanto, tampoco, nos vamos a encontrar nunca a dos estudiantes iguales, aunque compartan el mismo diagnóstico. Cada persona es única e irrepetible y presenta fortalezas que la definen.

Por lo general, cuando un estudiante no aprende como esperamos, se le suele atribuir a él o ella, y en raras ocasiones nos planteamos el hecho de que nosotros, como docentes, podemos tener algo que ver. Por ejemplo, si hemos sido capaces de situarnos en su zona de desarrollo próximo. También es importante conocer, que pueden presentar un ritmo de aprendizaje más lento y, por ello, la escuela tiene que ofrecerle mayor número de experiencias y, muy variadas, para darle el tiempo que precisa en adquirir los aprendizajes, pudiendo incorporar, además, los llamados “descansos sensoriomotores” que son momentos en los que se realiza una actividad sensoriomotora a modo de descanso para seguir después con las tareas cognitivas como, por ejemplo, saltar tres veces y continuar realizando las divisiones.

El docente evaluará el estilo de aprendizaje de cada estudiante, y para ello obtendrá los siguientes datos:

Tabla 6. Valoración del estilo de aprendizaje

Actitud que presenta el estudiante ante la actividad:
<ul style="list-style-type: none"> • Canal sensorial (auditivo, visual, táctil, kinestésico) por el que procesa mejor los aprendizajes. • Grado de interés que muestra hacia los aprendizajes. • Grado de motivación ante las actividades. • Grado de concentración en las actividades. • Grado de relajación durante la realización de las actividades.
Comprensión que presenta el estudiante de las actividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Está atento a las indicaciones. • Entiende las indicaciones que se le dan. • En caso de no entenderlas, pide ayuda o aclaraciones. • Espera aclaraciones personales para él.
Ritmos de ejecución y hábitos de trabajo:
<ul style="list-style-type: none"> • Se resiste a iniciar la actividad. • Ritmo en la ejecución de la actividad. • Es impulsivo en su realización. • Qué características definen mejor sus hábitos de trabajo.
Utilización del estudiante de los materiales:
<ul style="list-style-type: none"> • Definir los materiales que le ayudan más en sus aprendizajes. • Utiliza materiales comunes. • Utiliza materiales adaptados. • Sabe cómo emplearlos. • Se responsabiliza de ellos.
Habilidades sociales y relaciones que establece:
<ul style="list-style-type: none"> • Se implica en la actividad. • Muestra preferencia a relacionarse con los adultos. • Utiliza conductas disruptivas para llamar la atención. • Dónde y cuándo muestra llamadas de atención. • Interactúa con sus compañeros. • Trabaja mejor de forma individual o grupal.

El docente debe utilizar la información derivada del análisis de cual es el estilo de aprendizaje del estudiante y, a partir de ahí, habrá de individualizar su estilo de enseñanza y apoyar el proceso de aprendizaje con los ajustes necesarios.

2.7. Que mis docentes sepan que tengo varios tipos de inteligencias

La teoría de las inteligencias múltiples, tiene muchas implicaciones en la atención a estudiantes con discapacidad (García, Pérez y Berrueto, 2010) desde el momento en que:

Al recoger un amplio rango de habilidades y conceptos, dicha teoría pretende valorar las destrezas o puntos fuertes de los niños con deficiencias y a través de éstos paliarlas. Por tanto, los educadores pueden percibir a sus alumnos con necesidades educativas especiales como individuos excepcionales que destacan en algunas de las inteligencias (p.71).

El coeficiente o cociente intelectual es una cifra que se obtiene a través de la realización de una serie de pruebas y de baterías. También conocido por CI o por IQ. Los resultados de estas pruebas nos sirven para comparar el resultado obtenido con la media de una población, de una determinada edad, aplicada a un sujeto determinado.

Se le sigue dando una importancia desmedida a estos resultados, lo cual genera discriminación y segregación. Sin embargo, junto a esta tradición, aparece con mayor fuerza la creencia de que la complejidad de un ser humano no se puede medir estadísticamente. Una prueba de inteligencia no puede medir todas las habilidades e inteligencias que tiene un estudiante.

Fue en 1983 cuando Howard Gardner, publicó su teoría según la cual el ser humano posee 8 tipos diferentes de inteligencias. Se oponía al enfoque imperante del momento, según el cual la inteligencia era un valor unitario, invariable, general y cuantificable mediante pruebas estandarizadas. Él afirmaba que la inteligencia es un potencial con el que toda persona cuenta y que es cambiante a lo largo de la vida.

Actualmente se sabe que, en el cerebro humano, además de la sinaptogénesis (nuevas conexiones nerviosas entre neuronas), ocurre otro proceso denominado neurogénesis, (creación de nuevas neuronas). Este proceso no finaliza en una edad determinada, sino que está activo durante toda la vida de un ser humano. Por lo tanto, el llamado CI, puede variar en función del entorno, tanto en sentido positivo como negativo. De hecho, en un estudio realizado a los taxistas de Londres, se demostró cómo, la experiencia del entorno ante la necesidad de orientarse en las calles, les modificó claramente la estructura del cerebro desarrollándose mucho más el área responsable de las relaciones espaciales. Los mismos estudios, se han realizado con músicos de profesión y nos muestran como el ambiente modifica la estructura física de su cerebro.

Gardner demostró que no existe una sola forma de inteligencia, sino una diversidad de ellas, las cuales enumeramos a continuación:

La inteligencia lingüística

A

Referida a las habilidades del lenguaje oral y escrito. Propia de escritores, oradores, periodistas, etc.

La inteligencia Lógico-Matemática

B

Referida a la capacidad de cálculo y de la geometría espacial. Es característica de científicos ingenieros, informáticos, etc.

La inteligencia Viso-Espacial

C

Capacidad de distinguir formas, objetos e imágenes y transformarlas, pudiendo descifrar fácilmente esta información. Es muy común en pintores, arquitectos, marineros, etc.

La inteligencia Corporal-Cinestésica

D

Capacidad para usar el cuerpo para resolver problemas, para expresarse, etc. Se evidencia en bailarines, cirujanos y artesanos.

La inteligencia Musical

E

Referida a la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar notas musicales. Propia de los compositores, músicos y críticos musicales.

La inteligencia Intrapersonal

F

Capacidad de autoestima, automotivación, crearse un modelo ajustado de sí mismo y utilizarlo para desenvolverse y ser feliz. Es la que predomina en algunos filósofos, psicólogos, etc.

La inteligencia Interpersonal

G

Capacidad de percibir y comprender al otro, desarrollar la empatía y entender los estados de ánimo y posturas de los demás. Propia de líderes sociales, vendedores, profesores, etc.

La inteligencia naturalista

H

Atracción y sensibilidad por el mundo natural. Presentan gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Muy común en jardineros, ecologistas, químicos, arqueólogos, etc.

La inteligencia pictórica

I

La capacidad de expresión y sensibilidad ante el dibujo, el movimiento, la belleza, la informática gráfica, etc. Propia de los pintores (añadida por Nilson Machado).

Si bien es importante que el docente conozca e identifique estos tipos de inteligencia, es más relevante conocer el cómo fomentarlas, estimularlas y favorecer su desarrollo. Debido a esto, recogemos algunas ideas basadas en Antúnez (2002), las cuales codifica como "gimnasias" para cada una de las inteligencias.

Inteligencia Lingüística

A

Actividades para estimular sus producciones orales y escritas, ampliar su vocabulario, realizar composiciones, aprender otra lengua y contarles relatos.

Inteligencia Lógico-Matemática

B

Actividades de razonamiento matemático, descifrar dibujos, buscar escalas en fotos y dibujos.

Inteligencia Viso-Espacial

C

Ejercicios físicos, juegos de direccionalidad, deportes, juegos viso-espaciales.

Inteligencia Corporal-Cinestésica

D

Actividades que desarrollen los sentidos, juegos de mímica e interpretación, juegos motores y estimular el deporte, entre otros.

Inteligencia Musical

E

Algunos ejemplos de actividades son: cantar, juegos de discriminación auditiva y escuchar diferentes tipos de música.

Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal

F

El autor no diferencia las gimnasias para estos dos tipos de inteligencias y propone abrazos, juegos, que se sientan reforzados y admirados, reforzadores sociales, alfabetización emocional que les facilite ponerle nombre a los diferentes sentimientos, etc.

Inteligencia Naturalista

G

Desarrollar juegos para estimular la curiosidad infantil, visitas a la naturaleza, acampadas, huerto escolar, experimentos químicos.

Inteligencia Pictórica

H

Juegos de discriminación visual, de identificación y asociación de figuras, dibujar, pintar.



Animamos a los docentes a descubrir los variados tipos de inteligencias que muestran cada uno de sus estudiantes.

2.8. Apoyo para desarrollar mis capacidades cognitivas

En este apartado, nos centraremos en describir los diferentes aspectos del desarrollo cognitivo del estudiante con discapacidad intelectual, así como las estrategias que el docente puede emplear para favorecer su desarrollo.

Percepción

En el primer capítulo, se hizo referencia a las dificultades perceptivas que pueden presentar los estudiantes con discapacidad intelectual, por ello, para favorecer su desarrollo perceptivo podemos utilizar apoyos visuales y la posibilidad de manipulación de los materiales de forma multisensorial⁴.

Dado que la información visual, a diferencia de la auditiva, es más permanente, le ofreceremos al estudiante el tiempo que requiera para su percepción. Por ello recomendamos la utilización de objetos reales, fotografías, imágenes, pictogramas, flechas y mapas conceptuales.

La utilización de apoyos gestuales también puede ser de gran ayuda para el estudiante con discapacidad intelectual. El aprendizaje de otros códigos diferentes al hablado, también resulta beneficioso para todos los estudiantes.

Por último, es muy importante ubicar al estudiante en un lugar del aula que facilite y apoye su desarrollo perceptivo.

⁴ En el tercer capítulo, se expone la estimulación multisensorial dentro del apartado dedicado a las metodologías específicas.

Atención

Dado que el estudiante con discapacidad intelectual puede presentar dificultades en la atención **sostenida** (mantener la atención durante un tiempo determinado), **selectiva** (ser capaz de centrar la atención en algo, evitando estímulos distractores), **alternante** (ser capaz de prestar atención en algo concreto, detenerse para prestar atención en otro estímulo) y **dividida** (prestar atención a más de un estímulo de forma simultánea), tendremos que programar actividades, preferiblemente de corta duración y variadas. También va a ser muy importante, de cara a evitar el cansancio, la incorporación de pequeños descansos entre las actividades que requieren mucho esfuerzo mental. Para ello recomendamos:

- Aumentar de forma progresiva los periodos atencionales, garantizando el contacto ocular.
- Eliminar un entorno caótico y desorganizado con muchos elementos distractores que le van a dificultar la atención selectiva.
- Desarrollar la atención a través de los diferentes canales sensoriales, visual, la auditiva, la táctil (se pueden encontrar muchas actividades en el apartado de la estimulación multisensorial).

Imitación

Dada la relevancia del aprendizaje por imitación o modelado, va a ser beneficioso para el estudiante con discapacidad intelectual, realizar actividades para el desarrollo de esta, tanto de la imitación inmediata como de la diferida (una vez pasado el tiempo), lo que va a favorecer el desarrollo del juego simbólico.

Para favorecer el desarrollo de la imitación, es importante valorar:

- Los procesos atencionales. El estudiante debe tener un mínimo nivel de atención para captar la conducta a imitar, de no ocurrir así, tendremos que desarrollar inicialmente su atención sostenida.
- Los procesos de retención. El estudiante debe de retener la información en su memoria con el objetivo de posteriormente reproducirla. Por ello es tan importante el desarrollo de su memoria de trabajo.
- La reproducción motora. El estudiante una vez que ha atendido la conducta a imitar y ha sido capaz de retenerla por un tiempo en la memoria, estará en condiciones de su reproducción, si dispone de la habilidad motriz.
- El Refuerzo. El estudiante tiene que estar motivado para imitar un modelo o recibir el refuerzo necesario para estimular la imitación de dicha conducta.

Memoria

El estudiante con discapacidad intelectual puede presentar dificultad en los diferentes tipos de memorias:

- La memoria a corto plazo nos permite retener en la mente una pequeña cantidad de información, que va a quedar disponible durante un periodo de tiempo corto.
- La memoria a largo plazo, es la que nos da la posibilidad de almacenar una gran cantidad de información, codificarla y retenerla durante un periodo largo de tiempo. Esta memoria se subdivide en: declarativa, procedimental y emocional.
 - La memoria declarativa, almacena información, conocimientos y hechos. Puede ser episódica (relacionada con sucesos autobiográficos) y semántica (relacionada con significados y conocimientos generales).
 - La memoria procedimental, hace referencia al recuerdo de habilidades motoras y ejecutivas ante la realización de una tarea.
 - La memoria emocional, sirve para recordar eventos cargados de afectividad, tanto negativos como positivos (se encuentra en nuestro sistema de modo duradero).

Resultará beneficioso realizar actividades para desarrollar los diferentes tipos de memorias, así como repetir varias veces las tareas realizadas de diferentes maneras, para que, sin perder el interés y la motivación del estudiante, le demos el refuerzo suficiente para almacenar la información.

Proponemos varias actividades, funcionales y divertidas, relacionadas con la memoria:

- Seguimiento de ritmos.
- Aprender canciones, poesías.
- Interpretar cuentos.
- Aprender adivinanzas.
- Realizar clasificaciones.
- Juegos de palabras infantiles.
- Juegos de memoria con los diferentes sentidos.

Generalización

Dada la dificultad de generalización de los aprendizajes en los estudiantes con discapacidad intelectual, va a ser decisivo que los aprendizajes sean funcionales, de forma que el estudiante pueda ver su relación y su utilidad para la vida cotidiana.

Cada aprendizaje que realice el estudiante debe de volver a practicarlo con diferentes materiales, de distinta forma, en diferentes contextos y con varias personas. Así le proporcionaremos la oportunidad de practicar un aprendizaje ya adquirido en una nueva situación y favorecer, por tanto, su proceso de generalización.

Razonamiento

La realización de actividades para el desarrollo del razonamiento, van a posibilitar la capacidad de simbolización y abstracción, capacidades en las que presentan mayor dificultad los estudiantes con discapacidad intelectual.

A continuación, daremos una serie de pautas para favorecer el razonamiento:

- Es muy importante asegurarnos de que el procesamiento de la información se ha realizado de forma satisfactoria. En ocasiones presuponemos que el estudiante ha entendido una instrucción sin comprobarlo.
- Las pautas que le demos al estudiante deben de estar en consonancia con su capacidad comprensiva.
- Descomponer una tarea en diferentes pasos simplificará la ejecución del estudiante.
- Es conveniente partir siempre de lo manipulativo y realizar muchos ejercicios de experimentación, de causa-efecto, de clasificaciones según criterio, juegos de encontrar relaciones.
- Para ayudarles a diferenciar la información principal de la secundaria, les enseñaremos a utilizar técnicas como los esquemas, resúmenes, subrayado.

A continuación, proponemos algunas actividades para el desarrollo del razonamiento abstracto tomadas de Landivar (2018):

- Realizar rompecabezas de complejidad creciente.
- Clasificar objetos según un criterio dado.
- Encontrar relaciones de igualdad entre dos o más objetos o figuras.
- Encontrar relaciones de semejanza entre dos o más objetos o figuras.
- Encontrar diferencias entre dos o más objetos o figuras.
- Descubrir absurdos.
- Descubrir relaciones en seriaciones gráficas.
- Descubrir relaciones en series numéricas.
- Distinguir entre lo superficial y lo fundamental.
- Hallar causa y efecto.

2.9. Potenciar mis funciones ejecutivas

El término de Funciones Ejecutivas lo introdujo Muriel Lezak, refiriéndose a la capacidad para formular metas, planificar objetivos, ejecutar conductas de modo eficaz.

Las funciones ejecutivas, están directamente relacionadas con el desarrollo de la corteza prefrontal, la zona más evolucionada de nuestro cerebro y la última en el proceso de mielinización.

Portellano (2005) dice que son la esencia de nuestra conducta y la base de los procesos cognitivos, mientras que Barkley (2015) las define como las acciones que realizamos directamente a nosotros mismos con el fin de lograr el autocontrol, el comportamiento dirigido a un objetivo, y la maximización de los resultados futuros.

Portellano, Martínez y Zumárraga (2011) las comparan con un consejo de gobierno que integra toda la información relevante en la corteza cerebral para preparar el mejor plan de acción, tomando las decisiones más adecuadas en cada momento y activando o inhibiendo las actuaciones inadecuadas. Otros autores, comparan las funciones ejecutivas a un sistema de control de tráfico aéreo que tiene que coordinar todo para garantizar un tráfico fluido.

Las funciones ejecutivas son importantes para el desarrollo de una vida satisfactoria, garantizando el bienestar en todas las esferas de la vida. Además, se pueden ejercitar y fomentar durante toda la vida y la escuela puede constituir el lugar idóneo para practicarlas.

Trabajar el desarrollo de las funciones ejecutivas, es beneficioso para todos los estudiantes, pero va a ser un pilar fundamental para aquellos que presentan una situación de discapacidad intelectual.

Existen muchas clasificaciones, pudiéndose encontrar alrededor de 33 funciones ejecutivas. En lo que sí existe unidad de criterio es en estos dos postulados:

1. Representan el nivel más evolucionado del cerebro.
2. Están implicadas en casi la totalidad de nuestra vida cotidiana. Por ello, es tan importante favorecer su desarrollo en estudiantes con discapacidad, puesto que les va a posibilitar el desarrollo de los tres tipos de habilidades:

Habilidades conceptuales

Relacionadas con los contenidos propios del lenguaje, la lectura, escritura, cálculo, dinero y tiempo.

Habilidades sociales

Relacionadas con las habilidades interpersonales.

Habilidades prácticas

Relacionadas con la vida diaria.

Por lo tanto, el potenciar las funciones ejecutivas en estudiantes con discapacidad intelectual, va a mejorar su conducta adaptativa, aumentando su capacidad de autodeterminación y haciendo posible, con los ajustes necesarios, una participación plena en la sociedad de la que forman parte.

Mencionaremos las cuatro funciones ejecutivas a las que se suelen referir la mayoría de los autores, como las más relevantes:



Memoria de trabajo. La memoria de trabajo, también conocida como memoria operativa, nos permite mantener, manipular y volver a evocar información en periodos cortos de tiempo. Gracias a ella podemos memorizar un número de teléfono que nos acaban de decir. A través de esta memoria nos es posible mantener la información en la mente. Hay autores que dicen que es la herramienta más potente que tiene la inteligencia. La memoria de trabajo puede ser verbal, referida tanto al lenguaje hablado como al escrito, y no verbal, referida a gestos, a imágenes y a sonidos.

Proponemos algunas actividades para desarrollar este tipo de memoria:

- Jugar a realizar listas de compra.
- Realizar el juego del Lince que trabaja la memoria visual (se incluye en el documento de materiales educativos accesibles).
- Juegos de palabras (por ejemplo, nombrar las cosas que vemos en la clase).
- Juegos de cartas.
- Narrar historias (por ejemplo, contar lo que hicieron el domingo).
- Jugar Simón dice.
- Juego de memoria de colores o de otros elementos.

2



Control inhibitorio. Es lo que nos permite pensar antes de actuar, controlar nuestros impulsos, resistirnos a ellos y ser más reflexivos. Nos ayuda a evitar la tendencia a buscar la gratificación inmediata y nos permite, por lo tanto, focalizarnos en ciertas tareas y proponernos metas a largo plazo demorando la recompensa.

Otro concepto del que nos hablan algunos autores, es la existencia de dos sistemas de control. El Sistema Caliente y el Sistema Frío.

El Sistema Caliente está situado en la amígdala y es el sistema más antiguo que compartimos con otros animales. Es cuando reaccionamos sin pensar, de forma instintiva, o cuando decimos que las emociones están a flor de piel. En cambio, el **Sistema Frío** está situado en la corteza prefrontal, evolutivamente la última en desarrollarse. Este nos da la posibilidad de pensar antes de actuar, como por ejemplo cuando se suele decir “antes de actuar cuenta hasta diez”, lo que hacemos es dar tiempo a responder con la corteza prefrontal.

