

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora

Specific Needs of Learning Support pupils with sensory and motor disabilities

Diego Luque Parra¹

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga

María Luque-Rojas

Instituto de Salud Carlos III y Universidad Complutense de Madrid

(Rec: marzo 2013 – Acep: octubre 2013)

Resumen

En el presente trabajo se pretende hacer una aproximación al estudio de las necesidades específicas de apoyo educativo que tienen los niños y niñas con discapacidad. Tras unos aspectos introductorios de tipo conceptual y definitorio, se pasa al análisis de las necesidades que pueden presentar los niños y niñas con discapacidades, sensorial (visual y auditiva) y motora, a las que se sugieren unos elementos generales de respuesta educativa. Finalmente, con una integración de ese análisis, se trataría de llegar a una conclusión y reflexión para la intervención psicopedagógica y la acción tutorial en base a una perspectiva que atienda la diversidad de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: discapacidad, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad.

Abstract

This paper aims to make an approach to the study of specific educational needs in children with disabilities. After an introduction to some conceptual and defining aspects, a needs analysis focus on children with sensorial and motor disabilities has taken place. Based on this one, general elements for educational response have been suggested. Finally, a conclusion and reflection that has been provided through the integration of the mentioned analysis, on both psychological intervention and guidance action, based on a perspective that addressed diversity from specific educational support needy children.

Key words: disability, special education needs, attention to diversity.

¹ Correspondencia a: Diego Luque Parra. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dirección postal: Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, (29071) Málaga. Email: dluque@uma.es.

Introducción

De acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), en su perspectiva del funcionamiento de persona-situación, se define la discapacidad como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto (OMS, 2001). La discapacidad no es, por tanto, una entidad aislada en las personas (característica negativamente individualizada), sino que debe expresarse como un adjetivo o atributo complejo, formado tanto por condiciones contextuales como personales, que conllevan la necesidad de compensación en la vida personal y social de quien la posee, así como de la comunidad y la responsabilidad de ésta, en la accesibilidad para la participación plena de la vida en sociedad. Por lo tanto será importante saber que:

- El contexto donde se desarrolla un individuo con discapacidad influye en su realización y crecimiento como persona, favoreciendo o limitando su independencia. De este modo, un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades, puede situarle en una situación de desventaja social y cultural.
- La sociedad y la comunidad donde convive la persona con discapacidad, es responsable de crear un entorno accesible que permita su desarrollo y su participación plena de las diferentes facetas de la vida en sociedad.

Desde una vertiente educativa, la discapacidad va a depender tanto de las limitaciones funcionales de la persona, como de las ayudas disponibles en el contexto. En este sentido, la reducción o compensación de limitaciones, vendrá de la mano de una intervención o provisión de servicios y apoyos que se centren en el desarrollo de capacidades y en el papel que representa la sociedad en general, así como el contexto académico en particular.

En este ámbito, con el término alumnos o alumnas con *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE en adelante), no se hace referencia a un conjunto o grupo homogéneo, por su adjetivación específica, ya que engloba a situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas. Conceptualmente, pretende remarcar las características particulares sin afectar a la sustantividad de la persona, afirmando la necesidad de comprensión y de apoyo en cualquier medida a favor de sus derechos. En consecuencia, los niños y niñas con NEAE deben participar, al igual que el resto de sus

compañeros, de la respuesta adecuada a sus necesidades educativas. Éstas se relacionan básicamente con:

- a) Las características de la persona a las que se le añade su limitación, dificultad o discapacidad.
- b) La adecuación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad.

Relaciones desde las que cualquier sistema educativo ha de responder a las necesidades, favorecer las potencialidades y promover el desarrollo personal y social. De este modo, tiene sentido una educación para la diversidad que contempla necesariamente la multiplicidad de personas y sus circunstancias personales y sociales, sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades. Por consiguiente, una educación y un sistema reglado que la aborde, han de considerar esos elementos para una mejor adecuación y ajuste de la oferta pedagógica. En esa diversidad formada por personas tan iguales en su pertenencia, como distintas en su individualidad, se acepta que todas presentan necesidades educativas y que, en algunas, sean especiales o que precisen de apoyos específicos. En suma, alumnos y alumnas que requieren atención no distintiva, sino en justa distribución a sus necesidades educativas, a través de una respuesta individualizada y dentro de un ámbito de normalización y de inclusión.

En este trabajo se realizará primeramente una aproximación general, como reflexión y actualización terminológica sobre las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades especiales. Se proseguirá con la especificidad de la discapacidad sensorial (auditiva y visual) y motora; para terminar con alguna conclusión y reflexión finales.

Necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

Necesidades educativas especiales y discapacidad

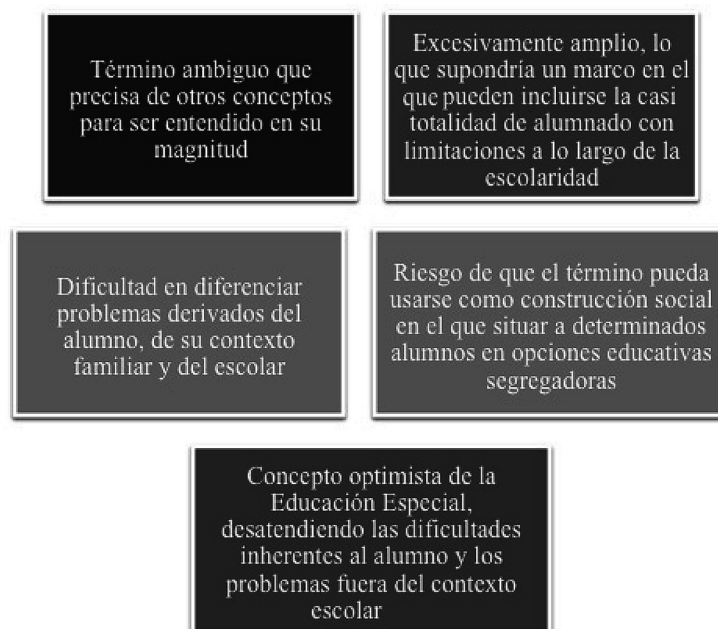
Con el término NEE se va a hacer referencia a las dificultades o limitaciones que un determinado número de alumnos, puede tener en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con carácter temporal o duradero, precisando de recursos educativos específicos. Es necesario recordar que el término y su desarrollo conceptual se inician formalmente a partir del informe Warnock