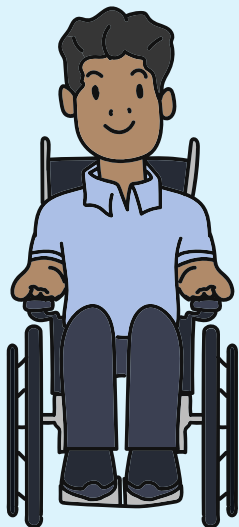
Para favorecer el control inhibitorio se pueden realizar las siguientes acciones:

- Instigación física, para evitar respuesta sin reflexionar (por ejemplo, el estudiante ante una pregunta cuya respuesta tiene tres opciones, si va a señalar una respuesta sin haber mirado las diferentes opciones, se le coge la mano y se le dice que antes de responder ha de leer todas las opciones)
- Instigación verbal, que se refiere a recordar al estudiante que focalice la atención antes de actuar.
- Claves de autocontrol, la típica frase de “para- mira- piensa- actúa”. Se espera que finalmente el estudiante las asuma como propias.

Es importante trabajar directamente con autoinstrucciones (órdenes que el mismo estudiante se da), dándole apoyos verbales (por ejemplo, tengo que leer todas las opciones de la pregunta antes de contestar) para que él repita mientras piensa antes de actuar, o pedirle al estudiante que verbalice de forma ordenada las secuencias que está realizando en orden y repetirlo luego en voz bajita.

También se pueden realizar varios juegos o tareas para enseñar al estudiante a autorregularse, como, por ejemplo, esperar a la señal para actuar, juegos de ritmo, seguir las instrucciones de una lámina, juego de las estatuas, etc.

3



Flexibilidad cognitiva. Es la capacidad para pensar de forma fluida sin rigidez. Nos permite adaptarnos a los cambios que surgen de forma inesperada y nos ayuda a solucionar los problemas que pueden ir surgiendo de forma creativa. Por medio de la flexibilidad podemos ver la perspectiva del otro, soportar cuando perdemos en un juego, aceptar si nos dicen que nos hemos equivocado, cambiar de planes ante un suceso repentino, etc.

Se pueden realizar muchos ejercicios para fortalecer la flexibilidad cognitiva:

- Sudokus.
- Juegos de cartas.
- Adivinanzas.
- Juegos de relaciones de similitud entre objetos y situaciones.
- Juegos de memoria.

4



Planificación. A través de la planificación somos capaces de planear y secuenciar en pasos un plan predeterminado para conseguir metas a corto, medio o largo plazo. Se recomienda para ello el entrenamiento en autoinstrucciones, que van referidas al lenguaje interno y a las verbalizaciones internas que acompañan a las actividades (las órdenes que se da uno a sí mismo, tengo que realizar esto, no puedo seguir corriendo, etc.).

Lorenzo Pallarés, autor de reconocido prestigio en este ámbito, recomienda el programa *Piensa en voz alta de Camp y Bash (1998)*, que combina el entrenamiento en la resolución de problemas cognitivos y sociales, a través de la mediación verbal. Se pueden realizar actividades de:

- Trabajo por proyectos.
- Problemas con múltiples soluciones.
- Desarrollar los hábitos de trabajo personal.
- Fomentar la toma de soluciones.
- Proponer una serie de pasos con secuencia lógica. Planificar actividades para una determinada tarea.
- Juegos de laberintos de complejidad creciente.

Dada la importancia del desarrollo de estas funciones, recomendamos profundizar en este tema y realizar actividades que favorezcan su desarrollo.

2.10. Si es necesario, facilitarme un programa que favorezca mi desarrollo motor

El estudiante con discapacidad intelectual, como vimos en el capítulo 1, puede presentar dificultades motrices. Para realizar una intervención exitosa, tenemos que conocer en profundidad el nivel de desarrollo motor del estudiante.

Siguiendo a Landivar (2017), mencionaremos una serie de actividades para desarrollar el esquema corporal y la coordinación manual.

Actividades para desarrollar el esquema corporal:

- Localizar las partes del cuerpo.
- Decir para qué sirven los diversos miembros y órganos corporales.
- Aplicar los conceptos espaciales (arriba, debajo, entre otros) al propio cuerpo, al de los otros, al de muñecos y al de dibujo de personas.
- Aplicar los conceptos de lateralidad al propio cuerpo, al de los demás, al de muñecos y a los dibujos de personas.
- Percibir y reproducir con los diversos miembros, movimientos y estructuras rítmicas.
- Mantener el equilibrio en diversas posiciones y movimientos.
- Expresar corporalmente diferentes estados de ánimo y grupo de acciones complejas.
- Bailar y danzar.

Actividades de coordinación manual:

- Mantener objetos en la mano.
- Coger objetos con la mano.
- Realizar oposición digital.
- Dominar los movimientos de las manos.
- Coordinar los movimientos óculo-manuales.
- Dominar los movimientos de los dedos.
- Coordinar los movimientos óculo-digitales.

2.11. Darme el apoyo necesario para tener una comunicación funcional, espontánea y generalizable

Es muy importante realizar una evaluación que nos permita diferenciar si el estudiante tiene dificultades en la comunicación y en el lenguaje. Nos podemos encontrar con estudiantes que tengan dificultad en el área del lenguaje, pero que no presenten alteraciones comunicativas y, a la inversa, estudiantes con alteraciones comunicativas, pero no alteraciones en su lenguaje. También, el caso de estudiantes que presentan alteraciones tanto en su desarrollo comunicativo como en su nivel de lenguaje.

En el apartado de Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa que veremos en el capítulo 3, se refleja la conveniencia de recurrir a ellos para favorecer el desarrollo expresivo, ya que su utilización, lejos de frenar el lenguaje oral, lo potencia y desarrolla.

También debemos analizar su nivel de lenguaje, comprensivo y expresivo, ya que, por lo general, se suele encontrar en los estudiantes con discapacidad intelectual un mayor nivel de lenguaje comprensivo que expresivo.

Las ayudas visuales, son una herramienta muy importante cuando hay alteraciones en el lenguaje.

Los apoyos fonéticos (asociar un gesto con un fonema) son de gran utilidad, tanto para la articulación, como para el acceso a la lectura y el desarrollo de la conciencia fonológica que puede estar alterada. Muchos de estos estudiantes pueden presentar dificultad a nivel fonético y van a precisar, por tanto, de una intervención especializada e individualizada.

Va a ser fundamental el desarrollo de su vocabulario, lo que, a su vez, va a repercutir en su desarrollo cognitivo. En muchas ocasiones los estudiantes con discapacidad pueden presentar un vocabulario pobre, por esto va a ser una herramienta muy eficaz, ampliar su vocabulario a través de registros de palabras, de imágenes, así como categorizarlo. Existen estudios que correlacionan el nivel de vocabulario con el éxito social, a más vocabulario más capacidad de inhibición y autocontrol.

Para el desarrollo de la expresión oral se recomienda el uso de diferentes estrategias como:

- La extensión (cuando el estudiante dice "agua" el docente dice "ah quieres agua").
- La expansión semántica (ampliar su vocabulario).
- El *feedback* correctivo (el docente repite de forma correcta lo que dice el estudiante sin decirle que lo ha dicho mal).
- El uso de turnos.
- La comunicación simétrica (dejar que el estudiante también pueda iniciar la conversación y que no sea siempre el docente).
- Desarrollo de las diferentes funciones comunicativas, reguladora, declarativa, interrogativa, autorreguladora, etc.

Quizás, una de las tareas más complicadas, sea la de enseñar al estudiante a desarrollar la internalización de su habla, lo que le va a permitir la autorregulación. Lorenzo Pallares nos da un procedimiento basado en cinco pasos para ayudar al estudiante a crear su propia voz interior:

1 El terapeuta o monitor actúa como modelo y lleva a cabo una tarea mientras se habla a sí mismo, en voz alta, sobre lo que está haciendo (modelado cognitivo).

2 El niño lleva a cabo la misma tarea del ejemplo propuesto por el terapeuta, bajo la dirección de las instrucciones de éste (guía externa en voz alta).

3 El niño lo vuelve a hacer mientras se dirige a sí mismo en voz alta (autoinstrucciones en voz alta).

4 Ahora el niño lleva a cabo la tarea de nuevo, pero sólo verbalizando en un tono muy bajo (autoinstrucciones enmascaradas).

5 El niño guía su propio comportamiento a través de autoinstrucciones internas, mientras va desarrollando la tarea (autoinstrucciones encubiertas).

En el caso de que el estudiante con discapacidad intelectual presente un bajo tono de los órganos fonadores, por ejemplo, poca movilidad de la lengua, se propondrán una serie de ejercicios como:

Actividades de los órganos fonatorios

- Diferentes ejercicios de respiración.
- Ejercicios de soplo.
- Praxias con los labios, con la lengua, con la mejilla y con la cara.
- Ejercicios con la faringe.
- Seguimiento del control del babeo, la deglución y la masticación.

Si el estudiante con discapacidad intelectual presenta asociada una discapacidad de tipo motora, precisará la evaluación, intervención y seguimiento de un profesional con cualificación en esta materia.

2.12. Necesito que mis docentes, no solo sepan mucho, sino que SEAN mucho

A

Al estudiante con discapacidad intelectual no le basta que el docente tenga solo una capacidad técnica, sino que precisa de un docente que posea, además, un talento humano. Calidad y calidez educativa pueden y deben ser términos complementarios en una escuela inclusiva.

B

El estudiante necesita que el docente le transmita que siente una aceptación genuina y de respeto, que lo acepta tal y como es. También necesita que no se le compare constantemente con un grupo de iguales, sino que se le reconozca cada progreso que realice, aunque sea pequeño. Solo así se sentirá valioso y competente.

C

El docente tiene que tener una buena autoestima, solo desde la autovaloración positiva, podrá ser decidido y valiente. De esta manera, se sentirá empoderado para encontrar la mejor respuesta para cada uno de sus estudiantes y pedir asesoramiento si lo necesita.

D

El estudiante necesita que el docente disfrute en la escuela, porque sienta que enseñar a los estudiantes y aprender de ellos es importante, gratificante y le enriquece como persona.

E

Es importante que el docente posea una estabilidad emocional y una capacidad de autorregularse ante el estrés, para poder realizar una apertura emocional hacia el estudiante.

F

El docente debe de ser una persona positiva, entusiasta, vitalista, optimista y dinamizadora. Y que, además, sea capaz de contagiar a los demás, tanto a docentes como a estudiantes.

G

El docente debe ser capaz de generar un ambiente seguro para que el estudiante controle, no solo su entorno físico, sino también su entorno social y emocional.

H

El estudiante necesita del docente, no solo su cercanía física, sino también su cercanía emocional, para sentirse apoyado en los momentos difíciles y acompañado en los felices.

I

El estudiante necesita ver en el docente a una persona de referencia, receptor sensible y sensibilizado que inspira confianza a sus estudiantes.

J

El docente tiene que tener la capacidad de reconocer sus errores y ser capaz de reconvertirlos en fuente de conocimiento.

K

Ante los momentos difíciles, se necesita un docente resiliente, que no abandona el timón del barco en las mareas.

L

Por último, pero no menos importante, el estudiante necesita un docente humilde, capaz de aprender de los otros docentes, también de aprender de ellos mismos, de las familias de sus estudiantes, capaz de enriquecerse de la escucha del otro.

2.13. Necesito que todos mis docentes trabajen en equipo, solo así podré desarrollarme de forma integral

A continuación, mencionaremos una serie de principios metodológicos que deben regir para conseguir un trabajo en equipo desde un modelo de ambientes competentes (Perpiñán, 2018).

Implicación activa. Todos los agentes que intervienen (familia, tutor, profesor de apoyo, servicios especializados externos, etc.) comparten la información fundamental del estudiante con la finalidad de poder tomar decisiones, conjuntas y coherentes, desde diferentes puntos de vista. Si el grupo está unido, será más sencillo apoyar al estudiante.

Igualdad. No existen agentes de primera o segunda categoría, todos los profesionales y la familia, son importantes, tienen igual importancia y todas sus aportaciones son valiosas. Debe existir corresponsabilidad, sin olvidar que el principal responsable del estudiante para garantizar la inclusión educativa es el tutor.

Respeto. Igual que no hay dos estudiantes iguales, tampoco hay dos profesionales o dos familias iguales. El respeto a todos debe ser una premisa para realizar un diálogo constructivo y generador de prácticas inclusivas.

Sistematización. La sistematización en cuanto a los pasos a seguir, los calendarios de reuniones, las actuaciones y los seguimientos deben seguir una estructura periódica que agilice y rentabilice el trabajo.

De igual forma, hay que sistematizar los apoyos y recursos que necesita el estudiante e ir revisándolos de forma continuada.

Globalización. Precisamente, porque el desarrollo del estudiante es global, se precisa que se trabaje en equipo y que no vaya cada profesional o la familia por caminos contrarios. Aunque existan muy buenos especialistas, si no se le da al estudiante una respuesta global, no va a ser beneficiado. El estudiante no se puede segmentar según el perfil profesional que trabaje con él.

Cultura basada en lo positivo. Es importante ver el vaso “medio lleno”. Mirar lo positivo de cada situación. Centrarnos en los puntos fuertes que tiene todo estudiante. Siempre hay algo que mejorar, todo estudiante es educable.

Dinamismo. Debe de estar detallado el programa de objetivos a conseguir. Toda programación debe estar sujeta a una evaluación continua.

Colaboración. Todos colaboran en el objetivo común, desde diferentes frentes.

Eficacia. Para que el trabajo sea eficaz, se precisa de un coordinador que lidere el trabajo y distribuya las tareas. Generar dinámicas activas en la que participen todos los agentes.

La voluntad de acoger a todos los estudiantes en un mismo contexto educativo, independientemente de las características, condición, etc., que estos presenten, plantea, sin lugar a dudas, un reto a los centros educativos y a sus docentes.

Si bien esto es así, hoy sabemos que una escuela que acoge a todos, sin exclusión, es una escuela que ofrece una educación de mayor y mejor calidad a todos sus estudiantes. Sin embargo, para ello, el docente ha de poder disponer de los conocimientos y recursos (materiales y humanos) necesarios para dar la respuesta educativa a cada uno de sus estudiantes, eliminando las posibles barreras que, por diversas razones, puedan enfrentar los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El docente, encontrará en este capítulo un conocimiento que, no solo es el resultado de una exhaustiva y rigurosa indagación teórica, sino de la experiencia de sus autoras, en el trabajo, directo y diario, con estudiantes en situación de discapacidad, tanto en contextos de centros de educación especial, como en aulas regulares.

Somos muy conscientes de que cada uno de los apartados en los que hemos dividido este capítulo requerirán de una mayor profundización por parte de los docentes. No obstante, como podrá apreciarse tras la lectura atenta a este documento, se ofrecen pistas y pautas muy valiosas y prácticas que, a buen seguro, darán soporte y contribuirán a ir trazando un camino que conduzca, por una parte, a acoger a los estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas regulares y, por otra parte, a mejorar el proceso educativo de todos los estudiantes.

La inclusión, como modelo educativo, como derecho, ha venido para quedarse. Pero para hacerlo realidad, es necesario contar con la complicidad del docente y, para eso, tenemos que dar el valor que merece a la capacitación, no solo a la que se nos ofrece desde instancias externas, sino a la que cada uno de nosotros nos debemos comprometer, en definitiva, a la autoformación.

3.1. Pautas para facilitar el acceso a los aprendizajes instrumentales

En esta sección, nos centraremos en describir cuales son los prerrequisitos que el docente ha de tomar en consideración, e incluir, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo.

Es muy importante que el docente contemple dentro de su práctica educativa el trabajo de estos prerrequisitos. La implementación de los mismos, con todos los estudiantes, incluidos los que presentan una condición de discapacidad intelectual, no solo facilitara el acceso a los aprendizajes instrumentales de todos, sino que minimizará el riesgo de que puedan presentarse dificultades de aprendizaje.

En definitiva, lo que estaremos haciendo es una labor preventiva y proactiva, además de facilitar que aquellos estudiantes que tengan una situación de discapacidad puedan acceder, en igualdad de condiciones que los demás compañeros a estos aprendizajes y, de este modo, hacer realidad el derecho a la educación inclusiva, tal y como se recoge en el Artículo No. 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Derecho que también se contempla en los marcos normativos que rigen al sistema educativo de República Dominicana.

Recogemos, a continuación, el primer apartado del Artículo N°. 24. En él se indica que para hacer efectivo este derecho, el sistema educativo ha de ser inclusivo en todos los niveles.

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Figura 2. Artículo 24 en Lectura Fácil



Nota. Fuente: CEAPAT-IMSERSO, 2010.

3.1.1. Prerrequisitos básicos para el acceso a la lectura

Como punto de partida, comenzaremos por describir, brevemente, dos conceptos que se encuentran estrechamente relacionados con los prerrequisitos. Estos conceptos son: la alfabetización y el derecho a la literidad y la lectura emergente.

La UNESCO denomina a la alfabetización como: “Un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y rápido en mutación”⁵.

La **alfabetización** es un **derecho**, como tal, no solo nos permite acceder a toda una serie de conocimientos, valiosos y necesarios para la vida, sino que promueve y facilita el pleno ejercicio de nuestra ciudadanía. **En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el acceso a estos aprendizajes es crucial para promover su autonomía y plena inclusión en la comunidad.**

Recogemos, a continuación, la Declaración de los derechos a la literidad, enunciados y recogidos, por la Asociación Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC).

⁵ <https://es.unesco.org/>

Tabla 7. Declaración de los derechos a la literalidad

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS A LA LITERALIDAD
El derecho a tener la oportunidad de aprender a leer y a escribir. Oportunidad que supone el compromiso de participar en tareas llevadas a cabo con un alto nivel de éxito.
El derecho a tener en todo momento textos accesibles , claros, con sentido, cultural y lingüísticamente apropiados. Textos ampliamente definidos, que vayan desde libros con dibujos hasta periódicos y novelas, desde cajas de cereales a documentos electrónicos.
El derecho a interactuar con otros al leer, escribir o escuchar un texto. La interacción conlleva preguntas, comentarios, discusiones y otros tipos de comunicaciones sobre el tema o relacionadas con éste.
El derecho a tomar decisiones en la vida, que se hace posible gracias a habilidades en la lectura y la escritura. Estas decisiones afectan, entre otros aspectos, al empleo y cambios de empleo, a la independencia, a la participación en la comunidad y a la seguridad en sí mismo.
El derecho a tener profesores y otros proveedores de servicios que conozcan bien los métodos y principios sobre la instrucción en la lectura y la escritura. Los métodos incluyen, entre otros aspectos, la instrucción, la evaluación y las tecnologías requeridas para hacer la lectura y la escritura accesible a personas con discapacidad.
Los principios incluyen, entre otros, la convicción de que la lectura y la escritura se aprenden en cualquier lugar y en cualquier momento, y que ninguna persona es tan discapacitada que no pueda beneficiarse de las oportunidades de aprender a leer y escribir.
El derecho a vivir y a aprender en ambientes que proporcionen modelos variados del uso de la lengua impresa. Los modelos son muestras del uso intencionado de la lengua impresa, tales como leer una receta, pagar una cuenta, compartir una broma o escribir una carta.
El derecho a tener oportunidades educativas de por vida que incorporen la preparación para la literalidad y su uso. Las oportunidades educativas que se dan a una persona para adquirir la habilidad de leer y escribir, independientemente de cuándo sean proporcionadas, pueden aportar un poder del que no se le puede privar.

Por otra parte, **la lectura emergente**, adquiere un sentido especial desde el momento en que esta se adquiere antes que la lectura convencional. Por lo tanto, resulta muy importante propiciar su desarrollo y evolución. Podríamos definirla como aquellos comportamientos que, de forma natural, muestran los niños y las niñas cuando se aproximan a la lectura y a la escritura. Nuestra experiencia nos ha demostrado, que nunca es tarde para abordar la alfabetización emergente y que esta no depende, ni de la edad cronológica ni del nivel de desarrollo, sino que depende, fundamentalmente, de las oportunidades y experiencias que se ofrezcan para el acceso a estos aprendizajes.