(1978), con el que se pretendía hacer un análisis sobre el estado de la Educación Especial (EE) en el Reino Unido. De pronta asimilación por otros países y España en particular (desarrollo legislativo a lo largo de la década de los 80 del pasado siglo), el informe marcó aspectos importantes en la valoración e intervención de la EE y de la atención a la diversidad. De una forma muy sucinta, estos aspectos, podrían concretarse en:

- Menor consideración de las entidades diagnósticas como agrupaciones o cuadros nosológicos estancos, con lo que son más los efectos negativos en el alumnado y familias, que lo positivo de conocimiento del trastorno o limitación.
- Derivado de lo anterior, el diagnóstico como etiquetaje puede suponer un punto formal que disminuya, cuando no anule, posibilidades de enseñanza/aprendizaje. Ese diagnóstico debe hacerse como punto de partida, no como punto de llegada.
- Una categoría diagnóstica supone a veces dificultad o trastorno. De igual forma, el que varios niños estén dentro de una misma categoría, no indica igualdad de problemas o de respuesta.

Estos argumentos conducen a apreciar la validez del término NEE, por cuanto es más flexible y adaptado a la individualidad y contexto; más justo y más esclarecedor de realidades. De acuerdo con todo ello, el término ofrece grandes ventajas y pocos inconvenientes en su aplicación al alumnado. Así, rompe con una perspectiva clásica de diagnóstico en la que es exclusiva la causa individual-orgánica que conlleva un desarrollo prácticamente inmodificable, teniendo la Educación posibilidades limitadas. En cambio, el término NEE hace énfasis en el contexto, en los servicios y apoyos como elementos de una respuesta educativa específica y adecuada al alumnado. Todo ello dentro de un ámbito de normalización (Luque, 2009).

Sin embargo, como se recoge en Ochaíta y Espinosa (2004), cabe señalar alguna crítica al concepto (Cuadro 1). Para estas autoras, y de acuerdo con Luque y Romero (2002), el término debe aplicarse en su adecuada relación individuo-contexto, o si se prefiere, en la correcta asociación *alumnado-profesorado-recursos*. Todo ello dentro de un ámbito integrador, normalizador y de cooperación.



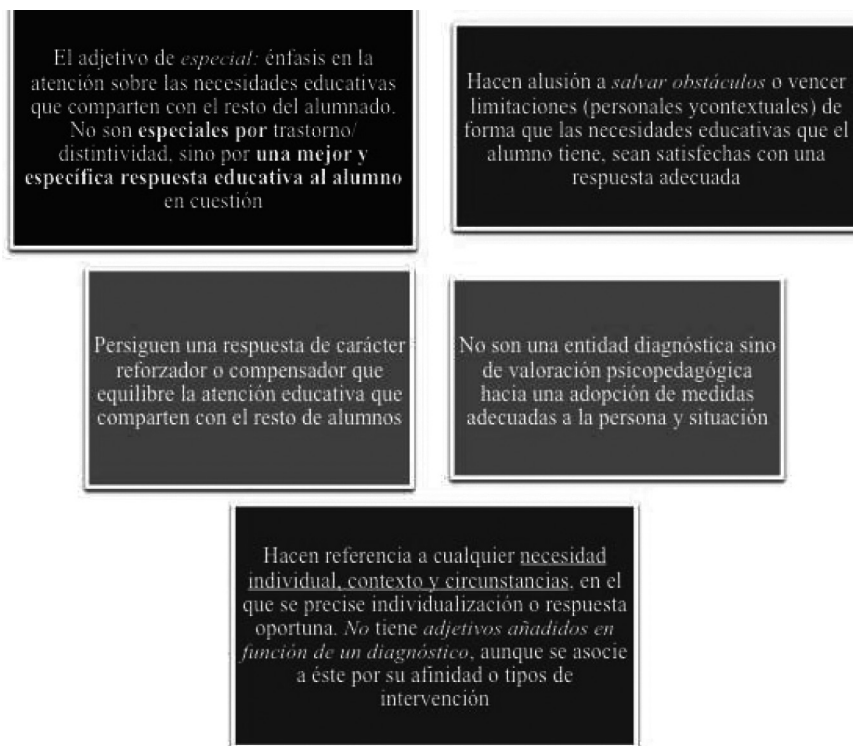
Cuadro 1. Aspectos críticos del término NEE. (Adaptado de Ochaíta y Espinosa, 2004).

Aunque coincidiendo con Rosa y Ochaíta (1993) cuando afirman que el término NEE podría conceder demasiada importancia a la respuesta del contexto, también es posible destacarse la conveniencia de valorar cuidadosamente ambos extremos: la respuesta del contexto y las características individuales. La excesiva atención al primero, conlleva generalización y respuesta estandarizada que no se ajustaría a las necesidades del alumno. Así mismo, con un mayor énfasis en las características de la persona con discapacidad, se correría el riesgo de volver a una perspectiva centrada en la deficiencia, perdiéndose un elemento de normalización (Luque, 2003; 2006). Es obvia la búsqueda de una visión armónica de ambos extremos, para concluir en una atención equilibrada a los contextos y al individuo en términos de satisfacción de sus necesidades (Luque, 2009).

Aunque íntimamente asociados y muy utilizados, los términos de discapacidad y *necesidades educativas especiales* no son intercambiables. Un sector del alumnado con discapacidad no tiene por qué presentar NEE. Toda vez que éstas, no tienen por qué deberse exclusivamente a discapacidad alguna. El término NEE es un constructo que abarca más que una simple conceptualización operativa del alumnado con determinados

apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Este término también recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de respuesta para satisfacer necesidades. El concepto de NEE no tiene entidad diagnóstica pero sí de valoración; no es distintiva o negativa, sino de especificidad para su respuesta; no es, finalmente, un adjetivo sustantivado, sino un término expresivo a una respuesta de calidad y con equidad al alumnado que las presente (Cuadro 2).

En ese sentido, el concepto de NEE es de aplicación a cualquier alumno o persona que precisa más atención de la habitual en un determinado contexto. Este concepto pues, podría ser utilizado en cualquier caso de dificultades de aprendizaje, independientemente de la gravedad o intensidad de apoyos que se precisen. Sin embargo, conviene precisar que las NEE no tienen carácter genérico o entidad global pues surgen del análisis de las características individuales y de contexto, de las cuales no pueden desligarse. Se busca de esta manera su íntima conexión con la respuesta educativa, con el objetivo de lograr el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado, de acuerdo a los objetivos establecidos con carácter general.