El docente, puede trabajar la lectura emergente en su aula, **con todos** sus estudiantes, a través de diferentes actividades y situaciones, tales como:



- **Los paneles de estructuración espacio-temporal.** Como los que se describen en el documento dedicado a los estudiantes con TEA y que son igualmente útiles para estudiantes con discapacidad intelectual. A través de estos paneles, realizamos la lectura perceptiva de imágenes.
- **Las agendas personales.** En estas se describen las actividades a realizar con pictogramas y otras claves, favoreciendo que el estudiante pueda realizar el relato de sus propias vivencias.
- **Lectura de imágenes.** El estudiante puede acceder a los conceptos y conocimientos de los contenidos de clase, a través del reconocimiento de los mismos en fotografías de imágenes reales, pictogramas, dibujos, etc.
- **Lectura de imágenes y algunas palabras.** Extraídas de libros de la biblioteca del aula y del colegio, sobre algunos temas concretos y relacionados con los contenidos curriculares.
- **Lectura de imágenes apoyadas de claves táctiles y signos.** A partir de los libros personales en los que se incluyen los ajustes llevados a cabo en los contenidos curriculares.

Una vez que hemos mencionado el concepto de lectura emergente, así como la importancia de su consideración por parte del docente, pasaremos a identificar los aspectos claves que van a favorecer el acceso a la lectura.

En general, es muy importante tener presente que el aprendizaje de la lectura no es necesario que vaya en paralelo al aprendizaje de la escritura. Esta consideración, es muy relevante en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad y, en particular, de los que tienen una discapacidad intelectual.

El docente, a la hora de trabajar los prerrequisitos para el acceso a la lectura, ha de poner énfasis en los siguientes elementos, generando ocasiones de aprendizaje, con los materiales educativos accesibles, y llevando a cabo los ajustes necesarios:

Tabla 8. Elementos a considerar en la enseñanza de los prerrequisitos para la lectura

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA ENSEÑANZA DE LOS PRERREQUISITOS PARA LA LECTURA
Percepción y discriminación visual
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las posiciones y relaciones espaciales.
Comprensión y discriminación auditiva
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia auditiva. • Discriminar auditivamente figura-fondo. • Reconocer sonidos en secuencias auditivas y en palabras diferentes. • Repeticiones de sonidos y de secuencias.
Coordinación psicomotriz
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el espacio gráfico.
Organización temporal
<ul style="list-style-type: none"> • Ordenación y secuencia temporal. • Percibir las nociones temporales básicas relativas a velocidad: rápido-lento; más rápido-más lento, etc. • Adquirir la noción temporal de: "en este instante", "en este momento", "ya", "noción de simultaneidad", etc.
Reconocimiento del ritmo
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de vivenciar el ritmo interno. • Actividades de cadencia y sonido. • Seguir la acentuación rítmica. • Interiorizar velocidad y discriminarla: "rápido-lento". • Seguir estructuras rítmicas regulares. • Seguir estructuras rítmicas irregulares. • Adquirir la noción de acentuación.

Desarrollo de la memoria visual
<ul style="list-style-type: none"> • Imitar los gestos realizados por el profesor. • Recordar los objetos y figuras vistas anteriormente. • Recordar las imágenes vistas anteriormente. • Reconstruir de memoria un modelo visto anteriormente. • Retener secuencias visuales sencillas. • Memoria de símbolos gráficos.
Memoria auditiva
<ul style="list-style-type: none"> • Repetir sonidos diferentes.
Desarrollo articulatorio
<ul style="list-style-type: none"> • Articular correctamente fonemas, sílabas directas, inversas, mixtas y palabras.
Ampliación del vocabulario
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el vocabulario expresivo. • Ampliar el vocabulario comprensivo.
Expresión y comprensión verbal
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de expresión oral. • Desarrollo de la comprensión oral.

Si bien es cierto, que estos elementos forman parte de los prerrequisitos, comúnmente considerados por diversos autores como los más relevantes, esto no implica que el estudiante que presente dificultades en adquirirlos totalmente, no pueda acceder a la lectura. Por el contrario, el docente le brindará los ajustes necesarios en función de sus características particulares.

3.1.2. Prerrequisitos básicos para el acceso a la escritura

Al igual que mencionamos para el aprendizaje de la lectura, cuando el docente trabaje los prerrequisitos de la escritura, si bien ha de focalizarse en los elementos que recogemos a continuación, es muy importante que tenga en cuenta que, no todos los estudiantes van a conseguirlo, **tengan o no una discapacidad intelectual**. Por lo tanto, será tarea del docente el llevar a cabo los ajustes necesarios en los materiales educativos para que el acceso a la escritura esté garantizado.

Tabla 9. Elementos a considerar en la enseñanza de los prerrequisitos para la escritura

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA ENSEÑANZA DE LOS PRERREQUISITOS PARA LA ESCRITURA
<p style="text-align: center;">Adiestramiento de las yemas de los dedos</p> <ul style="list-style-type: none">• Hacer bolitas de plastilina, de barro, o de papeles de diferentes grosores.• Atornillar, desatornillar y abrir tapones de botellas.• Recortar papel con los dedos.• Repasar diferentes texturas.• Juegos con gomas elásticas.• Realizar tiras con barro o plastilina.• Actividades de tablero y ensartar pinchitos.
<p style="text-align: center;">Prensión y presión del instrumento (punzón, lápiz, crayones de cera, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">• Ejercicios de picado con punzones y almohadillas.• Cortado libre.• Recortar flecos con tijeras.
<p style="text-align: center;">Desarrollo de la mano dominante</p> <ul style="list-style-type: none">• Juegos de dar y tomar de elementos pequeños, como caramelos, botones y canicas.• Juegos de abrir y cerrar diferentes botellas y cajones.• Actividades de llenado y vaciado de elementos pequeños en botellas, cajas, cubos.• Doblar y desdoblar telas.• Doblar y desdoblar diferentes tipos de papel.• Vestir y desvestir a muñecos.• Sacudir alfombras.• Colgar cosas en perchas.• Ensartar macarrones en hilo de pescar.• Ensartar bolitas para hacer collares.• Amarrar cordones.• Juegos de botones.• Deshilachar diferentes telas.• Machacar cosas en un pilón.• Pelar fruta con las manos.• Desmigar pan, papel de seda y plastilina.• Rasgar diferentes tipos de papeles.• Cortado libre y cortado dirigido.• Actividades de pegado con diferentes tipos de pegamento.

Disociación de ambas manos

- Arrugar y alisar papeles de diferentes grosores con las dos manos.
- Arrugar y alisar papeles con una sola mano.
- Golpear sobre la mesa con una mano plana y la otra de canto e ir alternando.
- Golpear la cabeza con una mano y con otra la rodilla.
- Marcar rayas horizontales con una mano y con la otra mano marcar rayas verticales.
- Trazar círculos o cuadrados con una mano, mientras que la otra está quieta, y luego cambiamos a la otra mano.

Desinhibición digital

- Arrastrar cosas con un cordel.
- Simular que nos peinamos.
- Simular que nuestras manos son cubiertos.
- Nos damos la mano.
- Aparentamos que nuestras manos son un libro.
- Aparentamos que somos pintores, que estamos serrando, que nuestras manos son anteojos, que nuestras manos son golondrinas, etc.

Separación de los dedos

- Juegos de oponer el pulgar al resto de los dedos.
- Abrir y cerrar dedos.
- Entrelazar los dedos.

Coordinación general de manos y dedos

- Jugamos a tener garras como gatos y luego tenemos dedos de peluche.
- Picamos como pollitos con nuestras manos.
- Dibujamos montañas en el aire.
- Rodamos pelotas al son de una música.
- Nuestros dedos son el pico de una gallina que está bebiendo agua.
- Somos barqueros que remamos.
- Somos enfermeros y vendamos los dedos al otro.
- Atamos y desatamos nudos.
- Somos olas de mar con nuestras manos.
- Abrimos puertas cerradas con llave.
- Jugamos a barrer el aula, a limpiar cristales y a limpiar el polvo.

Exploración de la lateralidad

- Cubrir un tubo con lana.
- Tapar botellas con tapones de corcho.
- Fabricar collares.
- Repartimos barajas de cartas.
- Jugamos a la pata coja.
- Jugamos a patear pelotas.
- Jugamos a meter pelotas en la papelera.
- Jugamos a trúcamelo.
- Miramos por un caleidoscopio, por anteojos, por un agujerito.
- Escuchamos sonido de palo de lluvia, escuchamos un tic-tac.
- Escuchamos un metrónomo, una campanilla, etc.

Educación del ritmo para la escritura

(Movimientos de manos ante diferentes ritmos)

- Diferentes trazos ante sonidos graves y agudos.
- Diferentes trazos con diferentes útiles de escritura.
- Diferentes colores ante diferentes ritmos.
- Actividades de comenzar y parar ante una orden.
- Seguimiento de las notas blancas, negras y corcheas.
- Ejercicios de pegado de pegatinas con formas geométricas siguiendo los ritmos.

Maduración de la expresión grafomotriz

- La maduración de la expresión grafomotriz se puede fomentar a través de actividades de garabateo, de grafismos, de actividades para la inhibición motriz (por ejemplo, colorear un dibujo sin salirse del mismo) y finalmente a través de la percepción e imitación de trazos.

Ejercitación del trazo

- Garabateo libre.
- Trazos inclinados.
- Trazos verticales.
- Figuras angulosas.
- Figuras redondas.
- Trazos horizontales.
- Trazar cruces.
- Trazar círculos.
- Trazar arcos.
- Trazar ángulos.
- Trazar cuadrados y rectángulos.
- Trazar cenefas angulosas.
- Trazar cenefas onduladas.
- Seguir laberintos.
- Garabatos orientados con direccionalidad: arabescos, nudos y cuerdas.
- Enlaces simples.
- Enlaces complejos.
- Figuras cerradas.

Nota. Fuente: Rius, 1989.

3.1.3. Métodos de lectura y escritura

En general, no podemos afirmar que existe un método de lectura y escritura que sea universal, es decir, que sirva para todos los estudiantes. Esta situación, también es aplicable cuando hablamos de los métodos que pueden resultar más útiles cuando los estudiantes a los que se dirigen presentan dificultades de acceso, bien derivadas de una discapacidad intelectual, o bien de una dificultad de aprendizaje.

Para algunos casos de estudiantes con discapacidad intelectual, las dificultades para acceder a la lectura y escritura pueden estar influenciadas por limitaciones a nivel oral, puesto que tendemos a escribir como hablamos y a hablar como pensamos. No obstante, la adquisición y desarrollo de la misma va a depender de la capacidad del entorno para ofrecer los apoyos necesarios y los ajustes curriculares adecuados.

Antes de pasar a describir de forma muy sintética algunos de los métodos más utilizados para los estudiantes con discapacidad intelectual, comentaremos las fases que todo docente ha de conocer para la enseñanza de la lectura. Estas fases han sido identificadas por Uta Frith (1985), las cuales han servido de referente y fundamento para muchos métodos de lectura.



- **Fase logográfica.** Puede aparecer desde los 3 años e incluso antes, dado que cada estudiante lleva un ritmo diferente. Es la fase en la que el estudiante lee rótulos de forma global, sin decodificar ni los grafemas ni los sonidos individuales. Por lo tanto, puede reconocer globalmente algunas palabras muy familiares y de su interés, como por ejemplo la palabra Coca-Cola, Burguer King o su propio nombre.

- **Fase alfabética.** Alrededor de los 5 o 6 años, el estudiante suele tener la madurez suficiente para establecer la correspondencia (grafema-fonema), sin embargo, hay que recordar que cada estudiante lleva un ritmo evolutivo diferente.

En esta fase, el estudiante conoce el código alfabético y desarrolla el conocimiento fonológico, lo cual implica aprender a unir las diferentes partes que ha leído para conseguir la unidad de los sonidos. No siempre es sencillo aprender a codificar y a decodificar las palabras, lo que va a provocar una lectura lenta o silabeante. Debido a esto, el estudiante va a necesitar de mucha práctica para automatizar estos procesos y afianzar la comprensión.

- **Fase ortográfica.** Puede comenzar, aunque no siempre, alrededor de los 7 u 8 años. El estudiante empieza a analizar las palabras de manera sintáctica (orden de las palabras dentro de una oración) y semántica (significado de las palabras). Adquiere un léxico interno ante la lectura repetida de vocablos.

A continuación, pasaremos a identificar algunos métodos de lectura y escritura, los cuales recomendamos para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades de aprendizaje o de una discapacidad intelectual, o bien de una combinación de ambas condiciones. Estos métodos son:

- Método de Lectura de Comes Nolla (1993).
- Método de Lectura "Me gusta leer"(1998). Elaborado por la asociación de Síndrome de Down de Granada (España).
- Método de Lectura "La Escalera" (1991). Diseñado por Santiago Molina.
- Método de Lecto-Escritura de Baturone Barrilaro.
- Programa de Lenguaje-Lectura para niños con síndrome de Down. Navarro Gilabert y Candel Gil (1992).
- Método de Lectoescritura de Troncoso y Del Cerro (1999).
- Programa de lectoescritura adaptado con claves visuales. FabuLEO (2019)

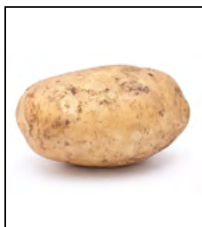
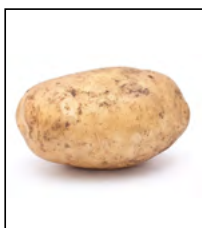
A continuación, vamos a describir el método elaborado por Troncoso (1996) y el FABULEO (2019):

Método Troncoso: sistema de lecto-escritura global (1996)

Este método, elaborado en un principio para su aplicación a estudiantes con síndrome de Down, es igualmente útil para cualquier estudiante, o bien como base para su aplicación en combinación con otros métodos.

Los pasos recomendados por la autora se concretan en:

PRIMER PASO

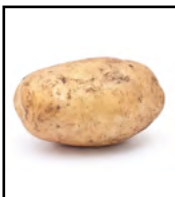


Se comienza a **trabajar con imágenes**.

- El estudiante ha de identificar las imágenes, de esta forma también se desarrolla su comprensión verbal. Tenemos que asegurarnos que reconoce cada una de las imágenes con las que vamos a trabajar.
- Asociar aquellas imágenes que son iguales. Para ello, tendremos dos juegos de imágenes iguales y realizaremos juegos de asociación, empezando por un pictograma y después añadiendo cada vez más para que empareje cada uno con su igual. Es importante dosificar el grado de dificultad y reforzar positivamente los logros.

⁶ [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18958&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18958&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)

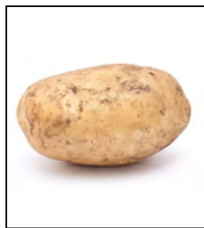
SEGUNDO PASO



Papa

Luego de trabajar con imágenes, es el momento de comenzar a trabajar **con palabras de forma global**. Por ejemplo, el nombre de los compañeros, el nombre de las imágenes que ha trabajado previamente y emparejado. Para conseguir un mayor éxito en la tarea, es recomendable comenzar por las palabras que son de mayor interés para el estudiante. De este modo:

- Tendrá que asociar cada imagen con la palabra que corresponda, empezando de forma progresiva y aumentando el grado de dificultad.
- Otra tarea, un poco más difícil, consiste en asociar palabras iguales. Para ello, le daremos tarjetas con palabras de las que tendremos previamente dos juegos y le enseñaremos a que asocie las que son iguales. Intentaremos que sean palabras muy diferentes, en cuanto a la longitud o a las grafías, para que le sea más fácil diferenciar las que son iguales de las que no lo son.
- Iniciaremos la construcción de frases con las palabras que ya le son conocidas.
- Aumentaremos el vocabulario lector de forma progresiva.
- Empezaremos a aumentar la longitud de las frases.
- Introduciremos partículas (artículos, conjunciones, entre otras) de forma progresiva.
- Incluiremos palabras que se puedan dividir de forma sencilla en sílabas para las siguientes tareas (por ejemplo, papa se divide en pa-pa).

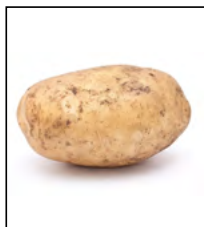


Pa - pa

TERCER PASO

Se inicia con este paso el trabajo con sílabas, de la siguiente forma:

- A partir de las palabras que conocemos, las descomponemos en sílabas.
- Identificamos las diferentes sílabas.
- Jugamos a asociar las sílabas que son iguales.
- Se comienzan a componer palabras a partir de las sílabas que ya conoce y en base a sus intereses.



P- a - p - a

CUARTO PASO

Se centra en el trabajo con las letras, a partir de las siguientes pautas las siguientes pautas:

- Las sílabas trabajadas previamente las descomponemos en letras.
- Jugamos a identificar las diferentes letras iguales.
- Asociamos las letras que son iguales.
- Descomponemos las palabras que ya conocemos en letras.
- Componemos sílabas y palabras.



Yo lavo papas

QUINTO PASO

Se centra en el trabajo con textos, a partir de:

- Asociar un pequeño texto con la imagen correspondiente.
- Comenzar el uso de distintos tipos de letras.

Programa de lectoescritura adaptado con claves visuales: FabuLEO

Es un programa muy recomendable para la introducción a la lectoescritura. Está compuesto por una serie de fábulas, orientadas al aprendizaje de los diferentes fonemas y grupos silábicos, todo ello apoyado por pictogramas de ARASAAC⁷ y con el uso de claves visuales para una mayor comprensión y generalización.

Está pensado para todos los estudiantes, incluyendo a los que puedan presentar necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de TEA, de discapacidad Intelectual, discapacidad auditiva y para aquellos estudiantes que se enfrentan a barreras de muy diversa índole a la hora de acceder al aprendizaje de la lectura. El método se organiza en torno a dos apartados:



La cartilla de lectura

Las diferentes fábulas, creadas para estimular la participación activa, desarrollan las siguientes destrezas:

- Desarrollo semántico.
- Conciencia fonológica.
- Desarrollo comprensivo y expresivo del lenguaje.
- Desarrollo morfosintáctico.
- Desarrollo pragmático, a través de las lecturas grupales de las fábulas.

Trabajo individual

La cartilla de lectura se acompaña de una serie de fichas asociadas a cada fábula. En cada fábula, aparecen asociados diferentes fonemas y grupos silábicos, desarrollando las siguientes destrezas:

Desarrollo semántico

- Desarrollo de la conciencia silábica:
 - Reconocer las sílabas en las palabras.
 - Aislar sílabas.
 - Cambio de orden de las sílabas en las palabras.
 - Utilizar fonemas con vocales para formar sílabas.
- Desarrollo de la conciencia fonémica:
 - Reconocer los fonemas.
 - Asociar fonema-grafema.

⁷ www.arasaac.org

Recomendaciones generales para dinamizar la lectura

En este apartado, nos vamos a centrar en dos aspectos muy importantes que el docente ha de conocer a la hora de dinamizar la lectura entre sus estudiantes.

En primer lugar, identificaremos una serie de criterios que han de ser tenidos en cuenta para elegir los libros a recomendar a todos nuestros estudiantes y, en particular para aquellos que tienen dificultades de acceso a la lectura. Estos criterios, identificados por Díaz Carcelén, son:

A

Libros sencillos, pero con un formato y temática adaptado a la edad e intereses de los estudiantes.

B

Priorizar libros con pictogramas, en aquellos casos en los que sea necesario su empleo para acceder al texto.

C

Libros con colores llamativos y/o en alto contraste, para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual, o bien para los que presentan dificultades en el procesamiento de la información. También, son útiles para los estudiantes con déficit atencionales, ya que los altos contrastes pueden ser un apoyo para focalizar más la atención.

D

Libros táctiles, dirigidos a estudiantes con discapacidad visual, o bien a estudiantes cuyo grado de discapacidad intelectual les dificulta el acceso a la información si no se les ofrece en formato tridimensional, es decir, que puedan acceder a la información a través del tacto.

E

Libros con lengüetas desplegadas, que además de un alto poder de motivación, favorecen el desarrollo de la motricidad fina.

F

Libros con imanes, los cuales pueden ser muy accesibles para estudiantes con dificultades en la movilidad y, a su vez, favorecer la motricidad fina.

G

Libros con CD incorporados, lo que favorece que el estudiante pueda recibir la información de forma simultánea por la vía visual y auditiva, lo cual va a favorecer la integración sensorial y garantizar, para muchos estudiantes, un procesamiento sensorial adecuado.

- H** Libros de activación de la inteligencia. Son libros que llevan juegos y ejercicios para la activación de la inteligencia (crucigramas, sopas de letras, laberintos, entre otros). Nos son útiles, no solo para trabajar aspectos que necesitamos mejorar en el estudiante, sino como una actividad de ampliación y de ocio en vacaciones, por el sentido lúdico que entrañan.
- I** Libros para aprender a leer y escribir, en formato mayúscula o minúscula, ya que muchos estudiantes necesitan, uno u otro formato, para acceder a la lectura.
- J** Libros en lectura fácil, para responder a los diferentes lectores.
- K** Libros con muñecos o marionetas, los cuales tienen un alto nivel de motivación para que los estudiantes más pequeños desarrollen interés hacia el mundo de la lectura.
- L** Libros de materiales que al tocarlos producen sonido, lo cual resulta muy motivador y estimulador del deseo para seguir leyendo.
- M** Libros con sorpresa, para estimular y motivar al estudiante para que adquiera la noción de causa-efecto.
- N** Libros cuyos personajes hablan de sentimientos, diferencias y valores, los cuales contribuyen a fortalecer la inteligencia emocional.

En segundo lugar, abordaremos una serie de recomendaciones para que el docente las considere, en el caso de ser él quien elabore los libros de lectura. Dicha elaboración tendrá como objetivo prioritario, eliminar las barreras más significativas que los estudiantes con discapacidad intelectual pueden encontrar en el acceso a la lectura.

Carolina Musselwhite (1998), apunta una serie de recomendaciones a tener en cuenta para construir libros de lectura, a los que ella denomina como “Libros para aprender”, con la finalidad de promover el inicio del aprendizaje de la comunicación y el lenguaje. Estas recomendaciones aluden a:

- Repetición de palabras o frases.
- El texto es previsible, es decir, es repetitivo y se puede anticipar la palabra que viene detrás.
- Contiene rimas o pareados.
- El contexto de la historia es familiar y tiene significado para el estudiante, por ejemplo, historias basadas en actividades familiares para el niño y la niña, o rutinas en las que participa con frecuencia.
- El texto es grande y muy visible.
- Texto corto y simple, es decir, que pueden leer conjuntamente a coro estudiantes con pocas habilidades verbales o niños que utilizan comunicación aumentativa.
- El texto promueve habilidades de lenguaje y de comunicación, por ejemplo, objetivos de articulación, tiempos verbales: presente, pasado y futuro, uso de pronombres, etc.
- El texto se puede adaptar fácilmente si no es adecuado, por ejemplo, añadiendo frases repetidas, borrando texto, añadiendo estructuras de lenguaje, etc.
- Ilustraciones sencillas que representan los conceptos fundamentales.
- El texto resulta adecuado para generar otras actividades relacionadas con la lectura y la escritura (arte, música, juego).

Además, de estas recomendaciones, incluimos la señalada por Gloria Soto (2010), figura relevante en este ámbito que se refiere a la necesidad de ofrecer opciones de elección a los estudiantes.

Para finalizar, indicamos cuatro enlaces donde el docente puede encontrar recursos muy interesantes⁸.

3.1.4. Prerrequisitos básicos para el acceso al cálculo

Es importante reiterar que los estudiantes puede que no alcancen todos los prerrequisitos mencionados anteriormente. En tal caso, es el docente quien ha de ajustar los apoyos y adaptaciones necesarias, para garantizar el acceso de todos sus estudiantes al cálculo, incluidos aquellos con discapacidad intelectual y los que presentan dificultades de aprendizaje.

⁸ <https://tarheelreader.org/?locale=es>
<https://www.atravesdemissentidos.com>

<https://www.esaac.es/comunicacion-con-apoyos-saac/>
<http://youtube.com/user/AguedaBrotons>

Tabla 10. Elementos a considerar en la enseñanza de los prerrequisitos del cálculo.

ELEMENTOS A CONSIDERAR EN LA ENSEÑANZA DE LOS PRERREQUISITOS DEL CÁLCULO	
Conceptos temporales	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar:<ul style="list-style-type: none">• Día y noche.• Ahora-antes-después.• Mañana-mediódía-tarde-noche.• Pronto-tarde.• Hoy-mañana-ayer.• Conocer los días de la semana, las estaciones del año, los meses del año y el año.• Leer las horas en punto en reloj analógico y en reloj digital.• Leer las medias horas en reloj analógico y en reloj digital.• Leer los cuartos de hora en reloj analógico y en reloj digital.• Leer los minutos en reloj analógico y en reloj digital.• Leer los segundos en reloj analógico y en reloj digital.	
Conceptos espaciales	
<ul style="list-style-type: none">• Discriminar:<ul style="list-style-type: none">• Dentro-fuera, meter-sacar, cerrar-abrir.• Grande-pequeño-mediano (alto-bajo).• Arriba-abajo (encima-debajo).• Lleno-vacío.• Gordo-delgado (flaco).• Cerca-lejos.• Corto-largo.• Igual-diferente.• Ancho-estrecho.• Deprisa-despacio.• Alrededor-en fila.• Delante-detrás.• Al lado-en medio-de frente.• Al principio-al final.• Revés-derecho.• Derecha-izquierda.• Direcciones: (ir-venir), lugares, calles.• Formas geométricas de dos dimensiones.• Volúmenes geométricos.• Puntos cardinales.• Entender la brújula.• Solucionar rompecabezas.	

Conceptos básicos numéricos

- Discriminar:
 - Nadie (ninguno)-uno-pocos (algunos, varios)-muchos-todos.
 - Nada-poco-mucho-todo.
 - Más (mayor)- igual-menos (menor).
 - Las partes-el todo.
 - Medio (mitad)-cuarto-entero.
 - Primero-último.
 - Los dígitos de los números.
- Asociar el dígito de los números a las cantidades.
- Conocer y usar:
 - Monedas y billetes.
 - Unidades de capacidad, longitud y peso.

Fuente: Landívar (2017)

Terminaremos este apartado, con dos aportes que complementan el trabajo llevado a cabo en torno a los prerrequisitos referidos al cálculo.

El primer aporte, de Miller y Hudson (2006), puede resultar interesante a los docentes a la hora de disponer de una serie de pautas para facilitar la adquisición, retención y generalización de conceptos matemáticos.

Las pautas recomendadas por estos autores son:

PRIMERA PAUTA

Es muy importante que el estudiante utilice diferentes modos de representación, lo que le va a facilitar el paso a la abstracción.

- **El primer nivel es el concreto.** En el que el estudiante va a utilizar objetos tridimensionales (un objeto cuadrado, caramelos para contar, entre otros) para que pueda manipularlos, tocarlos, verlos y jugar con ellos.
- **El segundo nivel es el representativo.** El estudiante comprende un concepto a nivel concreto. En este caso, ya podemos utilizar imágenes en dos dimensiones (dibujos), ya que no precisa tocar físicamente el material.
- **El tercer nivel es el abstracto.** Es cuando el estudiante no necesita, ni el objeto real, ni tampoco la representación ilustrada, es decir, puede manejar las cifras a nivel abstracto.

SEGUNDA PAUTA

Cuando tenemos que explicar determinados conceptos es conveniente seguir estos pasos:

- Se define el concepto.
- Se debaten sus características.
- Se proponen ejemplos y contraejemplos.
- Se sigue un "paso a paso" secuenciando por pasos los aprendizajes con la ayuda necesaria de materiales y representaciones.

TERCERA PAUTA

Esta pauta implica la adecuación del lenguaje de las matemáticas al léxico que tienen nuestros estudiantes, así como a sus capacidades lingüísticas. De este modo, nos aseguraremos que el estudiante reconoce y comprende los términos de los que hablamos. De esta manera, facilitaremos la resolución de las diferentes operaciones y cálculos matemáticos. También es importante animar al estudiante a comunicar y a expresar los conceptos matemáticos adquiridos tanto a nivel oral como escrito.

CUARTA PAUTA

Es fundamental aplicar el aprendizaje de las matemáticas al mundo real, a situaciones de la vida cotidiana, donde el estudiante vivencie la utilidad de su aprendizaje. Con ello aumentará su motivación y le ayudaremos en el proceso de generalizar los conceptos adquiridos.

Esta pauta es sumamente relevante para todos los estudiantes, pero, es fundamental, para aquellos que presentan dificultades en la generalización de los aprendizajes, como es el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual.

QUINTA PAUTA

Esta pauta refiere la necesidad de proporcionar una enseñanza explícita. Para ello, podemos considerar los siguientes:

- Organización previa. Repasar lo que saben previamente los estudiantes, e informar los objetivos que nos proponemos.
- Explicación del profesional explícita, concisa, operativa y organizada.
- Práctica guiada. El estudiante realiza las actividades con un nivel de apoyo importante y, poco a poco, se lo vamos retirando, así aseguramos el aprendizaje sin error y, por lo tanto, el éxito. La guía puede ser realizada por un compañero, práctica que se ha demostrado muy positiva para ambos estudiantes.
- Práctica independiente. El objetivo final es el manejo de conceptos matemáticos y su aplicación a la vida diaria de forma autónoma.

El segundo aporte que queremos destacar, conocido como el **método ABN** (2019)⁹, se constituye en la metodología que en la actualidad está obteniendo mucho éxito entre los estudiantes en general y, especialmente, cuando presentan una situación de discapacidad.

Tal y como nos indica su autor, las siglas del método por las cuales es conocido corresponden a: **A**bierto, **B**asado y **N**úmeros, situándose frente al enfoque tradicional (CBC) que se caracteriza por ser: **C**errado, **B**asado y **C**ifras.

Nos situamos ante una metodología abierta, basada en un enfoque de enseñanza natural, en el que cada estudiante aprende de forma diferente, (puesto que hay varios caminos para llegar al mismo resultado) y a su propio ritmo (puesto que la enseñanza es individualizada).

Este método se dirige a las etapas educativas de Inicial y Primaria. Por su naturaleza, intrínsecamente motivante y divertida, consigue que los estudiantes se sientan atraídos hacia las matemáticas. A través del empleo de materiales educativos cercanos y conocidos por el estudiante, plantea toda una serie de actividades muy lúdicas y significativas. Entre los beneficios de la aplicación de esta metodología señalamos:

- Desarrollo de la capacidad de cálculo mental, partiendo del conocimiento y del aprendizaje matemático.
- Desarrollo de la capacidad de resolución de problemas y del razonamiento.
- Estimula la creatividad, ya que muestra al estudiante diferentes formas de llegar a un mismo resultado.
- Facilita la generalización de todo lo aprendido al mundo real, ya que la enseñanza está basada en un enfoque natural.
- Capacidad para adaptarse al ritmo y al nivel de cada estudiante.
- Impacto positivo en el rendimiento académico en general.

⁹ [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18618&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=18618&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)

3.2. Metodologías específicas

En este segundo apartado, abordaremos la descripción de una serie de metodologías que han resultado especialmente válidas, no solo para los estudiantes con discapacidad intelectual, sino que favorecen el desarrollo de todos los estudiantes.

Estas metodologías han de entenderse dentro de un conjunto que abarcaría, también, las que se describen en el documento dedicado al estudiante con TEA. Son metodologías que contribuyen a lograr el equilibrio entre, ofrecer al estudiante que lo precisa una serie de medidas para favorecer su inclusión en contextos regulares y, al mismo tiempo, promover que estas metodologías también enriquezcan y nutran a TODOS los estudiantes. En definitiva, a mejorar y dar la calidad necesaria a los procesos educativos.

3.2.1. Patios Inclusivos

Los centros educativos, como reflejo de la sociedad de la que forman parte, se convierten en espacios privilegiados para educar en valores positivos de inclusión social. De este modo, los estudiantes, ciudadanos del futuro, fomentarán de forma natural, la transformación de la cultura hacia una sociedad más justa y más respetuosa para con las diferencias.

El espacio de tiempo que se dedica al recreo dentro de la jornada escolar, se constituye en un magnífico contexto en el que trabajar, de forma natural y espontánea, contenidos afines con la relación entre iguales, la colaboración, la tolerancia, la inclusión, el respeto hacia la diferencia y la pertenencia y cohesión de grupo, entre otras.

Durante mucho tiempo, la integración de los estudiantes en situación de discapacidad, se ha focalizado excesivamente desde nuestro punto de vista, en los tiempos en los que estos estudiantes reciben instrucción directa, es decir, en los tiempos en los que se imparten las diferentes asignaturas. En el transcurso de los años en los que este equipo ha estado implicado en procesos de inclusión, hemos podido constatar, con preocupación y cierto grado de frustración, cómo nuestros estudiantes en situación de discapacidad eran rechazados e ignorados por sus iguales cuando salían al recreo, los mismos que los tomaban en cuenta cuando estaban en el espacio del aula.

En la última década, ha surgido con mucha fuerza y entusiasmo, por parte de muchos docentes, la puesta en marcha en sus centros de los denominados "patios inclusivos". Esta metodología, parte de la idea de que todos los niños y las niñas han de poder tener acceso al juego, dado que éste se da de forma natural en el ser humano, especialmente en las primeras edades. Aun presuponiendo esa capacidad innata de juego del ser humano, muchos

de nuestros estudiantes no tienen la oportunidad de ejercitarla y la causa no es debida a la falta de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas o sociales, sino a las barreras a las que se enfrentan por no disponer de los apoyos necesarios para garantizar su participación y su disfrute.

Sin embargo, los beneficios de la aplicación de los patios inclusivos, no solo se dirigen a aquellos estudiantes en situación de discapacidad, sino que alcanzan a sus compañeros, docentes y, en última instancia a la sociedad de la que forman parte. Todos los estudiantes, sin excepción, aprenderán a relacionarse con sus iguales, vivenciando situaciones enriquecedoras y cargadas de valor. También los docentes tendrán una ocasión, única y plena de oportunidades de enriquecimiento personal, sustituyendo el tedioso rol de vigilante por el de mediador.

Los patios inclusivos, se llevan a cabo a través de propuestas lúdicas, mediadas, significativas, tomando en consideración el Diseño Universal para el Aprendizaje, todo ello contando con la participación activa de estudiantes y docentes.

A la hora de planificar un patio inclusivo hay que considerar una serie de aspectos tales como: objetivos, participantes, estrategias metodológicas, materiales, juegos y evaluación. A continuación, incluimos algunas ideas de partida que pueden apoyar la puesta en marcha de esta metodología por parte de los centros educativos:

Los objetivos

- Garantizar el acceso al juego a todos los estudiantes, realizando los ajustes y la provisión de apoyos necesarios.
- Disfrutar de actividades lúdicas en las que se fomente la participación activa de todos los estudiantes.
- Desarrollar el sentimiento de pertenencia y cohesión grupal.
- Desarrollar habilidades comunicativas, incorporando en los juegos los Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación.
- Fomentar actitudes de colaboración, ayuda y respeto hacia los iguales, fomentando los juegos colaborativos frente a los competitivos.
- Promover la actividad física en función de las capacidades de cada estudiante, promoviendo hábitos de vida saludable.
- Desarrollar la creatividad de los estudiantes.
- Desarrollar la coordinación y habilidades psicomotrices básicas.
- Desarrollar las funciones ejecutivas, al plantearles diferentes actividades sobre las que deben elegir.
- Fomentar el empoderamiento de los estudiantes, teniendo en cuenta sus propuestas de juego.

Los participantes

Esta metodología requiere la implicación por igual de docentes y estudiantes. Los estudiantes son invitados a participar por parte de sus docentes, y también a colaborar en su organización, desde el momento en que pueden hacer propuestas. Darles la oportunidad de que sean ellos los auténticos organizadores, les refuerza su capacidad para tomar decisiones.

La planificación conjunta entre docentes y estudiantes fortalece sus relaciones y el sentimiento de grupo. La planificación se lleva a cabo a través de una serie de reuniones en las que además de organizar los juegos y organizar los materiales, se fijan los elementos a evaluar.

Estrategias metodológicas

Para la puesta en marcha de los patios inclusivos, tenemos que tener en cuenta una serie de principios y estrategias metodológicas:

- Enseñanza activa.
- Aprendizaje sin error.
- Enseñanza tutorada.
- Trabajo cooperativo.
- Aprendizaje incidental.
- Ante posibles conflictos, aplicar el apoyo conductual positivo, el cual se describe en el documento dedicado al estudiante con TEA.

Los materiales

Los materiales a utilizar han de estar preparados con antelación. También, es muy importante preparar los materiales educativos accesibles necesarios para garantizar la participación activa y en igualdad de condiciones de todos los estudiantes. Además de los materiales propios del juego, es necesario disponer de:

- Claves de anticipación.
- Menú de elección de juego (que queden diferentes juegos expuestos visualmente para favorecer que el estudiante pueda elegir).
- Reglas sociales del juego.
- Historias sociales de comportamiento social.
- Espacio y apoyos de vuelta a la calma.
- Acciones comunicativas en pictogramas.

Los juegos

Dado que los estudiantes suelen proponer juegos populares con un alto grado de interacción social, será necesario, en el caso de los estudiantes con discapacidad, valorar las habilidades requeridas para su participación. En tal caso, puede ser necesario llevar a cabo un entrenamiento previo, de forma individual, orientado al aprendizaje de la dinámica del juego y como participar. Para ello, el docente puede emplear estrategias de moldeamiento, instrucciones verbales sencillas, encadenamiento hacia atrás, refuerzo positivo, entre otras técnicas

Otro de los aspectos importantes a considerar, es el flujo de actividad. Por lo general, cuando se inicia la puesta en marcha de esta metodología, la parte más activa suelen llevarla los docentes junto al grupo de estudiantes que dinamizan cada juego, mientras que el resto de los estudiantes suelen mostrarse más pasivos. Poco a poco y, a medida que avanza la puesta en práctica de los patios inclusivos, el flujo de actividad ha de ir cambiando, de manera que cada vez los estudiantes sean más activos y los coordinadores más pasivos. En definitiva, el docente debe saber ceder el control y el protagonismo de forma progresiva a los estudiantes.

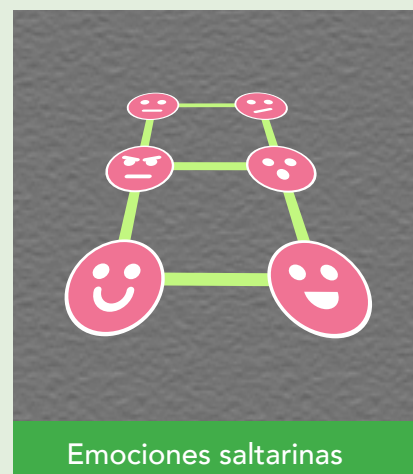
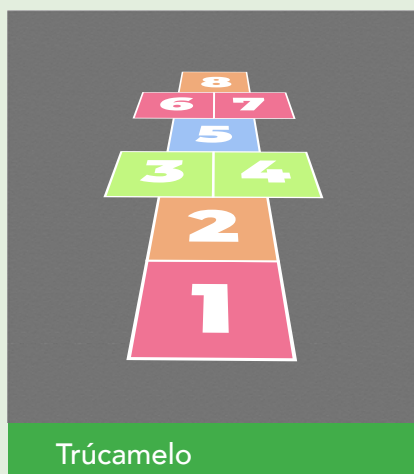
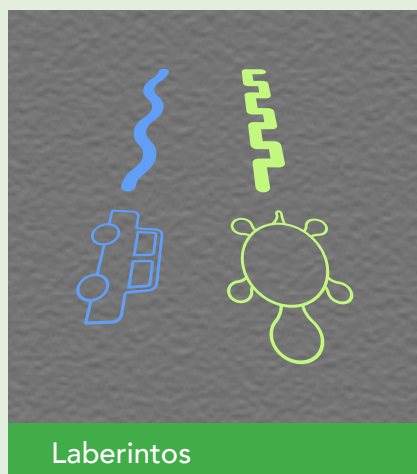
Otro de los elementos a destacar, alude a la importancia de la participación en el juego como meta a conseguir. El objetivo no es ganar, sino participar y disfrutar.

Los juegos deben de cumplir algunas características básicas:

- Ser sencillos.
- Poder implementarlos en periodos cortos de tiempo.
- Tener capacidad de mantenerse en el tiempo para facilitar su aprendizaje y disfrute.
- Poseer una naturaleza participativa y no competitiva.
- Poder jugarlos sin depender demasiado del número de participantes.
- Ser lo más inclusivos posibles.
- Generar un alto nivel de disfrute.