Cuadro 2. Algunas características de las necesidades educativas especiales (Luque, 2009).

Necesidades específicas de apoyo educativo y atención a la diversidad

A mediados de la década de 2000-2010, el concepto de necesidades educativas especiales pasa a convertirse en una entidad más dentro de las categorías de la atención educativa al alumnado, diferente a la ordinaria. Así, se establece una estructura de valoración educativa, dirigida hacia concreciones de intervención psicopedagógica en la adaptación a los diversos casos del alumnado. Estructura en la que el término de NEE, se circunscribe al alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, o lo que es lo mismo, a aquel que

requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de esas circunstancias. Ciertamente es una concepción restringida que conlleva el riesgo de convertir la discapacidad (y el mismo concepto de NEE) en entidad diagnóstica, repitiendo patrones de deficiencia o limitación (Luque, 2008; 2009). A pesar de esa categorización, desde una perspectiva pedagógica, el término de necesidades educativas especiales tiene una amplia aplicación, ya que encierra toda una filosofía de valoración ni distintiva, ni negativa; sino de especificidad para una respuesta de calidad y con equidad al alumnado que las presente (visión operativa de actuación y recursos en un ámbito escolar).



Cuadro 3. Atención a las necesidades educativas del alumnado.

En España, a partir de la Ley Orgánica 2/2006, esta atención educativa se organiza sobre la adecuación a las necesidades del alumnado en dos grandes entidades (cuadro 3). De un lado se encuentra el alumnado que presenta necesidades que se ajustan al desarrollo ordinario del currículum y del otro, el alumnado que presenta *necesidades específicas de apoyo educativo*. En este sentido se hace referencia a aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar *necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar*. Lo anterior se plantea de tal forma que estos alumnos y alumnas puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales con objetivos de máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. La

mencionada atención, que deberá tener un carácter integral, se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.

Necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con discapacidad

A riesgo de ser genéricos y considerando que cualquier atención al alumnado con NEE es individualizada, pero en un afán de obtener un cuerpo o integración de posibles necesidades educativas para personas con discapacidad de cualquier tipo, se pueden señalar algunos aspectos de carácter operativo de forma que posteriormente, pudieran servir de referencia para casos particulares. Así, este alumnado podrá precisar, tanto al inicio de sus etapas educativas, como a lo largo de ellas (de acuerdo a su Dictamen de Escolarización), de los recursos de la tabla (Tabla 1).

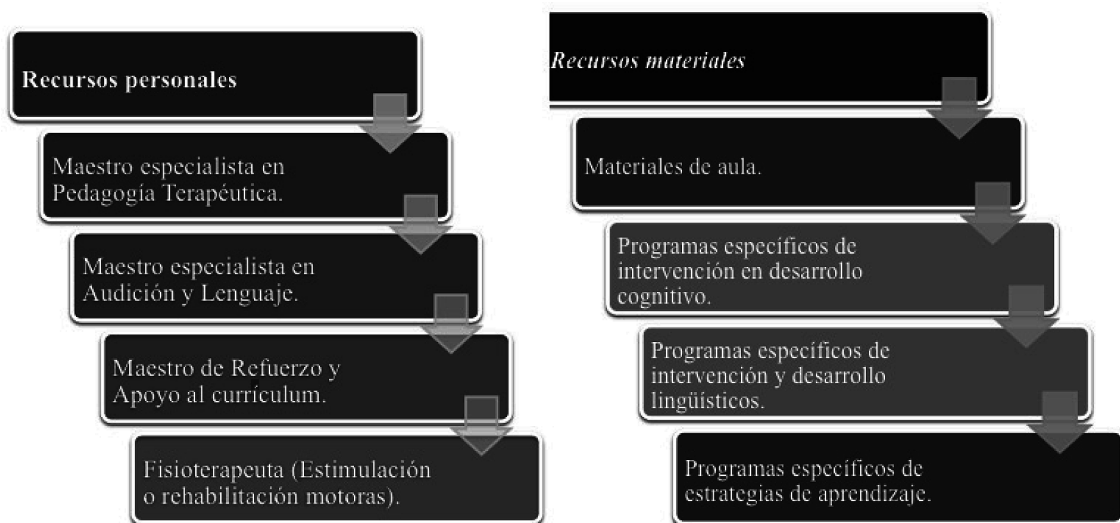


Tabla 1. Recursos.

Teniendo en cuenta las diversas modalidades de escolarización prescritas para el alumno o alumna en

cuestión, podrá precisar de los tipos de apoyo de la tabla (Tabla 2).

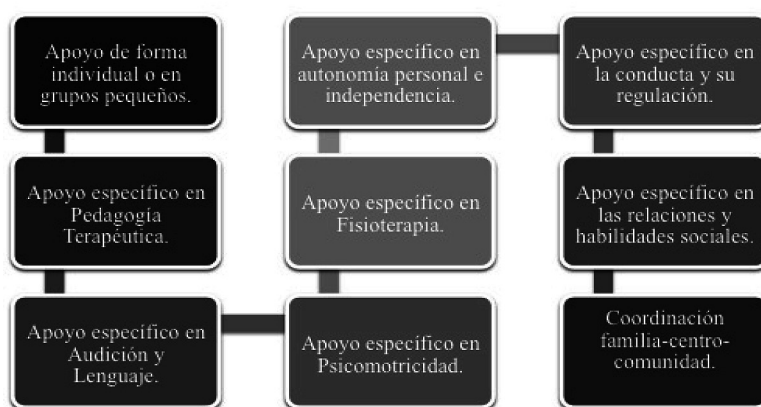


Tabla 2. Necesidades Educativas Especiales (Apoyos).

Las propuestas y la planificación de los recursos y los apoyos se harán en función de las características del alumno o alumna y de las limitaciones en sus capacidades intelectual, adaptativa, participación e interacción social, salud y contextos.

Necesidades educativas especiales propiamente dichas

Los niños y niñas con discapacidad pueden tener necesidades educativas especiales que, de manera general, pueden agruparse en las siguientes áreas de desarrollo: Personal y Social, Comunicación y Lenguaje, Cognitivo, Psicomotor, Habilidades de aprendizaje en general y de instrumentales en particular. Necesidades que han de especificarse en orden a la planificación de su respuesta educativa y con objetivos de intervención en la potenciación y refuerzo de capacidades (Anexos I y II).