Para facilitar el desarrollo de algunos juegos, puede llegar a ser necesario dibujarlos en distintas partes de los patios del centro. Por un lado, es bueno para el ahorro de tiempo en su puesta en marcha, y, por otro lado, facilita la iniciativa de los estudiantes a jugarlos de manera espontánea.

Imagen 1. Ejemplos de patios inclusivos.



El juego de los laberintos consiste en seguir los itinerarios marcados, arrastrando los pies, utilizando un solo pie, dando saltitos como canguros, entre otros.

En el juego de trúcamelo el estudiante ha de ir desplazando una piedra plana, utilizando un solo pie para movilizarse. Se tira una piedra plana dentro de unas casillas pintadas en el suelo, procurando no pisar las rayas ni que la piedra se quede en ellas.

En el juego de las emociones saltarinas, los estudiantes van saltando y cambiando la expresión de su rostro según la cara donde vayan pisando.

La evaluación

Es muy importante evaluar cada una de las sesiones de “patio inclusivo”, para poder realizar el feed-back adecuado y, con ello introducir las mejoras necesarias.

La participación de los estudiantes en la evaluación se centrará, fundamentalmente, en valorar si los diferentes juegos en los que han participado, les han gustado o no les han gustado. Para ello, se les entregará en formato impreso los diferentes juegos en los que tendrán que poner pegatinas junto a cada uno de ellos (una cara sonriente para expresar que les ha gustado y una cara triste para expresar que no les ha gustado). A continuación, y, en base a las valoraciones emitidas, el docente establecerá un diálogo con sus estudiantes para conocer los motivos y las razones de sus valoraciones. En el caso de aquellos estudiantes que no tengan un lenguaje oral entendible, emplearemos pictogramas, signos, fotografías y otras alternativas.

Por otra parte, el docente también deberá prestar atención a otros aspectos de la puesta en marcha de los patios inclusivos, con la finalidad de llevar a cabo los ajustes necesarios de cara a que éstos cumplan los objetivos propuestos para cada sesión. Entre los indicadores a tener en cuenta están:

- Grado de participación de los estudiantes en los juegos.
- Grado de participación de los estudiantes en su planificación y puesta en práctica.
- Grado de adecuación de los materiales para comprobar que han sido accesibles a todos.
- Adecuación de las estrategias metodológicas empleadas.
- Grado de consecución de los objetivos propuestos.
- Autoevaluación del docente como mediador.
- Propuestas para mejorar en la próxima sesión.

3.2.2. Estimulación Multisensorial

La Estimulación Multisensorial, se define como el desarrollo y la apertura de los diferentes sentidos, tanto los exteroceptivos como los propioceptivos, de forma combinada, para ayudar al estudiante a un correcto procesamiento de la información y a dar una respuesta adecuada ante la misma.

Es importante señalar, que cuando hablamos de la estimulación de los sentidos, no solo nos referimos a los exteroceptivos (vista, oído, olfato, gusto y tacto), sino también al sistema propioceptivo (que nos da información de las sensaciones de nuestros músculos, tendones y articulaciones) y al sistema vestibular (que nos da información de los diferentes movimientos), sin olvidar que existe un octavo sentido, llamado sistema interoceptivo.

Para llevar a cabo actividades de estimulación multisensorial, hay que tener en cuenta una serie de recomendaciones:

Recomendaciones para realizar actividades multisensoriales:

- Todos los estudiantes han de poder realizarlas. El docente será el responsable de plantear diferentes niveles de dificultad.
- Han de ser divertidas y lúdicas.
- Deben estar orientadas a promover el desarrollo cognitivo. Dado que la información entra a través de los sentidos, este tipo de actividades potenciarán el desarrollo de los procesos atencionales y la memoria de trabajo (funciones ejecutivas).
- Han de poder ser adaptadas a las características y necesidades de cada estudiante.
- No ha de frenarse la puesta en marcha de este tipo de actividades ante la falta de recursos. En tal caso, se puede recurrir a los materiales de bajo coste, los cuales son muy recomendables.
- Han de poder trazar conexiones con otras áreas del currículo.
- Han de promover la capacidad de elección y la conducta autodeterminada.

A continuación, y siguiendo los aportes de diferentes autores expertos en esta metodología (García Bernardo, 2006; Lázaro et al., 2012; Landivar, 2017), nos referiremos a un conjunto de actividades a través de las cuales podemos estimular los diferentes sentidos.

No obstante, para obtener una información más exhaustiva sobre la estimulación multisensorial, recomendamos visitar el siguiente enlace, en el que se puede descargar de forma gratuita la publicación: “Comunicación Multisensorial” coordinada por Lucía Díaz Carcelén¹⁰.

¹⁰ <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/multisensorial/>

Tabla 11. Actividades de estimulación multisensorial

ACTIVIDADES DE ESTIMULACIÓN MULTISENSORIAL
<p style="text-align: center;">Actividades para la estimulación vestibular</p> <ul style="list-style-type: none">• Balancearse en diferentes tipos de columpios.• Tirarse por un tobogán.• Tumbarse en una hamaca colgante.• Introducirse en una piscina llena de bolas.• Realización de diferentes tipos de movimientos según la consigna del docente.• Tomarse dos estudiantes de ambas manos y girar sobre su propio eje.• Con sábana o manta agarrar dos docentes los extremos de la misma y provocar balanceos mientras un estudiante está en ella.• Juegos de movimientos con pelotas Bobath (pelotas gigantes).• Saltar sobre una cama elástica con las precauciones adecuadas.• Juegos populares de realizar movimientos libres y parar ante una consigna como, por ejemplo, el juego de las estatuas.• Bailes y danzas populares, etc.
<p style="text-align: center;">Actividades para la estimulación propioceptiva</p> <ul style="list-style-type: none">• Subir por rocódromos.• Movimientos pasivos en tobillos, rodillas, caderas y articulaciones de los brazos.• Caminar despacio o lento según indicaciones.• Juegos de:<ul style="list-style-type: none">• Saltar y brincar.• Mover solo una articulación y el resto del cuerpo se queda inmóvil.• Caminar hacia adelante o hacia atrás según una consigna.• Realizar rotaciones.• Somos canguros, damos saltos.• Carreras andando a cuatro patas.• Somos un espejo, en el cual por parejas imitamos las posturas del compañero.
<p style="text-align: center;">Actividades para la estimulación y percepción visual</p> <ul style="list-style-type: none">• Seguir con la vista trayectorias de luces, personas y objetos.• Seguir con la vista la trayectoria de objetos que desaparecen tras una pantalla, para después anticipar cuándo volverá a aparecer el objeto.• Discriminar diferentes colores e intensidades de luz (artificial, de bombilla, de neón, de diferentes colores, luz fuerte y luz tenue, etc.).• Clasificar objetos por su forma: grandes, pequeños, redondos, cuadrados, triángulos, etc.• Clasificar según un criterio dado que se identifique por la vista. Por ejemplo, entre varios medios de transporte, identificar los que van por aire, por tierra y por mar.• Discriminar los colores fundamentales: blanco, negro, rojo, azul y amarillo.• Discriminar los colores secundarios: naranja, morado, crema.• Discriminar matices de colores: azul marino, azul celeste, verde claro, etc.• Percibir cuando una figura está incompleta.• Buscar errores en dibujos.• Encontrar semejanzas y diferencias en dibujos.• Juegos del veoveo, qué ves.

Actividades para la estimulación y percepción auditiva

- Diferenciar cuando hay silencio y cuando no.
- Reconocer a los compañeros por su voz.
- Localizar auditivamente la procedencia de un sonido.
- Seguir ritmos simples y complejos.
- Cantar.
- Jugar a discriminar fonemas. Jugar a palabras que empiecen por una letra determinada y asociarla con diferentes posturas.
- Agrupar pictogramas que lleven un determinado fonema.
- Discriminar sonidos:
 - Del propio cuerpo.
 - De instrumentos.
 - De los animales.
 - De la naturaleza.
 - De la clase.
 - Intensidad de sonido (ej. agudo, grave, etc).

Actividades para la estimulación y percepción táctil

- Reconocer cuando el compañero me toca la espalda con un dedo, con dos o con tres.
- Reconocer la cara de los compañeros por el tacto.
- Discriminar:
 - Caliente- frío.
 - Duro-blando.
 - Diferentes pesos.
 - Objetos por el tacto.
 - Diferentes texturas.
 - Formas geométricas.
 - Letras.
 - Números.

Actividades de estimulación y discriminación gustativa

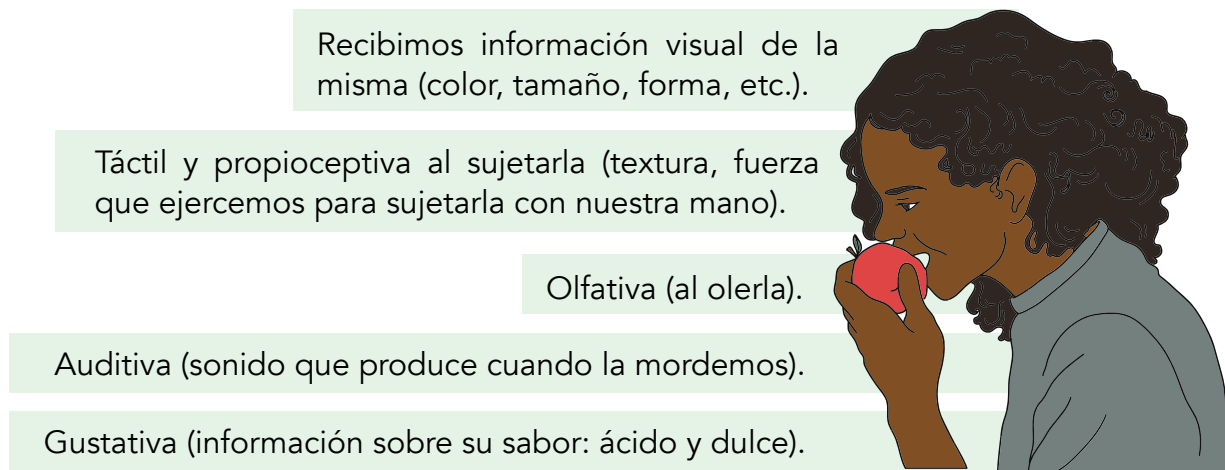
- Probar nuevos sabores para aumentar la tolerancia.
- Juegos de movilidad de los labios y de la lengua.
- Discriminar diferentes sabores: salado, dulce, agrio, ácido y picante.
- Discriminar alimentos por su sabor.
- Juegos de memoria de sabores.

Actividades de estimulación, discriminación olfativa y de hábitos respiratorios

- Ejercicios para tomar conciencia de la inspiración y la espiración.
- Desarrollar el hábito de respirar por la nariz.
- Aprender a sonarse.
- Juegos de sople.
- Discriminar entre olores agradables y desagradables.
- Discriminar entre olor fuerte y olor suave.
- Localizar procedencia del estímulo olfativo.
- Reconocer alimentos por el olor.
- Reconocer olores de productos domésticos.
- Juegos de memoria de olores.

El desarrollo de la estimulación multisensorial, es beneficioso para todos los estudiantes, ya que favorece el acceso a la información a través de diferentes canales (auditivo, visual, táctil, olfativo, gustativo), lo cual potencia, tanto el aprendizaje como la comunicación, desde el momento en que ambos son procesos multimodales. Además, estamos favoreciendo la integración de todos los estímulos que nos llegan por los diferentes canales, lo cual contribuye a que los estudiantes tengan más posibilidades de ajustar sus respuestas.

Por ejemplo, cuando comemos una manzana:

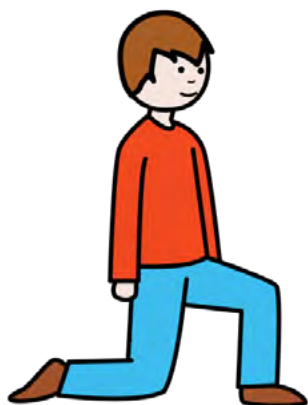


Esta información, ha de combinarse en un todo organizado para que nuestro cerebro llegue a la conclusión de que está comiendo una manzana. Por ello, aunque hemos propuesto actividades divididas en sensorios (gusto, olfato, etc.), es muy importante que el docente tome conciencia de que la información se procesa de forma simultánea por medio de los diferentes sentidos. Por esta razón, las actividades que el docente proponga, han de poder integrar diferentes sensorios. En este punto, recomendamos como un material de consulta muy interesante, el trabajo llevado a cabo por Lázaro y Berruezo (2009) pioneros de la introducción de la estimulación sensorial en España¹¹.

Si además tenemos en cuenta, que el estudiante con discapacidad intelectual puede encontrar dificultades para el procesamiento de la información, en todas sus fases: entrada, proceso y salida, el darle la opción de una entrada simultánea de la información por varias vías, va a favorecer el proceso perceptivo y la salida, que se traducirá en una respuesta adaptativa ante los estímulos.

¹¹ <https://es.scribd.com/doc/193726997/La-piramide-del-desarrollo-humano-Lazaro-y-Berruezo-pdf>

Lázaro (2002), nos proporciona una serie de objetivos, los cuales pueden trabajarse, desde la estimulación multisensorial, con todos los estudiantes y, en particular, con los estudiantes con discapacidad intelectual:



- Experimentar, explorar, sentir, percibir, interiorizar e identificar las sensaciones y percepciones procedentes de la piel, músculos y articulaciones, en su contacto con personas, objetos o el entorno inmediato.

- Esto va a favorecer en los estudiantes con discapacidad intelectual el desarrollo de su sentido propioceptivo y táctil. El tener un mayor conocimiento de su cuerpo, va a mejorar su capacidad de respuesta ante diferentes estímulos del entorno.

- Experimentar, percibir, interiorizar e identificar diferentes partes (internas y externas) del cuerpo, a través de sensaciones procedentes de estímulos vibratorios.

- Posibilita a los estudiantes con discapacidad intelectual mejorar en su esquema corporal, aspecto básico para la posterior consecución de otros contenidos curriculares (lectura, escritura y cálculo).

- Experimentar, percibir, interiorizar e identificar las distintas posiciones del cuerpo y la cabeza, a través de sensaciones procedentes del movimiento o vestibulares.

- Los estudiantes con discapacidad intelectual pueden presentar alteraciones motoras, por lo que el control de sus movimientos le va a ayudar a un desarrollo motriz correcto.

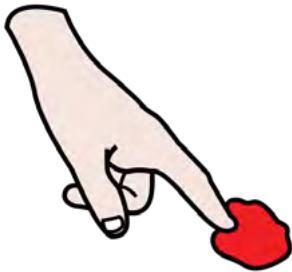
- Percibir, identificar e interiorizar a través de la visión (o restos visuales) las partes del cuerpo, objetos, personas, situaciones, lugares y acciones, ampliando el campo perceptivo visual.

La mayoría de los aprendizajes escolares se procesan a nivel visual y auditivo, por esta razón lograr un óptimo desarrollo de las funciones visuales les va a ayudar a la adquisición y retención de nuevos aprendizajes.



- Experimentar, percibir, interiorizar e identificar las sensaciones auditivas, desde la voz humana (emisiones propias, del docente, de otros niños o personas significativas) hasta los sonidos de objetos o los procedentes de las actividades a las que se asocian.

La información auditiva es menos permanente que la visual, ya que se desvanece en el tiempo rápidamente, por ello favorecer el desarrollo de la discriminación auditiva en estudiantes con discapacidad intelectual va a permitir una expansión de su nivel de lenguaje comprensivo y expresivo.



- Explorar, percibir e identificar las manos a través de sensaciones táctiles-hápticas, procedentes de diferentes texturas y materiales. Podemos encontrar estudiantes con discapacidad intelectual que precisan los ajustes necesarios para el desarrollo de la motricidad fina, sin duda, el desarrollo de este objetivo va a favorecer su desarrollo.



- Experimentar, percibir, interiorizar e identificar los olores procedentes de personas, objetos o las actividades a las que se asocian.

- Tomar en consideración este objetivo, va a tener una gran repercusión en el desarrollo de la conducta adaptativa.

- Experimentar, percibir, interiorizar e identificar sabores procedentes de alimentos, ampliando el abanico de gustos.

Además de ayudar al estudiante con discapacidad a incorporar otra vía sensorial para comprender e integrar la información entrante, también vamos a promover una mejor tolerancia a una amplia gama de alimentos.

Cerramos este epígrafe, rescatando las palabras de Flo Longhorn (1991): "Recuerde siempre que cada persona es un individuo único cuyo programa sensorial debe ser individual, adecuadamente hecho a la medida de sus necesidades y bien controlado" (p.22).

3.2.3. Aulas Snoezelen

El concepto *Snoezelen* surge en la Institución Hartenburg (Holanda), dedicada a la atención de personas adultas en situación de discapacidad. Se trata de un término creado a partir de dos palabras:



SNUFFELEN, que significa esnifar.

DOEZELLEN, que significa somnolencia.

Su significado al traducirlo al español es el de "relajación".

Imagen 2. Estudiante en situación de discapacidad en la sala Snoezelen.

Los autores de esta metodología -Jan Hulsegge y Ad. Verheul-, que trabajaban en esta institución, comenzaron creando casetas prefabricadas para el desarrollo sensorial de los residentes. Más adelante, crean las salas en la propia institución y, fue así, como se fueron expandiendo por toda Europa a la vista de los buenos resultados obtenidos a la hora de mejorar la calidad de vida de quienes las utilizaban.

La idea de este concepto es, generar un estado de relajación y de calma que permita sentirse bien con uno mismo, así como la apertura con la persona que lo acompaña. Su filosofía es "la no directividad". Surge con mayor fuerza en los años setenta, a partir de tres influencias claves:

1 El término "softplay", que podemos encontrar en guarderías o en zonas de recreo infantil. Todo acolchado, cómodo y seguro para facilitar la movilidad.

2 La ambientación de las salas de discotecas y fiestas con sonidos, luces rotatorias y otros efectos especiales. Por ello, en la mayoría de las salas encontramos la luz giratoria en el centro.

3 La búsqueda de nuevas alternativas para personas con discapacidad, para darles la oportunidad de poder disfrutar con otras personas en un contexto lúdico.

Los creadores del concepto Snoezelen, lo definen como un “mundo mágico” que puede cumplir los siguientes objetivos:

Motivar a los estudiantes y a los profesionales a aprender.

Favorecer la distracción.

Aliviar y liberar tensiones.



Ayudar a lidiar con el estrés.

Permitir realizar terapia.

Posibilitar el encuentro y la comunicación.

Permitir la autodeterminación del estudiante.

Este concepto se puede llevar a cabo en salas especializadas, pero también en ambientes naturales, o bien compartiendo los recursos existentes en la comunidad (piscinas, estadios, parques, etc.), con lo cual favorecemos la participación social de los estudiantes con discapacidad.

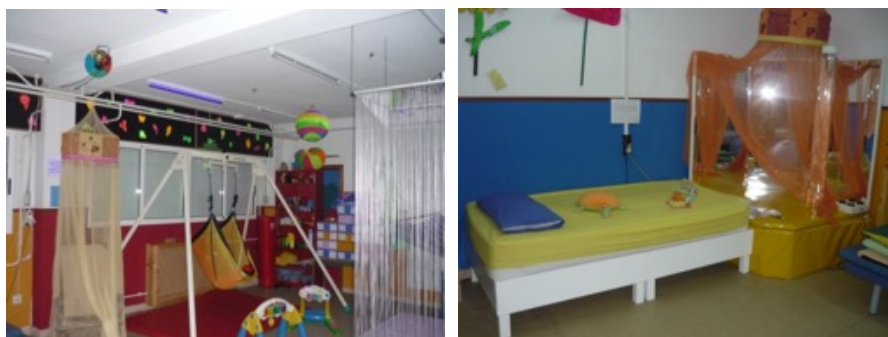


Imagen 3. Diferentes espacios de las salas Snoezelen

A estas salas también se les denomina Aulas Multisensoriales. Cuando hablamos de estas salas, nos referimos a un espacio flexible que está diseñado para ofrecer al estudiante con discapacidad estímulos de forma organizada, para que, partiendo de sensaciones simples, se puedan organizar otras más complejas. Recogemos, a continuación, la descripción que efectúa Mertens (2006) de estas salas:

Snoezelen es un concepto multifuncional. En una habitación diseñada a propósito (sobre todo el espacio en blanco), la luz, los olores y la música provocan sensaciones.

Estas habitaciones activan diferentes áreas de la percepción. Se promueven tanto la relajación como la activación.