Alumnado con discapacidad sensorial

Los alumnos y alumnas con discapacidad sensorial son aquellos que presentan una deficiencia en su audición o visión con resultado de una percepción y procesamiento de la información disfuncionales, dificultándoles aspectos cognitivos en la adquisición y manipulación del espacio, en el lenguaje, en la relación personal y de funcionamiento en la comunidad. Por ello, y para que su desarrollo personal evolucione en el sentido general o de la normalidad poblacional, precisarán de los apoyos y recursos que compensen sus dificultades y refuercen sus habilidades. Dada la

importancia que tienen los canales auditivo y visual en la adquisición de la información, se pasará a revisar sus dos discapacidades.

Alumnado con discapacidad visual

La discapacidad visual es un estado de limitación o de menor eficiencia, debido a la interacción entre factores individuales (entre los que se encuentra la deficiencia visual) y los de un contexto menos accesible.

La carencia o falta de visión determina que las personas con esta discapacidad utilicen principalmente la información auditiva, táctil y propioceptiva, para acceder al mundo que les rodea. Información que, al menos inicialmente, y hasta la integración y desarrollo de estos sentidos, se limita al contexto más próximo, a los objetos y situaciones cercanas, con una exploración de la realidad lenta y fragmentaria.

Resumiendo; diversos estudios en torno al desarrollo o estimulación tempranos, entre ciegos y videntes (Espinosa y Ochaíta, 1999; Miñambres, 2004; Rosa y Ochaíta, 1993), se encuentran en:

- Paralelismo entre ciegos y videntes en la secuencia del desarrollo en la permanencia del objeto.
- Similitud evolutiva en cuanto a patrones de sedestación, control tronco-cefálico, movimiento de piernas, etc., esto es, en lo referente a control y postura.
- Retraso para el desarrollo del niño ciego en habilidad motriz, prensión, gateo y marcha. Es decir, desfase en la consecución de destrezas de movilidad.

- Afectación del equilibrio y de la coordinación motora. Proporciona menos posibilidades de imitación y por ende relación social más afectada.
- Necesidad de estimulación para compensar estos déficits cognitivos, producidos por la ausencia de visión. Se favorecerá así la adquisición y desarrollo de la audición y tacto como sentidos alternativos. Todos estos aspectos llevan una progresión hacia la normalidad representada por los videntes, aunque se consiga más lentamente.

Consecuentemente, las posibles limitaciones que puede presentar un alumno con discapacidad visual se podrían concretar en:

- Dificultades en la comprensión, adquisición y desarrollo conceptual, sobre todo de términos abstractos con gran influencia visual, como, por ejemplo, los colores.
- Dificultades en la orientación espacial y en la movilidad.
- Pasividad, independencia y autonomía.
- Limitaciones para acceder al material impreso en tinta, o haciéndolo de manera secuenciada y más lentamente.
- La lectura en braille es más lenta que la lectura oral.
- En lugares con contaminación acústica se producen pérdidas de información auditiva.

Necesidades educativas especiales en el alumnado con discapacidad visual

La búsqueda de la compensación educativa se impone en la relación con el niño ciego o de baja visión. Como ya han señalado algunos autores (Martínez, Berruezo, García, y Pérez, 2005; Miñambres, 2004), cuanto antes se produzca su valoración e intervención, mejores resultados y un desarrollo más armónico se obtendrán. Esto es, se abordará una perspectiva evolutiva y de desarrollo del alumno o alumna con discapacidad visual, desde la que toda intervención educativa ha de partir de una base de estimulación temprana que equilibre o compense las posibles dificultades en su desarrollo.

Dado que la enseñanza/aprendizaje del niño o niña ciegos o de baja visión, reúne unas características propias y que su intervención educativa está estructurada por servicios especializados y las Consejerías de Educación (véase Bueno, Espejo, Rodríguez, y Toro, 2000), el acercamiento se hará de forma general a la acción educativa. Desde esta generalidad, las NEE y la respuesta educativa para este tipo de alumnado, tras una valoración exhaustiva de la individualidad y circunstancias sociales y personales, podrían quedar resumidas en el Cuadro 4.

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Mayor conocimiento de su persona y limitaciones. - Facilidad de elementos de acceso y eliminación de barreras de dificultad: situación en la clase, iluminación, textos escolares y su ampliación, etc. - Mejorar habilidades de autonomía personal. - Materiales específicos o adaptados a su circunstancia. - Actividades y metodología en general, que compensen su deficiencia y equilibren el proceso de enseñanza/aprendizaje. - Hacer uso en la mayor parte de situaciones de lenguaje-habla. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cuadro 4. Necesidades educativas especiales (generales) en la discapacidad visual.

Si se piensa que las necesidades especiales de este grupo de alumnos y alumnas son en buena parte de accesibilidad al currículum, los recursos educativos que precisarían serían aquellos que, requiriendo modificaciones o ayudas complementarias en los elementos curriculares, se dirijan al equilibrio o compensación educativa. Se encuentran así de forma amplia:

- Disponer de materiales específicos como lámparas, rotuladores, cuadernos pautados, atriles, etc.

- Hacer uso de técnicas o instrumentos de ampliación de la imagen: lupas (fijas, telelupas), telescopios, *viewscan* (reproducción ampliada de un texto), fotocopias ampliadas, etc., así como el uso de las TIC en su aplicación educativa.
- Planteamiento de la enseñanza/aprendizaje del Braille y la extensión de su conocimiento a los videntes.
- Programas de trabajo enfocados a la mejora del desarrollo perceptivo-cognitivo, psicomotor, lingüístico y de autonomía personal.

En resumen la intervención educativa debería orientarse en torno a:

- Coordinación entre Profesor/a-Tutores, Profesor/a de Apoyo y Padres.
- Apoyos dentro del aula ordinaria.
- Conocimiento de espacios en aula y centro.
- Adaptación de materiales.
- Reflexión en torno a la elaboración de su Adaptación Curricular Individual (ACI), con las necesidades educativas especiales que la deficiencia visual represente en el alumnado.

A modo de conclusión, se destaca la necesidad de que los centros educativos traten de cubrir las necesidades educativas especiales de los niños y niñas ciegos que se derivan por un lado, de su discapacidad sensorial y por el otro, de las características de los canales sensoriales que sustituyen a la visión, la orientación y la movilidad. Finalmente, también destaca el acceso a la información escrita.

Alumnado con discapacidad auditiva

Discapacidad auditiva es un estado de limitación en la comunicación o el lenguaje como expresión lingüística y de pensamiento, debido a la interacción entre factores individuales (entre los que se encuentra la deficiencia auditiva) y los de un contexto menos accesible.

Desde un punto de vista individual, las limitaciones de tipo auditivo producen una discapacidad en la persona por las posibles dificultades en aspectos cognitivos y de lenguaje, de relación personal y de funcionamiento en comunidad, lo cual no es óbice para que su desarrollo personal evolucione en el sentido general o de la normalidad poblacional, contando con los apoyos y recursos que compensen sus dificultades y refuercen sus habilidades (Bustos, 2001; Luque y Romero, 2002; Domínguez y Alonso, 2004). De acuerdo a esto, pueden citarse tres características concretas en los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva:

- Pueden presentar dificultades o limitaciones en el lenguaje oral, por lo que será necesario continuar o alternar con el desarrollo de otro código (no oral).
- El Lenguaje de Signos es un elemento de comunicación para la comunidad sorda, y un vehículo del pensamiento.
- El pensamiento de la persona sorda será de un rendimiento similar al oyente en una gran cantidad de tareas, comprobándose además, que en aquellas en las que es inferior, su ejecución podría mejorar con unas condiciones de mayor accesibilidad y menor dificultad en las instrucciones y entrenamiento.

Necesidades educativas especiales en el alumnado con discapacidad auditiva

Resulta especialmente importante la reflexión sobre los aspectos de evaluación psicológica, pedagógica y lingüística para un mejor desarrollo educativo y académico de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Si el estudio audiológico nos va a indicar el grado de pérdida auditiva y su posible influencia sobre el desarrollo personal y social, la valoración psicolingüística y logopédica aportará las pautas necesarias para una intervención con objetivos de comunicación, entendimiento, comprensión, además de facilitar el aprendizaje y potenciar los aspectos de desarrollo de la persona.

En el ámbito psicopedagógico, la evaluación del alumnado con dificultades de audición es de particular interés, sobre todo en la medición de la capacidad intelectual. Esto es, si la cuestión de qué es Inteligencia ya es suficientemente abstracta y compleja, planteamos su medida o cuantificación no deja de ser una cuestión relativa a unos supuestos de partida claros, limitados y con las debidas precauciones de generalización y aplicación. Es admitido comúnmente, implicando así mayor riesgo de simplicidad, que la medida de esa Inteligencia es el denominado Coeficiente Intelectual (CI), dato que si bien sitúa a un sujeto dentro de una escala, dice poco más si no se acompaña de una evaluación en profundidad.

- **Evaluación psicológica y pedagógica.** Capacidad intelectual, aspectos aptitudinales, actitudes, rasgos de personalidad, estilo de aprendizaje y competencia curricular, etc.
- **Estudio audiológico como indicador de pérdida auditiva:** Impedanciometría, potenciales evocados, tests de respuesta motora, audiometría, etc. Estas medidas no tienen valor absoluto, sino que ha de estar en relación con la edad mental o Coeficiente Intelectual, contexto sociocultural y otras habilidades o aspectos personales.
- **Valoración psicolingüística y logopédica** que aporte las pautas necesarias para una intervención con objetivos de comunicación, entendimiento, comprensión, facilitación del aprendizaje y para potenciar los aspectos de desarrollo personal y social.

Cuadro 5. Aspectos de evaluación en el niño o niña sordos.

Una correcta evaluación del niño sordo que, por su discapacidad, presenta dificultades en las instrucciones o acercamiento a su examen (Luque y Romero 2002; Jiménez-Torres y López, 2003), supone centrarse en la obtención de un Perfil Aptitudinal. De tal manera que, a través de signos gráficos, instrucciones de menor contenido verbal, etc., se encuentre una forma de evaluación en la que la valoración sea lo más adecuada a la persona y al contexto, partiendo a priori, de una capacidad cognitiva estructuralmente similar al resto normoyente (cuadro 5). Posteriormente, se diseñará una evaluación pedagógica y logopédica que dictamine la estructura y pautas a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la correspondiente intervención lingüística que establezca el nivel de desarrollo del lenguaje y habla. Por último, será preciso una evaluación y toma de decisiones por parte del equipo de profesores del Centro en cuanto a la pertinencia y desarrollo de la adaptación curricular correspondiente. De forma paralela, se recomienda la reflexión en el Centro y en la familia para el posible

desarrollo de un programa de lengua de signos como alternativo y complementario a la lengua oral. Véanse al respecto las recomendaciones del Comité Español de Audiofonología (2007), o las de Confederación Española de Familias de Personas [FIAPAS] (2004).

En un ámbito exclusivo del currículum, las dificultades de la actividad académica en el niño sordo pueden deberse a que dicha actividad académica está montada sobre una estructura de desarrollo de base lingüística, con lo que obviamente, la persona de mayor competencia tendrá más probabilidad de obtener mejores resultados. En el niño o niña sordos, quedaría pues en evidencia que las limitaciones son, en buena parte, de acceso al currículum; esto es, limitaciones informativas y de experiencias que dificultan el enriquecimiento y desarrollo cognitivo y escolar.

De forma general y haciendo abstracción de las características individuales de las personas con esta discapacidad, podría establecerse algunas necesidades educativas (cuadro 6).

1. Estrategias visuales y aprovechamiento de otros canales como restos auditivos, tacto, etc.
2. Aspectos concretos y menor carga de abstracción (al menos inicialmente).
3. Experiencia directa y mayor grado de información de lo que sucede.
4. Sistema lingüístico de representación.
5. Comprensión de sus circunstancias personales y sociales; y no sólo del trastorno.
6. Mayor conocimiento del trastorno por parte de toda la población y del docente en particular.
7. Asegurar su identidad y autoestima.
8. Apropiarse de un código comunicativo útil.
9. Aprender de forma intencional el código mayoritario.

Cuadro 6. Necesidades Educativas Especiales del niño o niña sordos.

La respuesta educativa se dará, naturalmente, teniendo en cuenta la integración de las características que, en general, tiene el niño o niña sordos; con las necesidades educativas que su singularidad

y contextos presenten. De cualquier forma, esa respuesta educativa bien podría llevarse a cabo reflexionando sobre los puntos del cuadro 7, a modo de sugerencias.