El diseño específico organiza los estímulos de forma que resulten atractivos, traigan recuerdos a la memoria y fomenten las relaciones.





Snoezelen crea bienestar en un ambiente tranquilo.

Las personas abandonan sus temores, se sienten seguros.

Snoezelen promueve el desarrollo de todos los niveles (desde niños pequeños hasta personas de edad).

La sala también se puede utilizar para el resto de los estudiantes fomentando situaciones compartidas de ocio y bienestar.

Lo característico de estas salas es que todo estímulo (luminoso, sonoro, vibratorio, táctil, vestibular, etc.), ha de poder controlarse en función de cada estudiante. En definitiva, la sala ha de permitir:

-  La selección del sentido a trabajar. En dicha selección participa el estudiante.
-  Nivel de graduación, es decir poder graduar el nivel de intensidad de los estímulos.
-  Temporalización, dosificar el tiempo de permanencia de esos estímulos.
-  Posibilidad de combinación, lo que hace referencia a combinar los estímulos simples y complejos que el estudiante nos demande.

TIPOS DE SALAS MÁS COMUNES:

Sala blanca

Es la sala más popular y suele ser la primera en montarse.

Es un espacio con ausencia de color, con la finalidad de centrar las actividades propuestas sin elementos distractores. Si todo es blanco, la iluminación que se proyecte, o los efectos de las fibras ópticas, o el proyector de focos especiales o las proyecciones reticuladas, se van a percibir con mayor claridad e intensidad. Si queremos trabajar a nivel auditivo, tenemos más probabilidad de centrar la atención en ese sensorio, ya que visualmente hay neutralidad y bajo nivel de activación, lo que permite centrarse, por ejemplo, en lo auditivo.

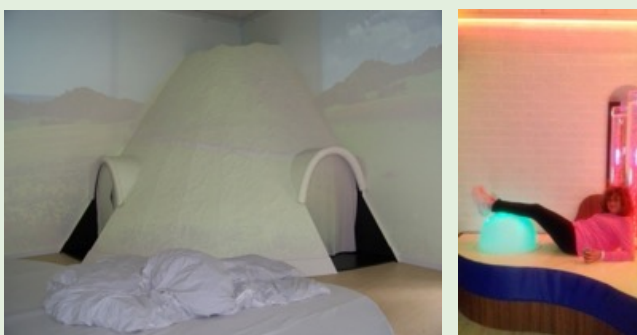


Imagen 4. Sala blanca.

Sala negra

Suele ser conocida también como “cuarto oscuro”, debido a su color negro para resaltar los contrastes de color. Es de gran utilidad para estudiantes con discapacidad visual y también para desarrollar procesos atencionales en todos los estudiantes. En ella, se pueden proyectar diferentes tipos de luz, y utilizar la luz negra con materiales reflectantes que son de gran atractivo para los estudiantes (con la precaución de si es un estudiante con tendencia a crisis epilépticas, que puede estar contraindicado).

De no disponer de espacios separados, se puede disponer de una caseta, o de una tienda de campaña, donde no entre la luz y cumpla la misma función. Otra opción ante la falta de espacios, es el disponer ventanas con cortinas que no dejen pasar la luz y de esta forma, en función de la actividad, podemos tener una sala blanca o una sala negra al mismo tiempo.

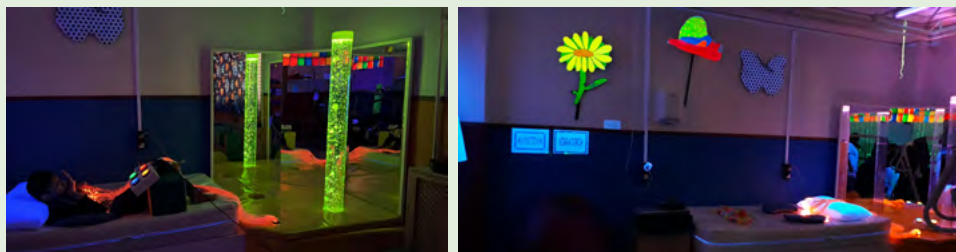


Imagen 5. Sala negra

Sala acuática

Es muy interesante disponer de un espacio acuático donde se pueda trabajar la hidroterapia, a través de una piscina o un jacuzzi. Las experiencias de Snoezelen en ambientes acuáticos aportan grandes beneficios a los estudiantes. También, podemos utilizar una bañera o una piscina inflable y llenarla, por ejemplo, de globos, pelotas pequeñas, etc.



Imagen 6. Sala acuática.

Usuarios de las salas Snoezelen

Los espacios Snoezelen se utilizan en diferentes ámbitos, tales como el educativo, la salud mental, terapia ocupacional y rehabilitación, entre otros, ya que es un concepto dinámico y en constante expansión. Puede ser de provecho para cualquier persona, aunque aporta grandes beneficios en personas con lesiones, en estudiantes con discapacidad, en residencias de personas mayores, en centros de educación especial y, cada vez más, se extiende su uso en escuelas infantiles.

Los beneficios de las salas para los estudiantes con discapacidad intelectual según Gómez (2009) son:

Snoezelen es un concepto multifuncional. En una habitación diseñada a propósito (sobre todo el espacio en blanco), la luz, los olores y la música provocan sensaciones.

Estas habitaciones activan diferentes áreas de la percepción. Se promueven tanto la relajación como la activación.

El diseño específico organiza los estímulos de forma que resulten atractivos, traigan recuerdos a la memoria y fomenten las relaciones.

Snoezelen crea bienestar en un ambiente tranquilo.

Las personas abandonan sus temores, se sienten seguros.

Snoezelen promueve el desarrollo de todos los niveles (desde niños pequeños hasta personas de edad).

Materiales de la sala Snoezelen

En este tipo de salas podemos encontrar material comercial y también material de bajo coste¹².

A continuación, enumeraremos los diferentes materiales que podemos encontrar divididos por sensorios:

Tabla 12. Materiales de la sala Snoezelen.

MATERIALES DE LA SALA SNOEZELLEN
<p>Material para desarrollar la estimulación somática (del tacto)</p> <ul style="list-style-type: none">• Piscinas de pelotas.• Guantes de diferentes texturas.• Cepillos para masajear.• Cajas de texturas.• Elementos variados.• Peluches.• Materiales de bajo coste.
<p>Material para desarrollar la estimulación propioceptiva</p> <ul style="list-style-type: none">• Manta de bolas.• Cojín de bolas.• Chalecos lastrados calmantes.• Pelota bobath o una pelota grande.• Materiales de bajo coste.• Colchoneta elástica.• Cintas elásticas en las patas de las sillas.
<p>Material para desarrollar la estimulación vibratoria</p> <ul style="list-style-type: none">• Colchonetas vibratorias.• Caja de sonido juguetes vibratorios.• Colchón de agua musical.• Columna de burbujas.• Materiales de bajo coste.
<p>Material para desarrollar la estimulación vestibular</p> <ul style="list-style-type: none">• Hamacas.• Mecedoras.• Balancines.• Vestibulador (es una especie de columpio con diferentes plataformas para favorecer la movilidad).• Materiales de bajo coste.

¹² En este enlace se puede encontrar una relación del mismo. <http://www.esaac.es/materiales-de-estimulacion-multisensorial-de-bajo-coste/?cid=170&pnum=120>

Material para desarrollar la estimulación visual

- Luz negra para conseguir el efecto de "alto contraste".
- Materiales reflectantes a la luz negra comerciales y de bajo coste pintados por nosotros.
- Pantalla táctil.
- Linternas de diferente intensidad y colores.
- Proyector de imágenes.
- Paneles luminosos cambiantes.
- Materiales varios de bajo coste.
- Fibra óptica.
- Botella de la calma.

Material para la estimulación auditiva

- Materiales comunes de música: silbatos, flautas, cascabeles, panderos, triángulos, etc.
- Gong tibetano.
- Juguetes musicales.
- Palo de lluvia.
- Colchón de agua musical.
- Micrófonos amplificadores.
- Plataforma caja de sonido.
- Metrónomo.

Materiales para la estimulación olfativa

- Botellitas del olfato (frascos pequeños con diferentes elementos olorosos).
- Diferentes esencias.
- Los alimentos que van a ingerir en el comedor.
- Algodones impregnados en diferentes sustancias.

Materiales para la estimulación gustativa

- Saquitos de mascar (cogemos una gasa e introducimos un alimento y la anudamos).
- Alimentos de diferentes texturas.
- Alimentos a diferentes temperaturas.
- Alimentos de diferentes sabores.
- Alimentos que provoquen diferentes sonidos al comerlos.

Metodología del concepto Snoezelen

Para poder llevar a cabo el concepto *Snoezelen* con nuestros estudiantes con discapacidad intelectual, si bien como hemos dicho lo podemos trabajar con todos, hemos de tener en cuenta una serie de principios metodológicos. Para ello, nos basaremos en los formulados por los creadores del concepto, los cuales recogen en su libro *Snoezelen Another World* (1988).

La atmósfera adecuada

Por lo general, los estudiantes con discapacidad pueden ser mucho más sensibles al ambiente que les rodea. Por ello, es importante que exista confort, es decir, ofrecer estímulos, pero sin inundar. Los materiales son importantes, pero lo esencial va a ser la presencia del docente, el cual ha de ser capaz de generar una atmósfera, en la que el estudiante se encuentre cómodo. El docente ha de aprender a mirar a través de los ojos de su estudiante y a escuchar por sus oídos.

Para conseguir un ambiente óptimo es necesario:

- Estar muy atentos al lenguaje corporal para comprender su expresión, sus pensamientos y deseos.
- Los estudiantes no tienen que aprender a adaptarse a nosotros, somos nosotros los que tenemos que adaptarnos a ellos.

Para Snoezelen, la luz y el sonido ayudan a crear un buen ambiente, la voz dulce y el empleo de materiales accesibles en función del niño o de la niña con el que estemos trabajando.

La posibilidad de elegir por uno mismo

Aunque sean los docentes quienes preparen el ambiente y sean los conductores de las actividades, es el estudiante el que tiene que elegir la que desea de entre las diferentes propuestas. En definitiva, desde esta metodología se nos propone reemplazar el concepto para él, por el concepto con él. Como indica la frase de Tamarit, "Todo para ellos, pero CON ellos".

La posibilidad de que cada uno lleve su ritmo

Respetar el ritmo individual es una condición esencial en Snoezelen. Ante cualquier propuesta, hay que darles el tiempo necesario para que puedan captar los estímulos, vivenciar las diferentes situaciones, así como para disfrutarlas, sin imponerles nuestro ritmo.

La duración en el tiempo

Es muy importante llevar a cabo rituales, tanto para el inicio de la sesión como para su finalización. Para ello, se puede utilizar una música, una luz, o cualquier otro elemento, para el inicio de la sesión y otra clave diferente para su finalización. Con ello, estaremos facilitando la anticipación de la sesión al estudiante, sobre todo, a aquellos con un nivel mayor de discapacidad. Del mismo modo, la duración de la sesión ha de ser flexible y adaptarse a las necesidades y demandas del estudiante.

La repetición

Los estudiantes con discapacidad intelectual suelen presentar dificultades para procesar los estímulos. Por ejemplo, si le presentamos dos ritmos diferentes (lento y rápido) tocando una caja china, es muy probable que sea necesario repetirle más de una vez dichos estímulos, para que él pueda llegar a diferenciarlos. De ahí, la importancia de tomar en consideración la repetición e integrarla como principio dentro de las sesiones.

La presentación selectiva de estímulos

Es conveniente que el docente presente, de forma progresiva, los diferentes estímulos seleccionados para la sesión, evitando, por tanto, presentarlos todos al mismo tiempo. Por ello es muy importante seguir estos tres principios:

- Eliminar los estímulos que son indeseables.
- Reducir los estímulos.
- Dosificar los estímulos.

Un entorno pobre no es óptimo para el aprendizaje, pero un entorno sobrecargado tampoco lo es, por ello debemos proporcionar un entorno enriquecido, pero no sobrecargado. Lo que se conoce como regulación ambiental.

Actitud adecuada

Para desarrollar una actitud adecuada en Snoezelen, es necesario desarrollar una serie de cualidades personales, además de la capacitación. Entre dichas cualidades, destacamos la calidez y el afecto hacia nuestros estudiantes, lo cual va a facilitar que nuestros encuentros sean significativos y, de este modo, posibilitar que se produzca la mayor cercanía emocional posible.

El acompañamiento adecuado

Lo más importante en Snoezelen es el acompañamiento que ofrece el docente. Un acompañamiento que proporciona seguridad y confianza para explorar el entorno, sin olvidar que el estudiante es el protagonista y el que decide.

El docente da apoyo de igual a igual, de forma simétrica, evitando caer en el riesgo de ser muy directivo. Las características que ha de tener este acompañamiento son:

- a. Crear condiciones para que pueda snozelear de manera óptima. Respetando sus decisiones, su ritmo, y el tiempo para saborear cada vivencia.
- b. No intervenir demasiado como conductores ni corregir en exceso el comportamiento, a no ser que sea muy necesario. También hacerles sentir que estamos compartiendo juntos, al estar presentes corporalmente, hablarles suavemente, susurrando, etc.
- c. Garantizarles un entorno seguro y cómodo.
- d. El ambiente debe ser acogedor, en el cual se respire calma que invite, tanto a la acción como al descanso.



Para adquirir más información, recomendamos la página Web de la Asociación Internacional de Snoezelen (ISNA)¹³, de la que España forma parte. Es una asociación, sin ánimo de lucro, constituida por profesionales cuya misión es la de difundir el concepto Snoezelen para mejorar el proyecto vital de cualquier persona.

Imagen 7. Ejemplo de una entrada a un espacio Snoezelen.

¹³ <http://www.snoezelensansfrontieres.org/index.php/en/>

3.3. Comunicación Aumentativa y Alternativa

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), de la cual es signataria República Dominicana desde 2008, en su Artículo 2, dedicado a las definiciones, define comunicación y lenguaje:

La Comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizados y **otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación**, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

Por lenguaje se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal (Art. 2).

Tras su lectura se desprenden tres cuestiones claves:

- El acceso a la Comunicación es un derecho.
- Todo ser humano tiene la capacidad de comunicar, aunque no tenga lenguaje.
- Los docentes tenemos que facilitar a nuestros estudiantes la Comunicación Aumentativa para garantizarles el pleno ejercicio de este derecho.

Figura 3. Derecho a la comunicación.



Todas las personas con discapacidad de cualquier tipo o gravedad tienen el derecho básico de expresar, a través de la comunicación, las condiciones de su existencia. Todas las personas tienen los siguientes derechos de comunicación específicos en sus interacciones diarias.

Autor Pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: <http://caledex.es/areas/> Licencia: CC (BY-NC-SA) Autores: José Manuel Marcos y David Romero Traducción: Irma Pacheco. From the National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities. (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. Asha, 34(Suppl. 7): 2-3. (http://www.asha.org/UCR9_of_njcts.htm)

3.3.1. Qué es la Comunicación Aumentativa y Alternativa

Tomando como referencia lo señalado por el Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT)¹⁴, la Comunicación Aumentativa/Alternativa, en adelante CAA, es:

Un medio que emplea una persona con dificultades en la comunicación oral, para expresarse e interactuar de forma efectiva en cualquier entorno, contando para ello con los apoyos necesarios y adecuados a sus capacidades, cuyo uso es compartido con sus interlocutores, y que le posibilita el ejercicio de derechos, así como su participación activa en la sociedad, en igualdad de oportunidades.

Se considera comunicación aumentativa cuando el medio empleado por la persona complementa y acompaña a su comunicación oral.

Se considera comunicación alternativa cuando el medio empleado sustituye a la comunicación oral.

Ambos tipos de comunicación permiten que la persona pueda desplegar todo su potencial comunicativo.

A lo largo del tiempo, se ha ido instaurando, no solo entre los profesionales, sino también entre las familias de las personas en situación de discapacidad, todo un conjunto de mitos y falsas creencias en torno a la utilización de estos sistemas. Entendemos que es muy relevante que los docentes accedan a esta información, desde el momento en que, en no pocas ocasiones, pueden ser el punto de partida que, frene o contribuya, a instaurar un sistema de CAA en unos de sus estudiantes. En la siguiente tabla, recogemos, a partir de los aportes efectuados por Rowski y Sevcik (2005), estos falsos mitos, así como la realidad, basada en la evidencia, que contribuye a eliminarlos.

¹⁴ https://ceapat.imserso.es/ceapat_01/index.htm

Tabla 13. Falsos mitos en comunicación aumentativa y alternativa

FALSOS MITOS EN COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA	
FALSAS CREENCIAS	EVIDENCIA CIENTÍFICA
Cuando se interviene con un estudiante con dificultades en el acceso a la comunicación y al lenguaje, la CAA es el último paso a seguir.	El uso de la CAA puede ser uno de los primeros pasos a seguir.
La CAA impide o hace que se adquiera más lento el lenguaje oral.	El uso de la CAA propicia y ayuda a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral.
Si no cumplen unos prerrequisitos, no pueden acceder a la CAA.	No existen prerrequisitos para acceder a la CAA. Todos tenemos esa posibilidad.
La tecnología en CAA solo se utilizará cuando no tengan discapacidad intelectual.	La tecnología en CAA, se puede utilizar en todos los casos, tengan o no discapacidad intelectual o de otro tipo.
Tienen que tener cierta edad para poder acceder a la CAA.	Se ha demostrado que, incluso los bebés, pueden acceder a la CAA.
El estudiante tiene que seguir la jerarquía de representación, desde el objeto real hasta el texto escrito.	Se ha demostrado que los estudiantes no siempre tienen que seguir esa jerarquía.

En este sentido, podemos señalar una serie de ventajas a la hora de usar la Comunicación Aumentativa y Alternativa con estudiantes que tienen dificultades de acceso a la comunicación, al lenguaje o a ambas.

- Facilitan que el estudiante tenga una comunicación funcional, espontánea y generalizable.
- Favorecen la autonomía y la autodeterminación.
- Aumentan la comprensión del lenguaje oral.
- Potencian y desarrollan el lenguaje hablado.
- Facilitan la inclusión del estudiante en la clase.
- Potencian la cognición, permiten el desarrollo del pensamiento, la representación y la simbolización.

3.3.2. Qué estudiantes se pueden beneficiar de la comunicación aumentativa y alternativa

Podemos identificar cuatro grupos de estudiantes como posibles usuarios, no solo de Sistemas Alternativos/Aumentativos de comunicación, sino también del gran paraguas denominado como Comunicación Aumentativa/Alternativa.

EN PRIMER LUGAR

Nos referiremos al grupo de estudiantes que presentan dificultades solo en su lenguaje oral, pero no en la comunicación. Tienen intención comunicativa y la utilizan para interactuar con los demás. En estos casos, es muy sencilla la implantación de un sistema de comunicación alternativo/aumentativo, ya que solo necesitan un código diferente al lenguaje oral. Todas las personas, en un momento determinado de nuestra vida, podemos presentar una dificultad para el lenguaje oral y, por lo tanto, vernos en la necesidad de recurrir a otros apoyos.

EN SEGUNDO LUGAR

Mencionaremos a aquellos estudiantes que pueden presentar un lenguaje oral correcto, pero presentan dificultad en su proceso comunicativo. Pueden tener una correcta articulación del habla, pero no han interiorizado que el lenguaje sirve para comunicar, integrarse y participar plenamente en su entorno. En este caso, aunque tengan intacto el código (o sea el lenguaje oral), precisan de la implantación de un sistema de comunicación alternativo/aumentativo para ayudarles a desarrollar su intención comunicativa. Imaginemos a un estudiante con TEA, que tenga un habla fluida y elocuente, pero no la utiliza para interactuar con los demás.

EN TERCER LUGAR

Están aquellos estudiantes que presentan dificultades, tanto en su lenguaje oral, precisando un código diferente al oral, como dificultades en su desarrollo comunicativo por lo que, además, es necesario un sistema alternativo/aumentativo que lleve una metodología específica para desarrollar la intencionalidad comunicativa. En estos casos, el proceso de enseñanza es un poco más difícil, pero nunca imposible. Además, en el caso de no ser usuarios de un sistema alternativo/aumentativo simbólico, debido a una discapacidad intelectual muy significativa, no debemos renunciar nunca a favorecer su comunicación y lenguaje a través de estrategias comunicativas o de la denominada Comunicación Multisensorial (el estudiante se comunica a través de los diferentes sentidos).