- A) Aceptación del niño o niña sordos tal y como son, con sus características individuales y derivadas de su deficiencia. Ello conducirá a establecer una actitud positiva, de acercamiento a su realidad y de introducción de ésta en el propio contexto comunitario en el que se desenvuelve. Aceptación pues, de su hecho diferencial como previo para su integración y normalización.
- B) Facilitar su desarrollo personal y aprendizaje a través de:
1. Favorecer su autoestima y conocimiento de sí mismo.
 2. Hacerle ver que cuenta con ayuda y recursos para afrontar las limitaciones de su deficiencia, pero sin que éstas sean consideradas como frenos para un aprendizaje.
 3. Compensar con todas las ayudas visuales posibles ese aprendizaje y desarrollo cognitivo.
 4. Asegurar el grado de atención sobre los que se hace, tolerando su nivel de fatiga y esfuerzo por comprender lo que se le pide o dice.
- C) Desde la planificación o adecuación curricular:
1. Revisión de objetivos y contenidos, modificaciones, priorización y secuenciación.
 2. Establecer los recursos materiales y humanos para que, de su organización y coordinación, se obtenga un desarrollo curricular en el alumno lo más normalizado posible.
 3. La metodología, actividades y evaluación; considerarán los aspectos personales, motivacionales y de intereses del alumnado en cuestión para proceder a una docencia en adecuada consonancia.

Cuadro 7. Respuesta Educativa en el niño o niña sordos.

Alumnado con discapacidad motora

Discapacidad motora es un estado de limitación en la movilidad o comunicación, debido a la interacción entre factores individuales (dificultades por un inferior funcionamiento del sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso) y aquellos derivados de un contexto menos accesible o no adaptado.

El alumno o alumna con discapacidad motora, tiene limitaciones debidas a un entorno que, reducidas o eliminadas las medidas de accesibilidad o de adecuación, permitirá su desarrollo personal más equilibrado y justo. En esta concepción, y aceptando el riesgo de la generalidad, en el alumnado con discapacidad motora se han de considerar las siguientes cuestiones:

- No debe asumirse necesariamente la asociación de aspectos de comunicación, movilidad y limitación propios de la discapacidad motora, con dificultades o retrasos del desarrollo y de la inteligencia.
- Desligarse de la tradición clínica en su intervención y tratamientos (que ha mantenido una apreciación de deficiencia, en términos de patología, rehabilitación o cuidados paliativos). Debe pretenderse una línea en procesos de formación y desarrollo de la persona.

- Siendo cierto que la discapacidad motora supone una serie de alteraciones o cuadros clínicos (a veces de considerable dificultad para una intervención educativa); ello no implica dar de lado un ámbito de recursos, de metodologías o de actividades, que propugne elementos adecuados para la formación del alumno. Sus limitaciones se deben a sus trastornos; pero en igual medida, a su contexto que no les aporta la respuesta adecuada.

Necesidades educativas especiales en el alumnado con discapacidad motora

De manera general, teniendo en cuenta que las NEAE son de carácter individual, tras la evaluación pertinente y siguiendo a Luque y Romero (2002), es posible señalar a modo de reflexión, las necesidades que pueden presentar los niños y niñas con esta discapacidad, las que podrían observarse en el cuadro 8. Se recomienda la consulta del *Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Limitaciones en la movilidad* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006).

1. Intervención en la adquisición y/o desarrollo del lenguaje: aspectos de desarrollo en sí, como de expresión y comunicación.
2. Valoración de su comunicación por si fuera necesario un sistema alternativo de comunicación.
3. Fisioterapia.
4. Atención a los aspectos posturo-corporales, prótesis y recursos materiales de apoyo.
5. Refuerzo compensatorio de capacidades y/o habilidades.
6. Atención a las alteraciones perceptivo-atencionales.
7. Trato afectivo normal, como el resto de sus compañeros.
8. Intervención en su autoestima, autoconcepto y superación de dificultades.
9. Favorecer la mejor conexión e integración con su ambiente y contexto social y escolar.
10. Graduar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, previniendo y compensando trastornos afectivo emocionales.
11. Desarrollar un clima en el aula/Centro, de aceptación y solidaridad entendida desde

Cuadro 8. Necesidades Educativas Especiales del niño o niña con discapacidad motora.

En cuanto a necesidades de acceso y recursos específicos, se puede citar a Cardorna, Gallardo y Salvador (2001) en el siguiente cuadro:

A) De acceso al Centro:

- Desaparición de barreras arquitectónicas, sustitución de escalones por rampas, ascensores.
- Valoración de anchura de puertas, puntos de sujeción, pasamanos, piso antideslizante.
- Adaptaciones en el cuarto de baño.

B) Mobiliario y material:

- Adaptaciones del mobiliario (sillas, mesas con escotaduras, tablero regulable, corsé-silla).
- Prevención de espacios para desplazamientos de sillas de ruedas, ubicación de colchonetas, planos inclinados, bipedestadores.
- Preparación de atriles, plantillas, pizarras férricas y material imantado, hule antideslizante, adaptación de lápices.
- Máquina de escribir electrónica, ordenador, con o sin carcasa de adaptación.
- Recursos propios de sistemas de comunicación.
- Otros materiales como rodilleras, andadores.

Cuadro 9. Necesidades de acceso y de recursos en el alumnado con discapacidad motora.

De manera general, el equipo docente debe plantearse la reflexión sobre su respuesta educativa específica en la disfunción motora, considerando, a modo de protocolo de actuación, los puntos siguientes:

A) Valoración de las condiciones que favorezcan la integración del alumnado con deficiencia motora en el Centro. Se hará para ello un análisis en los accesos y adaptaciones de puertas, baños, escaleras,

etc., así como en el nivel de organización de servicios del Centro, coordinación de profesionales, consideración de aula de recursos, etc.

B) Considerar el currículum de acuerdo a las necesidades educativas especiales del niño o niña con deficiencia motora.

C) Planteamiento de las Adaptaciones Curriculares pertinentes.

Conclusiones para la reflexión

La discapacidad es, de acuerdo a la CIF (OMS, 2001), una circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación, circunstancia por la que, la discapacidad, se ha identificado con cierta exclusividad, con las limitaciones o las dificultades que puede tener una persona para realizar actividades, sin considerar paralelamente, las condiciones del contexto. Desde esta identificación se seguiría apreciando la discapacidad, en la tradicional visión de deficiencia (adjetivo negativo y centrado en el individuo), cuando debe valorarse como solución a los problemas, si se tiene en cuenta a los contextos con apoyos y ayudas, en una comunidad de ciudadanos comprometidos. Lo anterior, desde una perspectiva sociocultural y psicosocial (individuo-contexto-situación), que proporciona un marco inclusivo y de normalización, con valores de integración, aceptación y apoyo a sus miembros.