EN CUARTO LUGAR

Nos encontramos con estudiantes que presentan lenguaje oral y además tienen intención comunicativa, pero un sistema alternativo/aumentativo de comunicación les va a proporcionar el apoyo necesario para tener un lenguaje más estructurado, que les permita, no solo realizar peticiones simples, sino utilizar el lenguaje para otras funciones comunicativas más complejas. Como ya hemos referido, la evidencia muestra que lejos de frenar el lenguaje oral, lo enriquece y desarrolla. Imaginemos un estudiante que tiene lenguaje oral y realiza afirmaciones y peticiones, pero cuando quiere preguntar, solo cambia la entonación. Ejemplo, para preguntar por su sándwich, en vez de decir: ¿dónde está mi sándwich?, dice ¿sándwich? Por ello, un sistema le puede ayudar a emitir estructuras sintácticas más complejas.

Una vez descritos los posibles usuarios de estos sistemas, pasaremos a comentar los diferentes niveles que nos podemos encontrar en nuestros estudiantes. Esta información es de gran utilidad para poder situar a cada uno en el nivel comunicativo en el que se encuentra y, a partir de ahí, trazar una intervención personalizada de acuerdo a las necesidades.

Gil y Cárdenas (2021) diferencian cuatro niveles de competencia comunicativa, basándose en Patricia Downen (1999), figura referente en este ámbito.

Tabla 14. Niveles de competencia comunicativa.

NIVELES DE COMPETENCIA COMUNICATIVA
<p style="text-align: center;">Protocomunicadores</p> <ul style="list-style-type: none">• No muestran intención comunicativa.• No comprenden el lenguaje oral.• Los profesionales interpretamos lo que quieren decirnos.
<p style="text-align: center;">Comunicadores emergentes</p> <ul style="list-style-type: none">• Muestran intencionalidad comunicativa.• Comprenden lenguaje oral.• No se expresan con símbolos (ni con palabras, ni con gestos, ni con pictogramas).
<p style="text-align: center;">Comunicadores dependientes o contextuales</p> <ul style="list-style-type: none">• Intencionalidad comunicativa.• Comprensión verbal.• Utilizan símbolos: señas, pictogramas, fotos, palabras o aproximaciones de palabras, o un poco de todo (multimodalidad).
<p style="text-align: center;">Comunicadores independientes</p> <ul style="list-style-type: none">• Comunican simbólicamente sus mensajes en cualquier contexto.• Comunican simbólicamente sus mensajes con cualquier interlocutor.• Pueden usar la escritura para comunicarse sin dificultad.

Nota. Fuente: Gil y Cárdenas, 2021.

Describimos, a continuación, algunas claves relevantes para que el docente pueda trabajar con los estudiantes situados en cada uno de los niveles de comunicación descritos siguiendo a las autoras anteriores, Gil y Cárdenas (2021).

Tabla 15. Claves a tener en cuenta en la intervención.

CLAVES A TENER EN CUENTA EN LA INTERVENCIÓN
<p style="text-align: center;">Protocomunicadores (El objetivo es favorecer la interacción):</p> <ul style="list-style-type: none">• Situarse en su nivel de mirada para dirigirnos a ellos.• Darles muchas oportunidades para interactuar.• Realizar pausas y esperar su turno para incentivarlos a que participen.• Realizar ejercicios de elección entre dos o más objetos o actividades.• Darles información utilizando diferentes canales sensoriales.• Elaborarles un diccionario de expresiones, en el cual se reflejen las conductas comunicativas que presenta (lo que hace), lo que quiere expresar con ellas (lo que significan) y lo que quiere que hagamos nosotros (nuestra respuesta). Ejemplo, Pepe arruga la nariz en ocasiones, con ello quiere expresarnos cuando no quiere seguir comiendo, y espera que el adulto lo comprenda y le retire su plato.
<p style="text-align: center;">Comunicadores emergentes (El objetivo es llegar a una comunicación funcional y simbólica):</p> <ul style="list-style-type: none">• Introducir el símbolo (puede ser táctil, signo, pictograma, etc.) pero sin olvidar fomentar, de forma paralela, los recursos que ya posee a nivel multimodal, al igual que la posible producción oral que tenga.• Enseñarle a descubrir que, con el nuevo símbolo adquirido, puede comunicar lo mismo, siendo más entendible y no necesitando estar lo que desea siempre presente para señalarlo. Ejemplo, un estudiante sabe señalar lo que quiere, pero en un momento determinado ha olvidado su jugo y necesita recurrir al símbolo de jugo para solicitarlo, ya que no tiene posibilidad de señalar el jugo real. Si dispone de un símbolo, podrá comunicarnos su deseo, si no dispone del mismo lo estaremos condenando al mundo del silencio.
<p style="text-align: center;">Comunicadores dependientes o contextuales (El objetivo es generalizar la comunicación a nuevos círculos):</p> <ul style="list-style-type: none">• Enseñarles a combinar símbolos para que puedan formar frases y complejizarlas de forma progresiva.• Expresar los símbolos con nuevos interlocutores.• Enseñarle nuevas funciones comunicativas tales como: comentar, opinar, preguntar, etc.• Favorecer que su sistema de comunicación lo tenga siempre accesible si es con ayuda.• Enseñarle a adecuar su forma de comunicarse en función de los diferentes interlocutores
<p style="text-align: center;">Comunicadores independientes (El objetivo es la independencia comunicativa):</p> <ul style="list-style-type: none">• Tener siempre el sistema disponible para ser usado si es con ayuda. Por ejemplo, tener cargada la batería, o llevar una de repuesto.• Permitir que sea el comunicador el que comience las conversaciones, evitando que sea un respondedor de preguntas.• No completar ni clarificar su mensaje, a no ser que el estudiante nos pida nuestra ayuda, para evitar situaciones de dependencia aprendida.

Nota. Fuente: Gil y Cárdenas, 2021.

3.3.3. Tipos de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación



Antes de pasar a los diferentes tipos de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, definiremos los mismos. Los **Sistemas Alternativos** de Comunicación son:

Instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesarios o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales. (Tamarit, 1988, p.4).

Por lo tanto, cuando hablamos de Sistemas nos referimos a varios elementos:

- Conjunto estructurado de códigos no vocales.
- Con un procedimiento concreto de instrucción.
- Permiten funciones de representación.

Los sistemas de comunicación se clasifican en, sistemas de comunicación sin ayuda y con ayuda (Basil y Puig, 1988, pp.23-43).

Tabla 16. Clasificación de los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa

CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA	
Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos sin ayuda:	Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos con ayuda:
Gestos de uso común.	Sistemas basados en elementos muy representativos.
Códigos gestuales no lingüísticos.	Sistemas basados en dibujos lineales (pictogramas).
Sistemas de signos manuales de los no-oyentes.	Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios.
Sistemas de signos manuales pedagógicos.	Sistemas basados en las experiencias de enseñanza del lenguaje a antropoides.
Lenguajes codificados gestuales.	Sistemas basados en la ortografía tradicional
	Lenguajes codificados con ayuda.

Nota. Según Basil y Puig, 1988.

En las páginas que siguen nos centraremos en algunos de estos sistemas. El Schaefer (sin ayuda) y el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC), Sistema de Comunicación por Pictogramas e Ideogramas (PIC) y Lenguaje Natural Asistido (LNA) (con ayuda), dado que son los más utilizados en discapacidad intelectual. El docente podrá obtener información sobre otros sistemas como, por ejemplo, el Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECs), en el documento dedicado a los estudiantes con TEA. No hay que olvidar, sin embargo, que un sistema es tan solo un medio para que el estudiante se comunique y no un fin en sí mismo y que la comunicación es **multimodal**, es decir, que nos comunicamos a través de diferentes canales de forma simultánea.

Dedicamos un espacio, a señalar las ventajas y desventajas de utilizar unos y otros sistemas de comunicación, no sin antes recordar la importancia de realizar una evaluación previa para ver qué sistema puede ser, a priori, más exitoso y motivante para el estudiante (Tamarit (1982); Lloyd y Karlan (1983); Juárez y Monfort (1989)).

Tabla 17. Sistemas de Comunicación sin Ayuda Gráfica

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN SIN AYUDA GRÁFICA	
Ventajas:	Desventajas:
Pueden ser más sencillos de aprender.	Tiene que tener destreza motriz para realizarlos, aunque se pueden adaptar.
Se pueden iniciar de forma más temprana.	Requieren que el interlocutor conozca los signos y, por ello, no es fácil de generalizar.
Son menos abstractos que los pictográficos.	Al no quedar ni escritos ni grabados, el interlocutor tiene que estar muy pendiente para no perder la información.
Más accesibles, la persona siempre lleva su cuerpo consigo a todos los lugares.	
Suelen ser más rápidos de adquirir.	

Tabla 18. Sistemas de Comunicación con Ayuda gráfica

SISTEMAS DE COMUNICACIÓN CON AYUDA GRÁFICA	
Ventajas:	Desventajas:
Permiten muchísimas adaptaciones a personas con problemas de motricidad.	No siempre lo pueden llevar consigo.
Exigen menor atención del interlocutor, pues el mensaje puede quedar grabado.	Se requieren ciertas habilidades de discriminación visual.
Son mucho más sencillos de entender por los compañeros del estudiante, bien porque sea un dispositivo con salida de voz, o bien porque sean pictogramas que llevan acompañado el texto con su significado.	Pueden ser más abstractos.

3.3.4. Estrategias generales para la enseñanza de la Comunicación Alternativa y Aumentativa

El docente, a la hora de iniciar el proceso de enseñanza de Comunicación Alternativa y Aumentativa, ha de considerar una serie de estrategias: (Camats y Basil, (1997); Díaz, (2004); ALFASAAC (2022).



Multimodalidad de la comunicación

Todos nos expresamos de múltiples formas, con gestos, guiños, hablando, señalando, etc. Por ello, aunque el estudiante sea usuario de un determinado sistema de comunicación, también puede comunicarse de otras muchas maneras. No le obligaremos a que lo haga siempre de la misma manera, por el contrario, daremos por válido otras formas de expresión, pues lo importante es que se comunique y no el modo de hacerlo.

Espera estructurada

Comunicarse con un sistema de Comunicación Alternativa y Aumentativa es más lento que comunicarse con el lenguaje oral. Por ello, tenemos que darle el tiempo que necesiten y saber esperar. Si nos adelantamos a lo que quieren decir, permanecerán como comunicadores pasivos y dependientes. Ante todo, debemos promover su autonomía y autodeterminación.



Localización estable de los pictogramas

En el supuesto de que el estudiante utilice pictogramas, no los debemos cambiar de sitio cuando ampliemos el vocabulario. Si siempre están en el mismo lugar, favorecemos la planificación motora y el recuerdo.



Escucha activa

Cuando nos sentimos entendidos nos comunicamos mucho más, por ello el estudiante ha de sentir que estamos pendientes de lo que nos dice (aunque no siempre lo entendamos), pues entonces se esforzará en comunicarse de forma entendible. Es muy importante que le transmitamos que estamos interesados en lo que nos va a contar.



Ampliar funciones comunicativas

Comunicarse no es solo realizar peticiones, el docente ha de animar y enseñar al estudiante a pedir y dar información, a desarrollar la cercanía social, etc. Debemos considerar el gran potencial que tenemos a través de la Comunicación, como un medio de participación e inclusión social.

Cadena de construir-interrumpir

Esta técnica también recibe el nombre de ruptura estructurada. Lo que hacemos es aprovechar una actividad que el estudiante tenga rutinizada, o bien se genera de forma previa para luego interrumpirla, con el objetivo de provocar en él una demanda. Por ejemplo, si sale a la pizarra y no hay tiza, provocaremos que la pida.



Tentativas comunicativas

Como la palabra indica, esta estrategia consiste en mandar al estudiante señales para animarlo a comunicarse. Para ello, es muy importante partir de sus intereses y que le transmitamos que estamos muy interesados e intrigados en aquello que nos quiere contar.



Dar información por adelantado

Es importante darle al estudiante la información necesaria de una forma entendible para que comprenda lo que se espera de él. Suelen ser muy útiles las agendas apoyadas en pictogramas, pues el pictograma permanece y el estudiante puede recurrir a él si olvida las tareas del día. Por ello, toda la metodología basada en puentes visuales que se utiliza con el estudiante con TEA, nos va a servir también para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Dar oportunidades de comunicación

Si el estudiante tiene una forma de comunicarse entendible para el resto, pero no le damos oportunidades de que se exprese con los demás, de que intervenga en la clase, en el patio, en los pasillos, o cualquier otro contexto le reforzaremos su papel de comunicador pasivo, el cual solo responde ante preguntas, limitando, de este modo, su iniciativa.



Dar modelos del modo de comunicación

El estudiante sin discapacidad, desde el primer momento, vivencia que todo su entorno es oral y que es algo que se espera de él en un futuro, tendrá una entrada de información oral muy importante. Sin embargo, el estudiante que signa o que señala un signo, no tiene la vivencia de ver esto en su entorno, lo cual provoca que se rompa la simetría.

Él recibe la información solo por vía oral, y le pedimos que se exprese de una forma que no observa en su entorno. Por ello es importantísimo que seamos modelos para ese estudiante. Si el estudiante signa, hemos de signar al hablar, y si utiliza un dispositivo electrónico con salida de voz tenemos que usarlo nosotros también cuando hablemos con él, o si se comunica señalando pictogramas, los hemos de señalar nosotros. De esta forma, habrá simetría entre la información entrante (input) y la información que esperamos que produzca (output).

Interlocutores válidos, tanto profesionales como otros estudiantes

Tamarit (1989) habla de “Ambientes aumentativos de comunicación”. El estudiante necesita personas que comprendan y usen su forma de comunicarse, y no solo los profesionales, sino sus compañeros de clase. Además, estos compañeros tendrán la gran oportunidad de conocer otras formas de expresión y tener una mayor riqueza a nivel expresivo y comprensivo.

Otras estrategias que pueden resultar útiles a los docentes son:

- Moldeado. El docente presta la ayuda total al estudiante y le moldea un signo con sus manos, o le moldea el gesto del dedo índice para enseñarlo a señalar. A esta estrategia también se le llama guía física.
- Disponibilidad de múltiples tableros, si los precisa y en el caso de que el estudiante sea usuario de un sistema con ayuda.
- Aprendizaje incidental. Para incrementar la motivación y el interés del estudiante, el docente aprovechará cualquier ocasión que capte el interés del niño o de la niña, para centrarse en la misma, aunque no sea lo que inicialmente había programado.
- Enseñanza en múltiples ambientes naturales. Es muy importante que el estudiante desarrolle su potencial comunicativo, no solo en el aula regular, o en el aula de apoyo, sino también en los patios, con la familia, en su barrio, etc. De esta manera, minimizaremos los problemas que pueden presentar de generalización de los aprendizajes.
- Respuesta contingente. El docente está atento a cualquier conducta comunicativa que emita el estudiante para reaccionar y responder ante la misma.



No cabe duda, que la puesta en marcha de estas estrategias, precisa de un interlocutor válido y competente. Basil, Soro y Rosell (2012), indican cuales han de ser esas características.

Tabla 19. Características de un interlocutor competente.

CARACTERÍSTICAS DE UN INTERLOCUTOR COMPETENTE
<p style="text-align: center;">Características de un interlocutor competente</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporciona muchas oportunidades de comunicación a lo largo del día.• Modela el uso de comunicación aumentativa y alternativa, hablando y signando o señalando los pictogramas al mismo tiempo.• Espera, hace pausas y da tiempo para que el niño o la niña puedan intervenir.• Responde a todos los intentos de comunicación del hablante signado o asistido, satisfaciendo sus demandas, contestando a sus preguntas o añadiendo comentarios.• Establece una toma de turnos lo más equilibrada posible, moderando la longitud de sus intervenciones, con preferencia por el uso de frases claras y cortas.• Formula preguntas abiertas o de doble alternativa más que preguntas de Si o No, a menos que, excepcionalmente, se haya optado por esta forma de comunicación.• Fomenta la iniciativa, organizando el entorno de forma que el estudiante pueda producir señales de demanda o de interés, estando atentos a ellas, interpretándolas y respondiéndolas.• Interactúa con naturalidad, promoviendo intercambios que tengan un claro sentido funcional o lúdico para el estudiante y, sobre todo, que disfruten de la interacción.

3.3.5. Sistema de comunicación total de Benson Schaeffer

Este sistema tiene tres metas fundamentales. Puede utilizarse como sistema aumentativo o como sistema alternativo, en función de las necesidades de cada estudiante. Estas metas aluden a:

1 **Lenguaje hablado espontáneo.** Se espera que el estudiante, tras utilizar el habla signada espontánea, vaya desvaneciendo el uso de los signos y llegue a un lenguaje oral espontáneo. El estudiante acaba hablando sin signar.

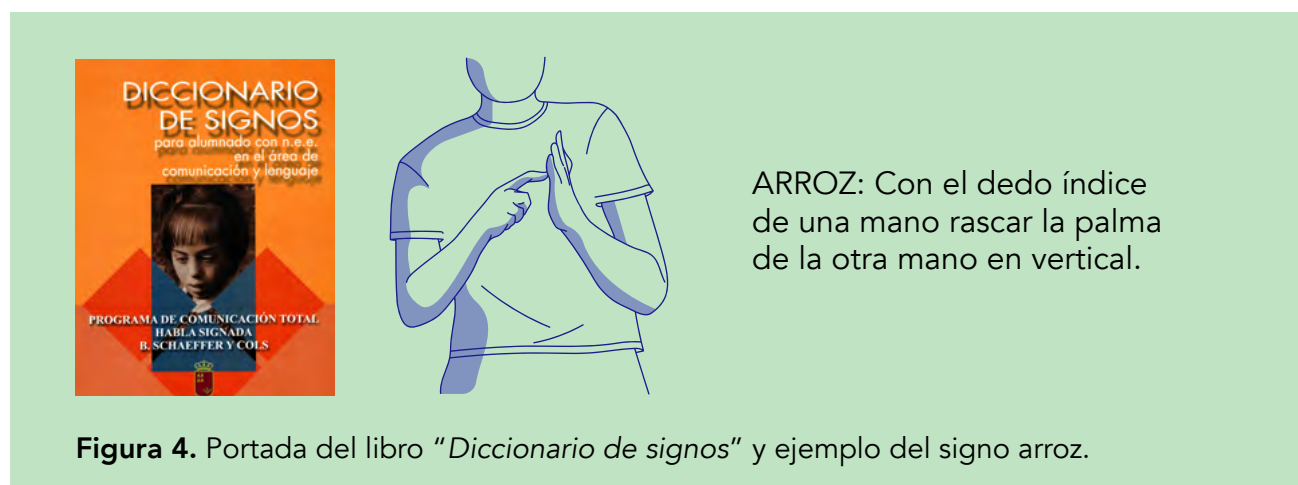
2 **Habla signada espontánea.** El estudiante puede necesitar siempre del apoyo de los signos para hacerse entender de forma espontánea. El estudiante hablará y signará de forma simultánea.

3 **Lenguaje de signos espontáneo.** El objetivo en este caso es que el estudiante signe de forma espontánea para comunicarse. El estudiante signará solamente y, en este caso, el sistema es utilizado como alternativo.

La Región de Murcia (España), ha sido pionera en la elaboración y difusión gratuita, en lengua española, de este sistema que se han dado a lo largo del tiempo.

Recomendamos al docente que las explore, con objeto de poder ir, sin prisa, pero sin pausa, profundizando en este sistema que, hoy por hoy, sigue muy presente en los centros y aulas en las que hay niños y niñas con discapacidad intelectual.

El primer diccionario publicado del sistema de comunicación Benson Schaeffer, fue en la región de Murcia (España). En él, se explica la teoría y los signos. Inicialmente se publicó en formato libro en el año 2001¹⁵.



Con posterioridad, en el año 2010, se publicó en la Región de Murcia un Diccionario de signos multimedia¹⁶.



¹⁵ <https://hablasignada.divertic.org/sistema/sistema.pdf>

¹⁶ [http://www.sefcar.m.es/web/pagina?IDCONTENIDO=55226&IDTIPO=60&RASTRO=c801\\$m4331,4330](http://www.sefcar.m.es/web/pagina?IDCONTENIDO=55226&IDTIPO=60&RASTRO=c801$m4331,4330)

En el año 2011, se publica una versión en línea del *Diccionario de Signos* actualizada en formato web¹⁷.