En un ámbito educativo, la atención al alumnado con discapacidad, se fundamenta en los principios de normalización e integración, en la provisión de servicios y en el análisis de contextos, aspectos que tienen una continuidad a lo largo de la estructura del sistema educativo. En esta estructura y organización educativa, la respuesta al alumnado con discapacidad tendría dos frentes de actuación: de un lado, la atención al desarrollo de sus capacidades e intereses, a través de los elementos de compensación y adaptación curricular; y por otro, la facilitación de los elementos de acceso y dominio de situaciones, con los cuales poder alcanzar sin dificultades, los niveles de igualdad con sus compañeros. Esta accesibilidad, en una acepción general de la misma, se evidencia en acciones y actitudes, en la ruptura de barreras psicológicas como físicas, en la creación y favorecimiento, y en suma, de acciones encaminadas a compensar la discapacidad y desarrollar la capacidad de la persona. En efecto, la idea y el trabajo de un *diseño de todo para todos*, haciendo un medio más accesible, deviene en una discapacidad reducida y en un mayor desarrollo de las capacidades de las personas y de su calidad de vida, desenvolviéndose en un medio respetuoso y justo de sus necesidades (Luque, Rodríguez y Romero, 2005).

Las necesidades educativas especiales, aunque habitualmente se asocian a limitaciones o dificultades en el desarrollo o en los aprendizajes, no son una entidad diagnóstica, ni criterio exclusivo de intervención en la discapacidad o desventaja. Es, o debería considerarse,

una conceptualización operativa de la respuesta educativa hacia cualquier persona, por el hecho de estar en situación y procesos educativos. Quizá, desde esta reflexión, pueda apreciarse su continuidad e integración en el término de necesidades específicas de apoyo educativo, término con el que se pretendería abarcar toda la diversidad del alumnado, dentro de la mayor normalización. Si se acepta esta consideración, no tendría sentido mantener la reiteración terminológica de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, dentro de la clasificación de necesidades específicas de apoyo educativo, ya que éstas asumen a aquéllas. En este caso sólo habría que especificarse: *por discapacidad*, para señalar así la importancia de un adjetivo que adquiere su valor por su relación al contexto, tanto o más que a la persona a la que la sociedad condiciona individualmente.

En consonancia con todo ello, la evaluación de cualquier alumno o alumna con discapacidad, y de las discapacidades sensorial y motora en concreto, lejos de suponer estigmatización o distinción por ese motivo debe poner de manifiesto no tanto sus limitaciones (con frecuencia marcadas negativamente en la individualidad de la persona), como sus necesidades específicas de apoyo educativo, que podrán diferir del conjunto que presenta el “núcleo ordinario” de alumnado, en recursos, apoyos y adaptaciones, así como en elementos de ayuda y de compensación en su desarrollo.

Desde el punto de vista de la intervención psicopedagógica podría resumirse que:

- La evaluación psicopedagógica del alumnado con discapacidad, debe hacerse sobre un análisis profundo y riguroso de sus características personales y de contexto, de sus necesidades educativas y de propuestas de intervención. En este sentido no estaría de más expresar que en cualquier evaluación, debería evitarse el efecto de un etiquetaje (que suele disminuir, cuando no anular, las posibilidades de enseñanza - aprendizaje), y convertir la evaluación y diagnóstico, en un punto de partida de la intervención psicopedagógica (y no como punto de llegada), persiguiendo objetivos de desarrollo curricular y académico, pero con fines de desarrollo personal y social.
- La conversión de los resultados de la evaluación psicopedagógica en necesidades específicas de apoyo educativo, además de un cambio terminológico esperanzador, supone un ajuste al alumno sin perder de vista sus contextos (curricular, académico, social), proporcionándole una respuesta personalizada. Esta respuesta, debe integrarse dentro del desarrollo curricular ordinario, con los

ajustes y la adaptación que se consideren, persiguiendo objetivos de máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

- Cualquier intervención psicopedagógica y toda *acción tutorial* estarán orientadas a la inclusión social y educativa, desde criterios de normalización, reduciendo la marca de un diagnóstico y favoreciendo la aceptación e integración personal y social.

En conclusión, de acuerdo con todo lo comentado, que las necesidades específicas de apoyo educativo resultan de la integración de características personales, a las que se puede asociar las provenientes de una discapacidad, la cual no es exclusiva de la persona sino que mantiene una reciprocidad con los contextos. De ahí que las particulares limitaciones en la movilidad, en la comunicación, en el lenguaje o en la interacción y desenvolvimiento social, que pueden darse en las discapacidades sensorial y motora, se convierten en necesidades a las que dar respuestas educativa, personal y social, dentro una comunidad con una visión de *interdependencia social*, en la que la capacidad es fruto de la convivencia y la cooperación social, de la necesidad y dependencia de unos y otros, necesidad que se valora positiva y propia de nuestra esencia social como seres humanos. De esta manera, el desarrollo de planes y programas de intervención sociales y educativos, con intenciones de integración funcional y comunitaria, consigue para la discapacidad un valor social, centrando cualquier intervención en el desarrollo de sus capacidades. De esta manera, no se queda fijado en lo que no puede hacer (visión negativa de la discapacidad como adjetivo), sino en la formación y desarrollo de la persona, que es lo sustantivo. En suma, desde la acción educadora, busquemos desarrollar el sentido de comunidad y apoyo mutuo, fomentando una Escuela que persigue trabajar una Educación sobre los valores de la persona, en consonancia con un desarrollo social justo y solidario.

Referencias

- Bueno, M., Espejo, B., Rodríguez F. & Toro, S. (2000). *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Archidona: Aljibe.
- Bustos, I (2001). *La percepción auditiva, un enfoque transversal*. (Vol. 1) Madrid: ICCE.
- Cardorna, M., Gallardo, M. V., & Salvador, M. L. (2011). *Adaptemos la escuela. Orientaciones ante la discapacidad motórica*. Málaga: Aljibe.
- Comité Español de Audiofonología (CEAF) (2007). *El manual técnico para la valoración integral del niño con discapacidad auditiva*. Madrid: Real Patronato sobre discapacidad.
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS) (2004). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Domínguez, A. B., & Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy*. Archidona: Aljibe.
- Jiménez-Torres, M. G. & López, M. (2003): *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. Madrid: Cepe
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 6 de mayo del 2006. España.
- Luque, D. J. (2003) Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga. Aljibe.
- Luque, D. J. (2009). *Curso de actualización en intervención psicopedagógica*. Centros de Profesorado de Almería. Junta de Andalucía.
- Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3-4), 201-223.
- Luque, D. J. & Casquero, L. (2009, Junio-Julio). La cooperación internacional y su contribución al desarrollo social: Necesidades educativas especiales en un marco de Inclusión. En J. C. Tójar (Presidente) *Jornadas Internacionales de Cooperación e Investigación Educativa*. Mesa de trabajo conducida en el encuentro del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga, España.
- Luque, D. J. & Rodríguez, G. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios diagnósticos (III). Criterios de intervención pedagógica*. Sevilla. Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Luque, D. J. y Romero, J. F. (2002). *Trastornos del desarrollo y Adaptación Curricular*. Málaga. Aljibe.
- Martínez, R; Berrueto, P; García, J. M. & Pérez, J. (Coords.) (2005). *Discapacidad visual: Desarrollo, Comunicación e Intervención*. Granada: GEU.
- Miñambres, A (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. Archidona: Aljibe.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M. A. (1999). "Deficiencias visuales: el desarrollo psicológico de los niños ciegos y deficientes visuales". En J. N. García (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid. Pirámide.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España S.L.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: Ediciones OMS.
- Romero, J. F., & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos. (I). Definición, características y tipos*. Sevilla. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Rosa, A., & Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid. Alianza.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. (Reprinted, 1989). London: Her Majesty's Stationery Office.

Anexos

Necesidades Educativas Especiales (Desarrollo de capacidades y competencias básicas) I.

Comunicación y Lenguaje:

- Desarrollo de actitudes y hábitos: contacto ocular, atención, impulsividad, etc.
- Desarrollo de situaciones representativas y de relaciones sociales.
- Desarrollo de la comprensión verbal y de las situaciones sociales.
- Experimentar situaciones de expresión emocional.
- Modelar su relación con los iguales.
- Desarrollar o reeducar el lenguaje oral: dislalias, estructuración, ordenación y comunicación de ideas, gramática, vocabulario.
- Trabajar la discriminación auditiva de fonemas.
- Mejorar la competencia fonológica, silábica, léxica y morfosintáctica.
- Ampliar su capacidad de comunicación: comprensión oral y escrita.
- Apoyo verbal y gráfico para la comprensión de tareas.
- Lectura de códigos, pictogramas, para su refuerzo y mayor desenvolvimiento personal.

Desarrollo personal:

- Desarrollar actitudes y hábitos de atención.
- Incrementar niveles de comprensión verbal y de las situaciones sociales.
- Ajuste de respuestas a los estímulos ambientales, anticipando y adecuando su conducta a los acontecimientos.
- Control de impulsividad y de emociones, comprendiendo los estados emocionales de los demás.
- Disminuir sus niveles de ansiedad.
- Aceptar y comprender las situaciones de frustración.
- Valorar tipos de refuerzos para su mejor adecuación conductual.
- Mejorar o modelar sus relaciones e interacción con los compañeros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, comprensión y expresión.
- Adquisición de estrategias para mejorar su autoconcepto.
- Aumentar su autoestima y seguridad en sí mismo.

Desarrollo personal y de autonomía en actividades:

- Desarrollar hábitos atencionales, con preparación o formación previa a cualquier actividad.
- Aumentar la motivación hacia los aprendizajes escolares.
- Adquirir procedimientos de regulación de conducta ante situaciones de frustración o exigencia.
- Controlar conductas disruptivas que pueda presentar en clase.
- Aumentar la autonomía en su trabajo.
- Asumir responsabilidades y disminuir el nivel de dependencia de los adultos.
- Adquirir un conjunto sistematizado de normas de comportamiento, rutinas y hábitos de autonomía.
- Desarrollar hábitos de autonomía personal e independencia (casa, centro educativo, social, laboral).

Necesidades Educativas Especiales
(Desarrollo de capacidades y competencias básicas) II.

Desarrollo cognitivo:

- Potenciación o refuerzo de funciones perceptivo-atencionales.
- Refuerzo en el desarrollo de coordinación visomotora, mejora del trazo, discriminación figura-fondo, memoria de formas, integración visual.
- Mejora de su capacidad de memoria (auditiva, visual).
- Desarrollo de estrategias de memoria de trabajo y de habilidades de procesamiento cognitivo.
- Incrementar capacidades de comprensión, manipulación o retención de la información.
- Utilización de materiales y recursos de apoyo para favorecer la motivación y comprensión.

Desarrollo psicomotor:

- Desarrollar o mejorar su propia imagen corporal y conocimiento del cuerpo.
- Aumentar la capacidad de equilibrio y coordinación motora gruesa.
- Desarrollar habilidades motoras de coordinación, fuerza, flexibilidad y relajación del tono muscular.
- Intervención en la lateralidad corporal (ojo, mano, pie) y su afianzamiento.
- Adecuado control de los segmentos corporales (brazo, antebrazo, muñeca y dedos).
- Adquirir adecuada prensión y presión útil para actividades manuales (reseguído, recortado, coloreado, punteado, escritura).

Desarrollo de habilidades de aprendizaje:

- Ambiente de enseñanza estructurado, estable con menores elementos de dispersión atencional.
- Diseño de actividades, muy estructurado y secuenciado.
- Valorar elementos de motivación e interés, partiendo de sus circunstancias, experiencias y entorno inmediato.
- Desarrollar las capacidades básicas de estructuración y ordenación espaciales.
- Desarrollar las capacidades de orientación y estructuración temporales.
- Fomentar las capacidades de obtención, transformación, generalización y uso de la información.
- Favorecer aptitudes de observación, comparación, seriación, clasificación.
- Trabajar la destreza manual (manipulación con herramientas y útiles).
- Uso y habilidades del ordenador para diversas actividades.
- Favorecer la autonomía del trabajo, tanto individualmente como en grupo.

Desarrollo de habilidades instrumentales:

- Ajustar su aprendizaje desde sus conocimientos previos e intereses, contando además con niveles adecuados de funcionalidad.
- Material ajustado a su nivel de competencia curricular, con tareas estructuradas e ilustraciones sencillas y atractivas.
- Lectura de códigos, pictogramas o cualesquiera signos para su mejor desenvolvimiento en el entorno.
- Metodología lectoescritora individualizada, de adquisición y desarrollo basados en una integración auditivo-lingüística y visual.