Figura 6. Versión en línea del Diccionario de Signos.

Como ampliación del proyecto, se desarrolla la app (para iPad) **Hablar y Signar** (2015)¹⁸. Una aplicación para facilitar el aprendizaje de las funciones lingüísticas del Sistema de Comunicación Total - Habla Signada en personas con necesidades educativas especiales. Más información en:



Figura 7. Aplicación hablar y signar para iPad.

El sistema de comunicación Benson Schaeffer, tiene dos componentes principales. Por una parte, el **habla signada**, que significa que al estudiante se le solicita, de forma simultánea, que hable y que signe a la vez. Por otra parte, la **comunicación simultánea**, que significa que todos los interlocutores, profesionales, familia y resto de estudiantes, han de utilizar los dos códigos a la vez, el habla y los signos.

¹⁷ <https://hablasignada.divertic.org/>

¹⁸ <https://hablarysignar.divertic.org/>

Además, cada uno de los signos del sistema, tiene tres componentes:

Movimiento final

Será el que se enseña primero.

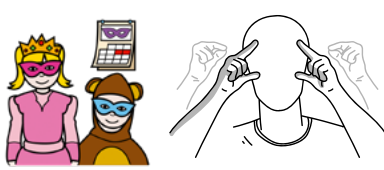
Posición de las manos en relación con el cuerpo

Se enseñará solo después de que el estudiante sea capaz de producir el movimiento final espontáneamente.


Forma de la mano

Se enseña en último lugar, se moldea la forma de la mano (es análoga al punto de articulación en el habla). Por presentar mayor dificultad es mejor enseñarla después de que se haya establecido un primer signo.

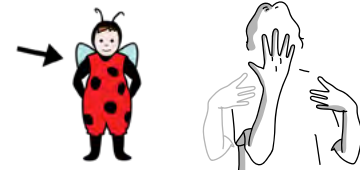
Si bien el docente puede consultar todos los signos en los enlaces que hemos facilitados más arriba, incluimos a continuación algunos ejemplos relacionados con el carnaval:



CARNAVAL: Los dedos índice y pulgar de ambas manos abiertos (resto cerrados) a ambos lados de los ojos, se mueven hacia afuera cerrándose y hacia dentro volviéndose a abrir.




FIESTA: manos en puño con los dedos índices extendidos. Se realizan movimientos de la muñeca de dentro hacia fuera.



DISFRAZ:

1. Mano abierta con los dedos hacia arriba delante de la cara, se acerca a ella.
2. Las dos manos abiertas en los hombros se deslizan por el cuerpo hasta los muslos.



CARETA: Una mano abierta con los dedos hacia arriba, delante de la cara, se acerca tapándola en el último movimiento.

1. El adulto realiza el signo y lo verbaliza a la vez que lo realiza el alumno/a, haciendo hincapié en cada sílaba.

2. Ofrece lo que ha pedido inmediatamente, **sin reforzar**. El auténtico refuerzo es darle lo que pide.

3. Si no ha hecho el signo completo, ayúdalo a terminarlo:

Moldeándole las manos.

Con ayudas visuales o auditivas parciales.

¡Nunca como imitación!

No olvides verbalizar cada sílaba.

4. El profesional debe signar Schaeffer en las palabras más importantes del día: saludo, necesidades básicas, vocabulario importante... pero al alumno/a sólo le pediremos que realice aquellos que está trabajando.

5. Informa a los distintos contextos para que sigan estas pautas. Incluida a la familia.

6. No tengas prisa, a veces menos es más.

Figura 8. Ejemplo de signo asociado a imagen en relación al carnaval.

Schaeffer (2009), nos indica que el orden en el que se enseñan las funciones lingüísticas en este sistema es el siguiente:

1 **Expresión de deseos** (petición de objetos y actividades).
Se les enseña a los estudiantes a pedir objetos y actividades deseadas.

2 **Referencial** (etiquetado, dar nombre y describir).
Corresponde en un niño o niña sin discapacidad, a las primeras palabras que emite después de pedir con gestos y con sonidos. Por eso, se enseñará en segundo lugar.

3 **Concepto de persona** (utilizando los nombres de la gente, expresando emociones y usando discursos directos).
El estudiante no verbal necesita saber nombrar o referenciar antes de usar los conceptos de persona, por ello se enseña en tercer lugar. Incluye el uso de nombres propios, nombres de personas como términos posesivos, acciones humanas, emociones y dirigirse a alguien directamente por el nombre.

4 **Pregunta o petición de información** (preguntar y contestar preguntas relacionadas con la búsqueda).
Incluye el lenguaje dirigido a la búsqueda de objetos, preguntas relacionadas con la localización de objetos y preguntas referidas a los problemas de búsqueda.

5 **Abstracción** (aprendizaje de pronombres, valores de verdad si/no, lectura y habilidades numéricas).
Las abstracciones que enseña este sistema incluyen: pronombres personales, contestaciones de sí y no a las preguntas con valor de verdad, iniciación a la lectura y habilidades numéricas iniciales.

Para finalizar la descripción de este sistema, consideramos oportuno mencionar los pasos que el docente puede seguir para maximizar la espontaneidad del lenguaje signado a través de este método:

Empezar con la expresión de deseos.

1

Es importante que el estudiante entienda que utilizar este sistema le va a servir en, primer lugar, para conseguir lo que desea. Por ello, se parte de sus preferencias y, de esta forma, se individualiza el proceso de los signos a seguir.

No poner el énfasis en la imitación y en el lenguaje receptivo.

2

Aunque la imitación es importante, si se da demasiada importancia a la misma puede frenar la espontaneidad. El estudiante debe aprender que realiza los signos mientras que habla para comunicarse, y no como un ejercicio de imitación.

Usar la pausa o la espera estructurada.

3

Es importante darle tiempo para que realice el signo, si nos adelantamos acabará siendo un comunicador pasivo que solo responde.

Fomentar la autocorrección.

4

Darle el tiempo necesario para que, si se ha equivocado, se dé cuenta y se autocorrija. Si lo corregimos inmediatamente no tendrá la oportunidad de hacerlo él solo.

Evitar la asociación de la comunicación con el castigo.

5

En ningún momento el estudiante debe asociar la comunicación con el castigo, lo importante es que se comunique y que vaya adquiriendo nuevas funciones lingüísticas. Además, está demostrado que el castigo tiene baja efectividad.

Proveer de información indirecta.

6

Para ayudar al estudiante a recordar un signo, por ejemplo, si quiere chocolate y observamos que no lo recuerda, en vez de pedirle que nos imite, puede sernos de gran utilidad recordarle el signo diciendo y signando a la vez, ¿Quieres chocolate?, de esa forma le ayudamos indirectamente a recordar.

Premiar la espontaneidad incluyendo criterios de adquisición.

7

No debemos olvidar que el objetivo final es que el estudiante sea capaz de desarrollar una comunicación funcional, espontánea y generalizable. Por ello, no se considera que ha adquirido un signo mientras no sea capaz de realizarlo en otro contexto diferente al que se le ha enseñado, con otros interlocutores distintos y en ausencia del objeto o actividad.

Enseñar el español signado usando la comunicación total.

8

Como ya hemos comentado antes, los interlocutores deben de signar y hablar para maximizar la eficacia de este sistema.

3.3.6. Sistema SPC (Picture Communication Symbols)

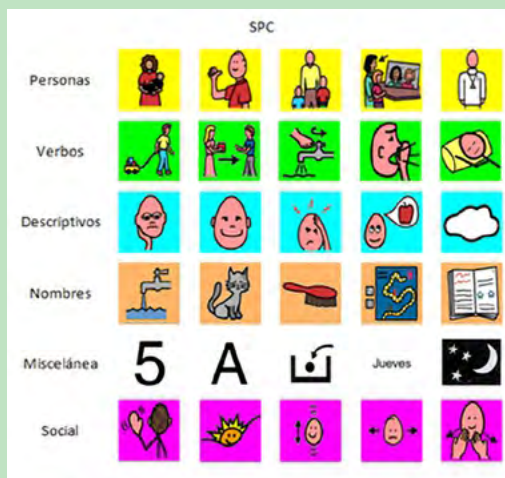
Este sistema fue elaborado por Roxana Mayer-Johnson en 1981. Está basado, principalmente en símbolos pictográficos (dibujos sencillos e icónicos), que representan la realidad. Se complementan con algunos ideogramas, con el abecedario, los números y algunas palabras carentes de símbolo.

Cada pictograma lleva escrita encima la palabra, aunque en algunos conceptos abstractos tan solo aparecen las palabras.

Originariamente, los pictogramas eran de tres tamaños, (8, 5 y 2,5 cm), pero se pueden ampliar o reducir en función de las necesidades del estudiante y de su capacidad perceptiva.

Este sistema tiene un código de colores que ayuda a estructurar las frases.

- Los sujetos van en amarillo.
- Los verbos en verde.
- Los nombres en naranja.
- Miscelánea en blanco.
- Descriptivos: adjetivos y adverbios en azul.
- Conceptos Sociales: en rosado.



Personas	ASTRONAUTA 	MAESTRA 
Acciones	CONSTRUIR 	ABRAZAR 
Cosas	BOLÍGRAFO 	BROCHA 
Sentimientos	ABURRIDO 	DISGUSTADO 

Figura 9. Ejemplos de claves de color.

Soro y Camats (1944) señalan, como ventajas de usar los códigos de colores, las siguientes:

- 1 Ayudan a recordar dónde está el símbolo en el tablero de comunicación, agilizando así su búsqueda.
- 2 Favorece el desarrollo de la organización sintáctica de enunciados sencillos.
- 3 Mejora el aspecto visual del tablero de comunicación.

En la actualidad, existen programas como el Boardmarker SPC¹⁹, que permite generar diversos materiales dando la posibilidad de elaborar cuentos, horarios, paneles informativos, tableros de comunicación, ahorrando mucho tiempo a los docentes.

¹⁹ <https://docplayer.es/53923116-Familia-de-software-boardmaker-guia-del-usuario-version-6.html>

Para la enseñanza de este sistema, se deben considerar las siguientes etapas:

- Comenzar por la enseñanza de aquellos pictogramas que sean más significativos para el estudiante y que le ayuden a interactuar con su entorno ya que cada estudiante presenta unas preferencias y un contexto diferente.
- Colocar los pictogramas en un tablero de comunicación, de forma que estén ordenados por colores y facilite la estructuración de las frases.
- Ir incorporando nuevos pictogramas y de diferentes categorías progresivamente.
- Enseñar al estudiante a elaborar frases.

Cuando se creó este sistema, apenas existían galerías de imágenes, pero actualmente nos encontramos con plataformas como la de ARASAAC y otras similares, con una amplia cantidad de vocabulario que se pueden utilizar con esta metodología.

Existen otros sistemas similares con los pictogramas en blanco y negro para aquellos estudiantes con problemas de visión, y también porque el alto contraste favorece los procesos atencionales, como por ejemplo el sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication).



Figura 10. Ejemplos de símbolos PIC.

3.3.7. Lenguaje Natural Asistido (LNA)

El Lenguaje Natural Asistido, es un conjunto de estrategias, destacando de entre ellas una entrada aumentada. El modelado es la técnica que tiene mayor popularidad y la más nombrada en la formación en cuanto a Comunicación Aumentativa.

Su uso, suele ser a través de comunicadores dinámicos con salida de voz, ya que presentan las siguientes ventajas:

- No están limitados a las dimensiones de un tablero, por lo tanto, el vocabulario puede ser muy extenso y la comunicación más rica.
- Se pueden realizar frases largas y además guardarlas para que permanezcan.
- Tienen la retroalimentación auditiva, lo que facilita al estudiante que escuche el sonido de la tecla que marca, lo cual lo motiva más a usarlo.
- Facilitan la participación y la interacción social, pues son atractivos para el resto de los estudiantes.
- No necesitas conocer el sistema, puesto que tiene salida de voz, a diferencia de otros sistemas en los que el interlocutor debe conocer los signos o leer lo que dicen los pictogramas.



No obstante, a pesar de las ventajas del uso de estos dispositivos, es recomendable disponer de la versión en baja tecnología, por ejemplo, la versión impresa en un tablero soporte papel, o con otro tipo de medios.

El Lenguaje Natural Asistido parte de la idea de que no existe ningún prerequisite para trabajar la Comunicación Aumentativa, incidiendo mucho en el aspecto de **presuponer competencia** en el estudiante.

Aunque parte de unos presupuestos muy diferentes a los sistemas vistos hasta ahora, coincide en buscar una comunicación funcional, espontánea y generalizable. Se centra en ofrecer andamiaje al lenguaje, a través de la CAA asistida. En este sentido, si el usuario está en la etapa presimbólica, el interlocutor debe atribuir significado para promover la interacción y la capacidad simbólica.

El interlocutor deberá señalar los símbolos en el sistema que utilice el estudiante a la vez que habla, bien sea una Tablet, un comunicador con salida de voz o un tablero manual, aunque se suele utilizar con comunicadores dinámicos personalizados como ya hemos referido. El estudiante recibe la misma entrada aumentada que luego va a utilizar.

Esta metodología promueve el uso de diferentes funciones de la comunicación a la vez: por ejemplo, peticiones y deseos, intercambio social, solicitar información, etc. Por ello, inciden en la necesidad de facilitarle al estudiante un sistema de comunicación que sea robusto.

En el LNA, se fomenta que el estudiante (en función de su nivel y dentro del continuo de comunicación en el que se encuentre) pueda acceder, no solo a sustantivos, verbos y pronombres sino, además, a: adjetivos, negaciones, preposiciones, partículas interrogativas y adverbios.

En el LNA, podemos encontrar dos tipos de vocabulario. El **vocabulario núcleo**, llamado comúnmente como *core vocabulary*, el cual está pensado para utilizarlo en todos los contextos y suele estar compuesto por pronombres, adverbios, preposiciones y algunos verbos. El **vocabulario específico**, llamado comúnmente *fringe vocabulary*, está pensado para contextos muy concretos. En este puede haber varios tableros o plantillas donde el vocabulario va clasificado por temas (ej. alimentos, animales, actividades de ocio y tiempo libre, etc.). El vocabulario, suele estar compuesto por sustantivos y por nombres propios.

En esta estrategia, el foco no se pone en el estudiante, sino en el contexto, en los interlocutores, que tienen que ser competentes y estar preparados para entenderle y también para saber responder, atribuir significado, validar cualquier modo de expresión. A continuación, ponemos un ejemplo de este sistema en formato papel.

Figura 11. Ejemplo de plantilla de comunicación.



Nota. Existe una plataforma, denominada ALFASAAC <https://alfasaac.com/>. En la que se puede acceder para ampliar conocimientos o para realizar formación.

3.3.8. Proyecto C.A.R. (Comunicación Aumentativa en la Red)²⁰

Por último, mencionaremos un proyecto, denominado Comunicación Aumentativa en la Red, que se está llevando a cabo desde hace varios años en la Región de Murcia (España), el cual es de descarga gratuita.

Es un compendio de materiales disponibles para su uso en la red y es de acceso gratuito. Parte del principio de ofrecer al estudiante una entrada múltiple de estímulos sensoriales para, a partir de él, proporcionar toda una base de imágenes con distinto grado de simbolización y de materiales multimedia para estudiantes, familias y docentes.

Figura 12. Ejemplo de pictograma en diferentes fondos a través del programa C.A.R.



Contraste inverso y en alto contraste, con o sin reborde de color.

²⁰ <https://sid-inico.usal.es/documentacion/proyecto-c-a-r-comunicacion-aumentativa-en-la-red-comunicacion/>

BIBLIOGRAFÍA

ALFASAAC. <https://alfasaac.com/>

Antunes, C. (2002). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. (2019). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. DSM 5. EE. UU: American Psychiatric Association.

Basil, C. y Puig de la Bellacasa, R. (1988): *Comunicación aumentativa. Curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C. (2012): Estrategias para la Educación y la Comunicación Aumentativa/Alternativa. En E. Soro-Camats, C. Basil, y C. Rosell. (eds.) *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp.73-98). Barcelona: ICE.

Belinchón, M., Casas, S., Díez, C., y Tamarit, J. (2014). Accesibilidad cognitiva en los centros educativos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Bronfenbrenner, U. (1979); *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Camp, B. y Bash, M. (1998). *Piensa en voz alta*. Málaga: Promolibro.

Díaz, M. L. (2004): *Las voces del silencio. Hacia una comunicación sin límites*. Murcia: Consejería de Educación de Murcia.

García J.M., Pérez J. y Berruezo, P.P. (2010). *Discapacidad Intelectual, desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid: CEPE.

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Ed. Paidós.

Gil, A. y Cárdenas, B. (2021): "Como ayudar a niños y adolescentes con trastornos del lenguaje. Claves para padres, docentes y profesionales". En A.M. Soprano (ed). *Comunicación Aumentativa -Alternativa* (pp. 185-196). Argentina: Akadia.

Gómez, M. (2001): "Retraso mental y necesidades educativas especiales" Artículo presentado en III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gómez, M.C. (2009). *Aulas Multisensoriales en educación Especial*. Vigo: Ideaspropias.

González, J. (2012). *Discapacidad intelectual: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.

- Hulsegge, J. & Verheul, A. (1988). *Snoezelen. Another World*. UK: Rompa.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (ICD). (2019) CIE 11. OMS. Obtenido de: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>.
- Juarez, A. y Monfort, M. (1989). *Estimulación del Lenguaje Oral*. Madrid: Santillana.
- Landivar, J. (2018). *Programación de actividades para Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Lázaro, A. (2002). *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Huesca: Mira Editores.
- Lázaro, A. y Berruezo, P.P. (2009). "La pirámide del desarrollo humano". 34. (pp. 73-103). *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad*.
- Lázaro, A., Rodriguez, F., Roqueta, C., Blasco, S. y Lagranja, A. (2012). *Atmósferas para el crecimiento y el desarrollo humanos*. Huesca: Mira Editores.
- Longhorn, F. (1988). *Programa Sensorial para niños con necesidades especiales*. Madrid: Colección Rehabilitación.
- Lloyd, L y Karlan, G. (1984). "Non-Speech Communication Symbols and systems: Where have we been and where are we going". *Journal of Mental Deficiency Research*, 28, pp. 3-20.
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (Comps) (2014). *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molina, S. (2000) Deficiencia mental, aspectos psicoevolutivos y educativos. (2ª ed.) Málaga: Aljibe.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2019). *En la Mente III*. Ed. Entha.
- Muntaner, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: Eduforma.
- Perpiñán, S. (2018). *Tengo un alumno con síndrome de down*. Madrid: Narcea.
- Portellano, J.A., Martínez, R. Y Zumárraga, L. (2009). *Enfen. Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas*. Madrid: TEA.
- Portellano, J.A. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rius, M.D. (1989). *Grafomotricidad. Enciclopedia del desarrollo de los procesos grafomotores*. Madrid: Seco Olea.
- Romski, M. & Sevcik, R.A. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention. Myths and Realities. *Infants & Young Children*, V.18, N.3, pp.174-185.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza Editorial.
- Schaeffer, B., Raphael, A. & Kollinzas, G. (2009). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Psicología Alianza.
- Soro-Camats E. y Basil, C. (1997): "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencias". En M.J. Del Rio (ed.), *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales* (pp.87-110). Barcelona: Martínez Roca.
- Tamarit, J. (1988): "Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: Algo más que una Alternativa". *Alternativas para la comunicación*. 6, 3-5.

Tamarit, J. (1984): Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. Obtenido de: Dialnet-UsoYAbusoDeLosSistemasDeComunicacion-126151.pdf

Tamarit, J. (1993): "¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación?" En M. Sotillo (ed.), *Sistemas Alternativos de Comunicación* (pp.17-42). Valladolid: Trotta.

Verdugo, M.A. (1995) "Las personas con retraso mental" en *Personas con discapacidad*. Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M.A. y Gutiérrez. B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento* Madrid: Pirámide.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2001). El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En M.A. Verdugo y B. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 105-112). Salamanca: Amarú.

Villaescusa, M.I. (2022). DUA-A- Diseño Universal de Aprendizaje. Generalitat Valenciana.



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA
APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
DE TODOS Y TODAS CON ÉNFASIS
EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL