



ETHOS EDUCATIVO

ISSN 1405-7255 • II ÉPOCA • MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO

LUCÍA CABRERA MORA
**LA FAMILIA FRENTE
A LA DISCAPACIDAD**

JORGE ANTONIO TORRES
**LA DISCRIMINACIÓN
EN LA ESCUELA**

MATILDE GASPAR
**ALTERACIONES DEL
DESARROLLO DEL
LENGUAJE**

MAYRA MANZANO
**LAS DIFICULTADES
EN LA LECTURA**

VERÓNICA HERNÁNDEZ
ERIK ÁVALOS
**FUNCIÓN SEMIÓTICA,
PUNTAL DE LA
COMPETENCIA
COMUNICATIVA**

LISBET VELASCO
**NUEVOS PARADIGMAS
PARA TRATAR EL
DÉFICIT DE ATENCIÓN**

LIZBETH RODRÍGUEZ
**ESTIMULACIÓN ORAL
OPORTUNA EN EL SUJETO
CON SÍNDROME DE DOWN**

ALEJANDRA RODRÍGUEZ
MA. DE LA LUZ SOLÍS
**LA CONSTRUCCIÓN DEL
SENTIDO DE JUSTICIA**

DOSSIER
**SAÚL MENDOZA:
PLUS ULTRA**



• 47 •

ENERO-ABRIL DE 2010

Ethos Educativo No 47.
Revista cuatrimestral.
Enero-Abril de 2010.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada: Clemente Vergara Carachure.
De la serie *hombres necios*, óleo sobre cartón, 36x36 cm.

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahua N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
1000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

EDITORIAL

La Revista *Ethos educativo*, dedica su edición número 47 a la “cultura física, diversidad e inclusión”, temática del Coloquio de Educación Especial, Hoy, que organiza el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y que este año llega a su XIII edición.

Para abordar el problema que vive la familia que tiene un hijo con discapacidad, Lucía Cabrera Mora, escribe un artículo titulado “La familia frente a la discapacidad, travesía hacia la aceptación y la inclusión social”, y desde las perspectivas teóricas sistémica y psicodinámica se acerca a la interpretación de dos casos para describir las fases o etapas por las que pasa la familia, hasta llegar a la aceptación y al momento en la familia puede solicitar apoyo profesional de especialistas.

Jorge Alfonso Torres Romero, escribe sobre “La discriminación en la escuela, apuntes sobre derechos humanos discapacidad y educación” y se pregunta el ¿porqué la escuela debería preocuparse por la discapacidad? Sostiene que la discriminación es un tema de la escuela, la cual debe promover el respeto a la convivencia en la diversidad a fin de que no sea promotora del fracaso del discapacitado, afirma que la discriminación puede combatirse incorporando nuevos contenidos educativos a través de una propuesta pedagógica y modificando los términos de la relación entre la familia, la escuela y la comunidad.

En el campo del desarrollo del lenguaje y la función comunicativa se presentan cuatro artículos: el primero de ellos es de Matilde Gaspar Jiménez, titulado “Alteraciones del desarrollo del lenguaje y su corrección en niños de 4 a 9 años” Conceptualiza lo que es el trastorno específico del lenguaje, sus tipos y los trastornos derivados de deficiencia motriz, intelectual o producidos por daño cerebral. El segundo artículo, de Mayra Manzano Mier “Las dificultades en la lectura: algunas ideas, algunos datos y una propuesta modesta” dice que, de acuerdo con investigaciones, las dificultades tempranas relacionadas con las habilidades lectoras estarían más relacionadas con el déficit experiencial o instruccional que con el déficit cognitivo de origen biológico, muestra los resultados de la prueba de vocabulario Peabody para detectar que, de una muestra analizada, prácticamente ningún niño con dificultades en la lectura rinde de acuerdo a su edad cronológica y éstas aumenta con la edad, por ello propone la detec-

ción temprana de las dificultades de la lectura y sugiere que el diagnóstico se lleve a cabo utilizando el IPP o Inventario de Primeras Palabras. El tercer artículo, elaborado por Verónica Hernández Zepeda y Erik Ávalos Reyes “Función Semiótica, puntal de la competencia comunicativa”, destacan la importancia que tiene la lengua escrita como medio para que el sujeto se integre a la comunidad discursiva, para ello debe aprender a leer y comprender el mensaje e interpretar la relación entre los significantes y los significados. Para ello los autores proponen que los docentes enseñen una lectura dinámico-participativa, que implique el ejercicio pleno de las capacidades intelectuales del lector. Finalmente, Lizbeth Rodríguez Guido presenta el artículo “La estimulación oportuna en la adquisición del lenguaje oral”, en el que explica cuál es el proceso que sigue un sujeto con síndrome Down para la adquisición del lenguaje oral en el contexto del medio rural, a partir del análisis de tres casos de los cuales da las posibles soluciones para superar los obstáculos que este déficit presenta.

“Nuevos paradigmas para el abordaje del trastorno por déficit de atención en la escuela (TDAHI)”, es el trabajo que presenta Lizbeth Velasco Legoff, en donde plantea la necesidad de cambiar el enfoque paradigmático de atención a este trastorno, por uno incluyente en el que padres, maestros y médicos se coordinen para tratar de forma integral a los niños que muestran este tipo de dificultades de aprendizaje.

Alejandra Rodríguez Díaz y Ma. de la Luz Solís Radilla presentan en su artículo “La construcción del sentido de justicia” los resultados de un trabajo de investigación sobre la construcción de la noción del sentido de justicia en estudiantes del tercer grado de educación primaria. Se parte, dicen las autoras, de considerar a los valores como constructos filogenéticos y ontogenéticos y se considera como referencia teórica los paradigmas evolutivos de Jean Piaget y de Lawrence Kohlberg, los cuales les sirven de marco explicativo para este objeto de conocimiento.

En el *dossier* de esta edición aparece la semblanza “Saúl Mendoza: *plus ultra*. Un atleta que lucha por los derechos de los discapacitados”, en la cual se precisan los logros, luchas y aspiraciones del polifacético y multi-premiado atleta mexicano paralímpico.

Este número de la revista *Ethos educativo*, lo ilustra Clemente Vergara Carachure, quien nos presenta trabajos de su serie *hombres necios*.▲

La familia frente a la discapacidad

Travesía hacia la aceptación y la inclusión social

Lucía Cabrera Mora

IMCED

Resumen: En este trabajo se hace una descripción teórica de la dinámica en que se ve inmersa la familia ante el nacimiento de un hijo con discapacidad y las diferentes etapas de dicho proceso. Para ello, desde las perspectivas teóricas sistémica y psicodinámica, se describen las experiencias de dos familias que presentan este proceso, con el punto de vista de las madres, a quienes se les hizo una entrevista a profundidad, encontrándose en ellas una marcada ambivalencia.

Palabras clave: discapacidad, enfermedad, familia.

Introducción

Enfrentar el suceso del nacimiento de un hijo de educación especial implica un gran reto para la familia, ya que a partir de ello tendrán que demostrar la resistencia del sistema al no permitir su desmoronamiento, enfrentándolo juntos y siendo flexibles para adaptarse a nuevas formas de interacción, o de lo contrario, si esto no sucede, el riesgo es que uno de los padres no esté dispuesto, poniendo fin al buen funcionamiento de dicho sistema familiar.

La etapa del ciclo vital en la que se encuentre la familia también juega un papel importante, porque tendrá que enfrentar diferentes tareas en cada una de estas etapas.¹ El orden de nacimiento de este nuevo hijo será un factor a tomarse en cuenta en el proceso de elaboración y aceptación de la discapacidad. No será lo mismo si es el primogénito, “el sándwich” o el menor quien nazca con alguna discapacidad. Al ser el primogénito, la pareja vivirá su crisis y estaría en mejores condiciones de superarlo, siempre y cuando la relación de pareja tenga buenos cimientos, ya que

¹ ESTRADA, L., 1997, p. 12.

esta situación pondría a prueba la solidez de la misma. Al ser el hijo menor, los padres ya no tendrían la misma energía, ni física ni emocional, y es cuando toca a los demás hijos entrar en escena.

Otra variante sería que uno de los padres esté ausente, esto haría la carga demasiado pesada y estresante para el que se queda, con pocas posibilidades de manejar la frustración, pudiendo provocar depresión y aislamiento, es decir, imposibilitaría la elaboración del proceso de duelo.

Se habla de duelo debido a las pérdidas que tiene la familia ante una discapacidad o enfermedad crónica en alguno de sus miembros. Para revisar el proceso de duelo, pérdida y elaboración, Kübler-Ross² menciona algunas etapas por las que pasa una persona que lo enfrenta. En el presente caso lo sería para la familia ante la noticia del nacimiento de un hijo con discapacidad. Las etapas son: negación y aislamiento, ira, depresión y aceptación. Comenta la autora que no necesariamente se tiene que dar en ese orden, sino que también es posible que se presente dos o tres fases de manera simultánea. Hay otro autor que hace algunas variaciones:

Desde el momento de la comunicación del diagnóstico o de la existencia de una sospecha, los padres siguen una evolución en el tiempo de las siguientes reacciones: el primer periodo es el de shock psicológico (el comportamiento puede volverse completamente irracional); el segundo periodo es el de la negación (los padres tienden a poner en duda la realidad de lo que les han anunciado; el tercer estadio es el de cólera, ansiedad y tristeza (los padres pueden sentirse culpables); en el cuarto estadio, los padres tienden a un estado de equilibrio, y el quinto es el de reorganización (los padres reorganizan su existencia, su vida de pareja y su vida familiar de manera duradera en función de las necesidades del niño).³

Para contextualizar cada una de las etapas antes mencionadas en familias que tienen un hijo con discapacidad, empezaremos por la negación. En el caso del nacimiento del hijo con discapacidad, la primera reacción de la madre es negarla. Una frase típica que utilizan es: “yo sé que mi hijo se va a poner bien”.

² KÜBLER-ROSS, E., 2001, p. 34.

³ TARRAGÓ, R., 1997, p. 112.

Para la madre no es tarea fácil porque las fantasías pre conceptivas, las pre representaciones,⁴ durante el desarrollo del embarazo, no coinciden con el resultado. Empieza entonces la revisión de lo que estuvo mal, es decir, de un culpable, de algo o de alguien que explique lo que pasó. Otra fase que cabría mencionar en este momento del proceso y que las madres expresan es: “por qué yo, por qué a mí”.

Aunque el deseo de hijo se presente con frecuencia como una elección consciente, relativa a los ideales sociales y familiares de cada sujeto, este proyecto es siempre portador de significaciones inconscientes que habrán de tomar cuerpo en el niño por nacer; el niño real nunca coincide con el imaginario del deseo absoluto de la madre, destinado a colmarla completamente.⁵

Esto da una idea del intenso golpe narcisista que sufre la madre, quien emplea la negación como un mecanismo que le va a proporcionar cordura mientras elabora el suceso, si es que sucede. Al buscar una causa, un motivo que explique la condición de su hijo, generalmente la encuentra en ella.

En el hijo al que dan a luz se les presenta una parte de su propio cuerpo como un objeto exterior, al que pueden consagrar un pleno amor objetivo, sin abandonar por ello su narcisismo.⁶

Lo anterior explica de alguna manera la postura que la madre adopta cuando le dan la noticia de que su hijo nació con alguna discapacidad, lo que le puede generar conflictos en la relación con su propio cuerpo, consigo misma y con los otros; de ahí su primera reacción o tendencia a negar su realidad.

Después de la negación vendría la ira o el enojo, la variación sería hacia quién va a dirigir este sentimiento, es probable que, además de culparse a sí misma, culpe a su esposo, a Dios o a las personas que la atendieron durante el embarazo y parto, aunque es más frecuente lo primero.

4 ESRADA, L., 1990, p.12.

5 TUBERT, S., 2001, p. 155.

6 FREUD, S., 2000, p. 86.

Se podría decir entonces que la ira se va desvaneciendo cuando da paso al sentimiento de pérdida, el niño fantaseado, el hijo ideal, no existe más. Lo que se tiene es a un ser vulnerable que necesita cuidados y atención especial para su desarrollo.

Necesariamente la familia entrará en crisis: los padres pierden al hijo ideal y los demás hijos (si los hay), van a perder atenciones que antes tenían, ya que sus padres estarán demasiado ocupados respondiendo a las demandas del hermano con discapacidad. La autonomía familiar va a tener que ajustarse y atender necesidades, tales como: hospitalización, rehabilitación, educación especial, etcétera.

Los síntomas invisibles tienden a provocar percepciones y posiciones divergentes en la familia. Las familias suelen dividirse a causa de sus sentimientos ambivalentes: un familiar minimiza el riesgo mientras otro se preocupa por toda la familia.⁷

La red social con la que cuente la familia va a jugar un papel importante. Dentro de esta red se encuentran los amigos y las familias de origen de la pareja, a quienes pueden acudir para recibir todo tipo de ayuda. Sin duda, contar con su presencia es fundamental, ya que son el primer apoyo en la etapa de asimilación que plantean nuevos desafíos a la estabilidad familiar, así como la superación de la depresión y evitar su tendencia al aislamiento.

Por tanto, se podría decir que la respuesta y apoyo de esta red social, y la posibilidad que la familia tenga (hablando tanto de recursos económicos como emocionales), podrá brindar las atenciones y cuidados a este integrante, y se les facilitará la elaboración del duelo, es decir, pasar a la última etapa: *la aceptación*.

El que la familia pueda llegar a esta última etapa (de aceptación), es sumamente importante, y entre más pronto suceda mejor; les llevaría a buscar la atención de especialistas que puedan ayudar a su hijo(a) a explotar las áreas donde tengan más posibilidades y a desarrollar las que no. Sin embargo, hay todavía muchos casos en donde la familia desea que su

⁷ ROLLAND, J., 2000, p. 65.

hijo(a) con discapacidad reciba atención especial, pero que no pueden debido al lugar en donde viven.

Para contextualizar lo que se ha venido tratando, se presentará parte de dos entrevistas a profundidad que se hicieron a madres con un hijo(a) con discapacidad. El caso uno se trata de una madre soltera y su hija de nueve años con discapacidad motriz. En el caso dos, se entrevistó a una madre cuyo hijo tiene veintitrés años, con discapacidad intelectual. Viven en una comunidad donde éstos han crecido sin la oportunidad de ser incluidos socialmente, quedándose en casa por la falta de recursos económicos para desplazarse a recibir la atención necesaria.

Primer caso

La señora María tiene 25 años de edad. Su hija tiene nueve años y nació con discapacidad motriz. Vive en casa de sus padres y es la menor de seis hermanos. Se embarazó a los 15 años de Gustavo, cuando tenían dos meses de noviazgo: “Él iba y venía a Estados Unidos, me decía que no estaba con nadie (casado); vivía en casa de sus papás y trajo muchas novias aquí en el pueblo. Al principio él decía que no podía tener hijos, que no quería más hijos y que se había operado, y pues no sé, tal vez por eso se me hizo fácil meterme con él. Cuando salí embarazada tenía 15 años y él como 27”.

En cuanto a la *negación*, en este caso empieza desde el embarazo: “Yo cuando supe que estaba embarazada me asusté mucho, no sabía qué hacer, no sabía a quién decirle, si decirles o no, pero pues cuando vi que el embarazo iba evolucionando, vi que iba a tener que decirles. Tenía como siete meses cuando lo supieron. Mi barriga no creció, como a los cinco meses era una cosa mínima lo que se notaba.

El enojo y la culpa la volcó hacia sí misma (primero) y hacia el padre de la niña (después). Ocultar el embarazo no le permitía atenderse como era debido, además de que: “En el primer mes yo no me cuidé, no tomé las precauciones necesarias, no le di la importancia que tenía, ya después que vi que era inevitable, que no podía hacer nada y fue que dije bueno pues esto tiene que seguir su proceso y me tengo que cuidar un poquito más. Pero sí, en los primeros meses llevaba una vida normal, me subía a

la bicicleta, a los caballos, no le di importancia y vi que era algo inevitable, que no era una enfermedad que se me iba a quitar con hacer caso omiso. Ya al final sí me empecé a cuidar. Ya después los doctores dijeron que era algo hereditario y que si me hubiera cuidado, la niña hubiera nacido igual, porque él tiene dos hijos en la misma situación que la mía. De lo que yo sé, hay mucho antecedente de familia enferma por su parte. Ahora, si yo tengo responsabilidad la acepto, pero mucho me dijeron que era por genética”.

En cuanto al apoyo que María tuvo, lo recibió sobre todo de su familia: “Cuando mis papás supieron que estaba embarazada no me pusieron condiciones, sólo me dijeron que me pasaban una pero otra ya no, y yo no puedo decir que soy una blanca paloma porque no lo soy, pero tampoco soy de las que se anda metiendo con Juan y varios. La fama me la hizo el papá de la niña, pero no era así”.

Segundo caso

La señora Amanda tiene 52 años de edad, estudió hasta la secundaria. Su esposo tiene 58 y estudió una licenciatura. Tuvieron 5 hijos, de los cuales, dos nacieron con retraso.

El hijo mayor tiene 30. La señora refiere que éste solamente inició el primer semestre de la carrera de veterinaria y se salió porque empezó a padecer de depresión y después se fue a Estados Unidos. Desde hace nueve años vive allá.

El segundo hijo nació con retraso: “se me murió -dice- por un accidente en las albercas. Yo me entretuve cambiando a los demás, mi esposo se metió a bañar, me lo encargó y yo le dije al mayor: “cuídamelo mientras visto a tus hermanos”. El niño se descuidó porque pensó que seguía dentro de la alberca con su papá y cuando lo encontramos ya estaba ahogado”.

La entrevistada comentó que este hijo recibió muchas atenciones, el papá hacía un recorrido de cuatro horas para llevarlo diario a que le dieran estimulación, y aunque no retenía nada, ya empezaba a hablar; sin embargo, comentó que su retraso era más marcado que en el segundo hijo.

Nació su tercera hija y el mayor temor de la señora era que también tuviera retraso. La manera en que se dio cuenta de que su primer hijo tenía problemas fue hasta que éste cumplió tres meses de nacido y fue porque tenía la vista perdida y opaca. A su hija ya le veía los mismos síntomas: “tanto era mi trauma, que yo ya la veía a todos igual”. Esta hija tiene veinticuatro años, se casó y actualmente vive en Nebraska.

Su cuarto hijo también nació con retraso; comentó que el embarazo tuvo los mismos síntomas que el segundo.

El hijo menor, de 22 años, está cursando su último año de una carrera profesional, es en quien tiene puestas sus ilusiones.

Ahora bien, en el caso del primer hijo con retraso, la *negación* llega al punto en que actúa el inconsciente familiar y el “descuido” le provoca la muerte. “Cuando tenía a los dos, yo le pedía a Dios que me aliviara al más avanzado”, dice esta madre.

La estructura familiar inconsciente no es una entidad sustancial con una localización independiente del relato de cada sujeto. Funciona a la manera de un operador, mediatizando y generando los sentidos particulares que las configuraciones significativas de una cultura determinada adquirirán para ese grupo.⁸

Se podría decir entonces que este suceso (de que sobrevivirá el más sano) fue acordado desde el inconsciente familiar. Por otro lado, la reacción de ira de la señora Amanda ante el nacimiento de sus hijos con retraso fue repartida entre ella, su esposo y la atención médica que recibió: “Yo estaba tan dañada en ese entonces por lo que vivía en casa de mi suegro y de ver así a mis hijos. Tal vez por eso provoqué que el mayor se deprimiera, porque siempre me veía triste, enojona, por el problema de los otros dos; por eso como que le entró depresión (aquí se culpa ella directamente); a lo mejor si hubiéramos vivido solos, mis hijos hubieran sido diferentes, a lo mejor no me hubieran nacido mal, no sé”. Aquí ya comparte la culpa y le agrega el *enojo*.

⁸ BERENSTEIN, I., 1996, p. 157.

“De José (el segundo hijo con deficiencia intelectual), se me reventó la fuente aquí en la casa. Todavía me fui hasta Morelia y allá la ginecóloga me mandó a dar vueltas; yo le decía a mi esposo que me llevara a una clínica particular, pero no me hizo caso. Después de una semana, me llevó con un particular y ese doctor me dijo que si me hubieran operado, José hubiera nacido bien. Fue cuando supe que las hemorragias y lo hinchado era debido a la preeclampsia”.

En el caso de María, la complicación no sólo es por su hija con discapacidad, sino también por la condición de ser madre soltera en un pueblo donde es muy mal visto. Sin duda, esta situación ha impedido la elaboración del duelo, todo indica que se encuentra entre la ira y la depresión. Esto lo expresa cuando dice: “Nunca he pensado en mudarme a la ciudad para que la niña reciba atenciones especiales. No me gusta la ciudad, prefiero estar en lugares tranquilos”.

Mientras que en Amanda se puede decir que, hasta cierto punto, ha llegado a la aceptación de su hijo: “He tratado de estar al pendiente de él en todo y lo veía tranquilo aquí en la casa y yo ya lo dejé así. Yo sentía feo cerrarle esa puerta. Siempre está en uno la culpa del ‘hubiera’, pero en ese momento hay tantas cosas que no se puede hacer más. Me pongo a pensar en los ‘hubiera’, pero veo que no se podía hacer más por la cuestión económica y porque tenía que cuidar a los demás hijos”.

Se puede apreciar en ambos la crisis que enfrentan estas familias, y la necesidad de una intervención multidisciplinaria. Desde la psicoterapia familiar, una de las propuestas, desde el enfoque sistémico, sería que:

Cuando se trabaja con familias que se enfrentan con una enfermedad o discapacidad, se necesita un modelo multigeneracional de ciclo de vida que integre de manera coherente los legados y los temas relacionados de la enfermedad (ciclo de vida de la enfermedad, del individuo y de la familia) de una manera útil para la evaluación de la situación y la intervención.⁹

Bajo esta concepción, se podrían explorar las creencias de estos sistemas familiares y esto mismo permitiría fortalecerlos, al resaltar los recursos con los que cuentan desde generaciones pasadas.

⁹ ROLLAND, J. *op. cit.*, p. 30.

Conclusión

Desde la intervención social todavía falta mucho por hacer: en ambas familias los hijos siguen siendo relegados en casa. Es necesario que se siga investigando, y que a la par se haga intervención con las familias que tienen un hijo con discapacidad, sobre todo en zonas rurales, donde la falta de profesionales de la salud (tanto física como emocional), impide que tengan una atención temprana, mermando así la calidad de vida no sólo de este hijo, sino de todo el sistema familiar, como lo fue en los dos casos presentados, en que estas madres no han tenido un acompañamiento adecuado en la difícil travesía hacia la aceptación y la inclusión social.▲

Bibliografía

- BERENSTEIN, Isidoro. *Familia e inconsciente*. Paidós. Argentina, 1996.
- ESTRADA, Lauro. *El ciclo vital de la familia*. Grijalbo. México, 1997.
- ESTRADA, Lauro y SALINAS, José. *La teoría psicoanalítica de las relaciones de objeto. Del individuo a la familia*. Hispánicas. México, 1990.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. "Introducción al narcisismo". Amorrortu. Buenos Aires, 2000.
- KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *Preguntas y respuestas a la muerte de un ser querido*. Martínez Roca. España, 2001.
- ROLLAND, John. *Familias, enfermedad y discapacidad*. Gedisa. Barcelona, 2000.
- TARRAGÓ, Remei. *Reeducación psicomotriz, psicoterapia y atención precoz*. Laertes. Barcelona, 1997.
- TUBERT, Silvia. *Deseo y representación*. Síntesis. Madrid, 2001.

La discriminación en la escuela

*Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación**

Jorge Alfonso Torres Romero²
Subdirector de Asuntos Internacionales del
Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
(Conapred)

Me gustaría comenzar mi intervención contando la historia de Miguel, que seguramente será la de muchas niñas y niños que conocemos.

Resulta que al terminar el ciclo escolar 2006-2007, Miguel no fue aceptado en su escuela para cursar el cuarto año de primaria. Le dijeron a su madre, que la escuela había hecho todo lo posible por atenderlo, pero que para el siguiente curso escolar, ya no lo podrían ayudar.

Miguel vive con una discapacidad motriz, lo que le hace trasladarse en una silla de ruedas y el problema principal de la que hasta ese momento era su escuela, es que el cuarto grado se impartía en el segundo piso del edificio escolar.

A Miguel entonces se le negó el derecho y la oportunidad de estudiar, porque no habría personal para cargarlo con todo y silla de ruedas, al salón de cuarto grado.

Yo me pregunto: ¿Qué no sería más fácil mover a todo el grupo de cuarto grado al primer piso, y dejar que Miguel terminara su educación primaria?

Esto es algo que de manera común se presenta en muchos centros escolares de nuestro país, y que pone de manifiesto la discriminación y la insensibilidad de docentes y directivos ante los problemas de la discapacidad. Por tanto, les preguntaría:

* Conferencia pronunciada en el IMCED el 5 de marzo de 2009 en el marco del XII Coloquio de educación especial, hoy: Derechos humanos, discapacidad y educación.

¿Por qué la escuela debería de preocuparse por la discriminación?

Enfrentada como está a los más disímboles desafíos, exigida desde todas partes para formar al alumnado en los más variados temas y para ofrecer soluciones a todo tipo de problemas sociales, lo mismo la contaminación que la apatía cívica, y desde la corrupción hasta la inseguridad pública, no es raro que la institución escolar y en particular sus directivos y docentes, se muestren reacios a incorporar otros temas y a abrirse a la reflexión de nuevos retos.

En parte se entiende esta actitud: no hay institución pública u organismo social que no volteee el rostro hacia la escuela solicitándole apoyos y espacios, porque prácticamente no hay causa que no tenga un importante componente educativo. Piénsese, por ejemplo, en el ahorro de energía, en el cuidado del agua o en la prevención de enfermedades, por sólo citar algunos de los más obvios. Para que estas y otras causas avancen se necesita educación. Pero el tiempo, el espacio y los recursos de la escuela no son infinitamente elásticos, no todo cabe, no al menos con la especificidad que los actores externos demandan y quisieran.

Con todo, deberíamos de tener cuidado en no desechar ciertas problemáticas, sin analizar sus implicaciones. Hago esta reflexión porque una primera reacción al poner sobre la mesa la problemática de la discriminación puede ser precisamente el de verla como un tema más que, de atenderse, presionaría mayormente la de por sí sobresaturada agenda educativa.

Trataré en mi exposición de mostrar que no es así, incluso intentaré cuestionar la idea de que en este caso se trata simplemente de un problema externo que la escuela puede o no atender. Sostendré, en cambio, que la discriminación es un tema *de* la escuela. Un tema interno, pues, cuyas derivaciones y consecuencias cuestionan el sentido mismo de la institución escolar en dos de sus propósitos esenciales: enseñar a aprender y enseñar a convivir.

En otras palabras, y aquí adelanto una de las conclusiones principales de mi exposición, la existencia de cualquier forma de discriminación en la escuela entraña el fracaso de la misma. Fracaso, primero, en su misión de hacer que los alumnos aprendan, porque la o el estudiante discriminado no

se encuentra en aptitud de aprender, dedicado como está a defenderse de la humillación, los abusos y la violencia psicológica y/o física de que es objeto. Y fracaso, en segundo lugar, en su propósito de hacer que los alumnos aprendan a convivir ahora y en el futuro en un marco de respeto a la diversidad, porque en un contexto donde prevalece la discriminación, lo que asimila el alumnado no es la cultura de la tolerancia, la empatía y la cooperación, sino las duras e implacables reglas de la arbitrariedad, la fuerza y el atropello.

Podrá la escuela discutir si le da más o menos espacio a la cuestión de la cultura vial o si le da preeminencia al cuidado del agua por sobre el ahorro de energía (y no ironizo ni disminuyo la importancia de cada tema), pero en materia de discriminación no puede titubear: la discriminación es inadmisibile. Ignorarla, permitirla, fomentarla, tiene ominosas consecuencias en términos de exclusión, fracaso y deserción escolares, violencia e incluso propensión a las adicciones.

Por eso combatirla es un imperativo para las instituciones educativas. Y la discriminación se combate, por supuesto, incorporando nuevos contenidos en los programas educativos, pero también modificando los términos de la relación entre alumnos, entre éstos y los docentes, entre éstos y los padres de familia, entre la escuela y la comunidad, y también transformando el ambiente escolar y las formas de gestión y dirección bajo principios de respeto y atención a la diversidad. A todo ello me voy a referir enseguida, pero empiezo por una precisión de carácter conceptual que nos dé la certeza de que estamos hablando de lo mismo.

¿Qué es la discriminación?

Cuando hablamos de discriminación nos estamos refiriendo a un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados. Estos rasgos (que son los motivos y los detonantes de la discriminación) pueden ser el color de la piel, el origen étnico, la condición socioeconómica, la apariencia, la edad, la discapacidad y un muy largo etcétera.

En suma, toda discriminación, independientemente de su modalidad y de su destinatario, presenta los siguientes rasgos:

- Se sustenta en sentimientos implícitos o abiertos de desprecio a determinadas personas y grupos.
- Estos sentimientos se hallan asociados a prejuicios, estereotipos y estigmas que llevan a las personas a considerar a otras personas y grupos no sólo como diferentes, sino como inferiores en un sentido intelectual, social o moral, por lo que ameritan ser tratadas como si valieran menos.
- Esto en la práctica se traduce en la degradación e invisibilización de estas personas: se omiten sus necesidades, se deslegitiman sus demandas, se obtura su acceso a oportunidades de desarrollo y se restringen sus derechos fundamentales.
- Todo ello necesariamente conduce a la exclusión social, como condición crónica, sistemática, que es el producto más conspicuo de la discriminación.

¿Qué consecuencias tiene la discriminación?

Lo dicho hasta aquí permite entender que no estamos ante un asunto menor, sino ante una problemática de graves consecuencias. Enuncio las principales:

- *Daña la dignidad de las personas.* Al humillarlas, al degradarlas, las despoja de su condición de seres humanos y de personas y las deja en estado de vulnerabilidad frente a todo tipo de abusos. Muchas personas incluso interiorizan tanto la discriminación, que terminan pensando que ellas son las responsables de la discriminación que sufren.
- *Socava la igualdad, principio constitutivo de la democracia.* La discriminación provoca que, a despecho de la igualdad formal, unas personas tengan acceso efectivo a derechos y otras personas no. Y la negación de derechos para unos, significa privilegios para otros, de modo que en una sociedad democrática, en donde todos somos for-

malmente iguales, la discriminación es el fundamento de los privilegios sociales.

- *Ataca el principio de ciudadanía.* Una persona discriminada es una persona con sus derechos disminuidos que no puede, más que formal y retóricamente, ser considerado como un ciudadano en toda la extensión de la palabra.
- *Niega la diversidad.* La discriminación se caracteriza por estigmatizar y en ocasiones por perseguir activamente determinadas diferencias que juzga indeseables, ilegítimas o perturbadoras, cancelando la expresión de la diversidad que es connatural a toda sociedad y que constituye el corazón de la convivencia en democracia.
- *Entraña costos que lastran el desarrollo económico general.* Al marginar por razones de estigma a determinadas personas y colectivos de oportunidades educativas y laborales, termina por impedir que se incorporen a la vida productiva, generando pérdidas incalculables para la economía y un monstruoso desperdicio de talentos, aptitudes y experiencias.
- *Genera y produce desigualdad.* Al negar el ejercicio efectivo de derechos y el acceso a oportunidades de desarrollo, la discriminación condena a personas y colectivos sociales enteros a la marginalidad y a la exclusión social, de suerte que alienta fenómenos de pobreza y desigualdad.

¿Cuánta discriminación existe en México?

Una respuesta contundente y lacónica a esta pregunta es: existe mucha discriminación y de todo tipo. La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, que realizó la Secretaría de Desarrollo Social con apoyo del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), en 2005 y que explora las percepciones sociales sobre el tema, revela que la experiencia de la discriminación es moneda de uso corriente en nuestro país; que somos una sociedad muy discriminatoria y que fenómenos tales como machismo, racismo e intolerancia religiosa, son elementos constitutivos de la forma de ver la vida de sectores significativos de la población.

Pongo, a título de muestra, algunos ejemplos al respecto:

- Una de cada tres personas considera que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.
- Una de cada tres personas estima que es normal que los hombres ganen más que las mujeres.
- Dos de cada cinco personas expresan que jamás contratarían para un trabajo a un extranjero o a una persona con VIH SIDA.
- Una de cada dos personas dice que no estaría dispuesta a permitir que en su casa viviera una persona homosexual.
- Dos de cada cinco personas afirma que las personas con discapacidad no trabajan tan bien como las demás.
- Una de cada tres personas está de acuerdo en que, en las escuelas donde hay niños con discapacidad, la calidad de la enseñanza disminuye.

Las cifras y los ejemplos podrían crecer inacabablemente. En todo caso, un acercamiento a los datos de la encuesta nos indica que el fenómeno discriminatorio está presente en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida social y afecta a muchísimas más personas de las que parecen a primera vista. Por lo tanto, no es un problema de minorías que sólo interese a ellas. En realidad estamos ante un problema que afecta a sectores amplios que sufren discriminación en razón de ser lo que son, y ello incluye a las mujeres, que por sí solas constituyen una mayoría demográfica; a los adultos mayores, que suman poco más de 7 millones; a los indígenas, que representan poco más de 10 millones; y a las personas con discapacidad, que probablemente son una cantidad equivalente, etcétera.

El otro aspecto a destacar tiene que ver con la visibilidad de la discriminación. Contrariamente a lo que uno podría pensar, la gran mayoría de la gente parece percatarse de la existencia del fenómeno y una proporción también mayoritaria asocia adecuadamente el término discriminación con la idea de maltrato a otros. El problema radica en el hecho de que sólo

una pequeña proporción de las personas encuestadas entiende a la discriminación como pérdida de derechos.

Es decir, a la gente le queda claro que en México hay discriminación, pero no le queda igualmente claro que esa discriminación termina traducándose en restricción de derechos fundamentales y menores oportunidades de desarrollo que empobrecen y limitan la vida de millones de personas.

Esa incompreensión de lo que en último término implica la discriminación no es un dato menor: mientras la gente no perciba el daño, a veces irreparable, que la discriminación produce en la vida de las personas, puede existir una propensión a trivializar el fenómeno, a considerarlo negativo pero no especialmente grave, a verlo en todo caso como la expresión de meras actitudes individuales descorteses, políticamente incorrectas pero intrascendentes, y no como un problema que conduce a la exclusión social y que, por ello, amerita la intervención correctiva del Estado a fin de restituir derechos injustamente conculcados.

¿Existe discriminación en la escuela?

La discriminación está tan ampliamente extendida y arraigada en toda la sociedad, que termina trasminando todos los espacios y las instituciones, y las escuelas no son ajenas a ella.

En una comunidad escolar donde conviven docentes, directivos, personal administrativo y de intendencia, alumnos, padres de familia y visitantes eventuales, se establece una red de relaciones sociales que determina en buena medida la manera en que las y los niños interiorizan normas, asimilan lo que se vale y no se vale, entienden y establecen sus propias relaciones, y desgraciadamente éstas suelen recrear muchas veces los prejuicios, estereotipos y estigmas prevalecientes en la sociedad.

Pero no es sólo que la escuela reproduzca mecánicamente la discriminación extramuros, sino que la discriminación adquiere en la escuela modalidades y dinámicas propias que tienen consecuencias particulares para el ámbito específicamente educativo.

En la escuela la discriminación se manifiesta a través de diferentes formas, varias de las cuales son tan cotidianas que llegan a verse como naturales e inmodificables. Piénsese por ejemplo en el hostigamiento de que son objeto las y los niños pertenecientes a minorías religiosas ante su negativa a participar en actos cívicos, que con frecuencia deriva en la aplicación de sanciones, descrédito y burla. O en las y los niños que viven con VIH, los cuales no son admitidos o son expulsados de sus escuelas. O en las y los niños que viven con alguna discapacidad y que, por esa razón, les es negado el acceso a los servicios educativos. O en la discriminación que padecen las y los niños indígenas en la escuela, suponiendo que tengan la fortuna de acudir a una, discriminación que adopta formas aberrantes como docentes que multan a niños por hablar en su propia lengua o que los canalizan a educación especial porque al no hablar español, piensan que tienen alguna discapacidad intelectual. Estos constituyen los casos más evidentes y extremos de discriminación.

Pero no son los únicos casos. También está presente esa discriminación más velada, pero no por ello menos corrosiva, que se halla presente en la vida cotidiana de la escuela y dentro del aula misma y que incluye, por ejemplo, tratos preferenciales a ciertos alumnos en demérito de otros en función de su sexo, características físicas, condición social o económica, apariencia, etcétera. Y mal haríamos en perder de vista las conductas de hostigamiento e intimidación y violencia que se registran de unos alumnos hacia otros, los que con frecuencia victimizan a niños pertenecientes a grupos discriminados y en condición de desventaja social, y que no obstante el grado de violencia que suelen alcanzar, pocas veces merecen una respuesta articulada y enérgica por parte de docentes y escuela. Y en esta ya larga lista tendríamos que sumar los comportamientos de algunos docentes que, con base en imágenes estereotipadas, etiquetan rígidamente a su alumnado y de esa forma terminan incluso condicionando su desempeño escolar.

¿Por qué combatir la discriminación en la escuela?

Desafortunadamente, los actos de discriminación que se presentan día con día entre la comunidad escolar y que no encuentran respuesta, tienen efectos devastadores: en primer lugar, las y los estudiantes aprenden a ver en la discriminación un comportamiento social legítimo. Por otra parte,

quien sufre la discriminación puede perder la confianza en sus capacidades para tener un desempeño escolar adecuado. Y ese proceso se acentuará si buena parte de su energía se orienta no al aprendizaje, sino a protegerse de las agresiones de un entorno hostil, predisponiéndolo para el fracaso y la deserción escolar.

Philippe Perrenoud ha señalado a este último respecto lo siguiente:

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones, preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.¹

En resumidas cuentas, existe una doble y poderosa razón por la cual es preciso luchar contra las diferentes expresiones de la discriminación en la escuela: se trata, primero, de un asunto de justicia y segundo, como lo sugiere Perrenoud, es un desafío al sentido y al propósito mismo de la escuela, que es enseñar a aprender: nadie que es discriminado puede genuinamente aprender y hacer valer su derecho a una educación de calidad.

Precisamente por ello es que ni la escuela ni los docentes pueden seguir siendo indiferentes a la problemática de la discriminación en la escuela. Ya no es admisible que frente a la presencia de actitudes y conductas sexistas, racistas, homofóbicas e intolerantes, escuela y docentes pasen de largo, sea porque piensen que eso no está dentro de sus responsabilidades (las cuales consistirían sólo en transmitir los contenidos de la curricula), sea porque no quieren buscarse problemas o sea porque aún cuando tengan la mejor intención de actuar, no saben cómo hacerlo y carecen de los conocimientos y herramientas adecuadas.

¹ PERRENOUD, P. 2004, p. 127.

¿Cómo combatir la discriminación en la escuela?

Combatir la discriminación en la escuela exige una estrategia articulada que comprometa a los distintos actores de la comunidad escolar, señaladamente a directivos y docentes, que abarque los diferentes ámbitos, prácticas y relaciones que ocurren en el espacio escolar y que se sustente en una plataforma pedagógica consistente: una estrategia integral, pues, de educación para la no discriminación. Esa es la estrategia cuyas líneas maestras voy a intentar delinear enseguida:

La discriminación, como hemos visto, se sostiene en una triada de desprecio, negación de derechos y exclusión. Esto nos permite, por oposición, delinear los propósitos esenciales de la educación para la no discriminación. Enuncio cuatro objetivos fundamentales:

- Contribuir a la construcción de sujetos de derecho.
- Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación.
- Promover identidades libremente elegidas, abiertas, plurales y no confrontadas.
- Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social.

Me detengo brevemente en cada uno de ellos:

- *Contribuir a la construcción de sujetos de derecho.* Una persona discriminada es una persona sin derechos y, por lo tanto, alguien a quien se le debe restituir su condición ciudadana, inmerecidamente cercenada. Por ello, la educación para la no discriminación debe promover el conocimiento de los derechos, su ejercicio, su defensa y el dominio de las herramientas y mecanismos que permiten protegerlos.
- *Desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación.* Una tarea fundamental es combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales.

- *Promover identidades libremente elegidas, plurales y no confrontadas.* Otra tarea pedagógica fundamental es no sólo combatir prejuicios específicos, sino las estructuras mismas que dan lugar a los prejuicios, lo que supone reformular los esquemas maniqueos que subyacen a nuestra forma de ver el mundo y lo que en él ocurre, y que son fuente inevitable de intolerancia. Tarea ésta que se traduce en tres exigencias educativas cruciales: cultivar la autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno; desarrollar el juicio crítico como medio para superar interpretaciones maniqueas de la realidad y de las personas; y promover el desarrollo de la autoestima como recurso para afirmar la propia valía y resistir toda tentativa de sobajamiento y degradación por parte de otros.
- *Contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social.* No se trata sólo de evidenciar las sinrazones de los prejuicios, sino de ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que permitan reconstruir la convivencia social sobre nuevas bases. Si la discriminación se expresa, entre otras cosas, como intolerancia hacia determinadas diferencias que son calificadas de inadmisibles, se debe favorecer el desarrollo de dos competencias clave: uno, la empatía como vía para estar en condiciones de ver a los otros como personas con derechos, de comprenderlos y considerarlos como iguales y, por lo tanto, como legítimos interlocutores; y dos, el respeto, la disposición a aceptar y a convivir con cualquier forma de ser, pensar y actuar que elijan para sí mismos los demás ciudadanos en el marco del Estado democrático de derecho; en otras palabras, la capacidad de reconocer y valorar todas las expresiones de la diversidad humana que sean compatibles con los derechos humanos y la legalidad democrática.

La propuesta que, desde mi punto de vista, puede contener y desplegar estos objetivos para combatir eficazmente el fenómeno discriminatorio es la educación intercultural, entendida no como un enfoque que simplemente se propone favorecer la integración de ciertos grupos específicos como migrantes, indígenas o personas con discapacidad a la corriente “normal” de la escuela y la sociedad, sino como un enfoque sustentado en una perspectiva de derechos, de carácter incluyente, que atiende *todas* las expresiones de la diversidad porque parte de la premisa de que en la escuela y en la vida las diferencias son la norma y que estas diferencias no tienen

por qué entenderse como problemas o déficits respecto de un supuesto patrón ideal.² En este caso, ya no sólo hablamos de diferencias de origen étnico o nacional o de discapacidades, sino de diferencias en términos de intereses, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia, etcétera.

La educación intercultural tiene dos grandes objetivos:

1. *Lograr una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias culturales o de cualquier otro orden* (propósito que tiene que ver con la genuina universalización del derecho a la educación); y
2. *promover el éxito escolar de todo el alumnado, definido en términos de desarrollo de competencias para la vida y de competencias para desenvolverse en contextos de diversidad cultural* (lo que tiene que ver con el propósito de atender adecuadamente lo diverso, tratando de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común a todos).

Al proponerse una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, al margen de sus diferencias, la educación intercultural termina postulando necesariamente la transformación general de la escuela, lo que implica cambios en la filosofía, en el currículo, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en la organización, gestión y ambiente escolar, en la relación de la escuela con los padres de familia y con la comunidad en la que está inserta.

Dada la naturaleza y magnitud de los cambios, y lo que éstos exigen a los miembros de la comunidad educativa, muchas escuelas optan por la inmovilidad, y otras prefieren acogerse a propuestas de bajo perfil³ que tienen el encanto de que son más fáciles de instrumentar, no generan mayores resistencias en los distintos actores de la comunidad educativa y dan la sensación de estar haciendo algo políticamente correcto. De este modo, nos vamos a encontrar con un sinnúmero de casos en donde, por ejemplo, se incorpora alguna unidad didáctica sobre las cuestiones de género, en otra se realizan actividades extracurriculares como semanas

² Véanse a este respecto ARNAIZ, Pilar, 2004.

³ Para una descripción de las mismas, puede verse el ya citado texto de Pilar Arnaiz.

de la diversidad cultural con un cierto toque folklórico, en alguna más se programan las semanas de los valores, etcétera; experiencias todas ellas bien intencionadas, pero que no van al fondo de la cuestión y cuyos efectos en la formación del alumnado son marginales.

Incluso en escuelas que se proponen más formalmente implantar la educación intercultural, los resultados son ambiguos. Una investigación realizada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España, en escuelas de ese país para investigar la manera en que estaban implantando el enfoque intercultural, encontró cosas como las siguientes⁴:

- En general, en los programas denominados interculturales predomina la ambigüedad conceptual y el activismo.
- El profesorado sólo entiende la diversidad como diferencia lingüística o de origen étnico o nacional y la identifica con la noción de problema. Ahí donde no hay ese tipo de diferencia, el profesorado asume que el alumnado es homogéneo, borrando otro tipo de diferencias.
- Las estrategias de enseñanza utilizadas no se ajustan al nivel de habilidad, estilo comunicativo y motivacional de los estudiantes. Los profesores esperan que el alumnado se adapte a su sistema.
- Las acciones de formación y capacitación del profesorado en la materia son aisladas, incompletas y de carácter optativo o complementario.
- El uso de recursos documentales y didácticos no siempre atiende a la diversidad cultural de profesores, alumnos, padres y comunidad.
- No se analizan ni se toman en cuenta los mecanismos personales e institucionales que fomentan la discriminación en los centros escolares.

Aunque los resultados que acabo de citar no se pueden extrapolar sin más al caso mexicano, ofrecen una buena aproximación al tipo de problemas que se enfrentan en diversas latitudes en la implantación de un genuino enfoque intercultural.

⁴ Los resultados están reportados en el texto de Teresa Aguado.

Un enfoque de esta naturaleza, por supuesto, no se podrá implantar en tanto no haya claridad en los diferentes actores de la política educativa acerca de las bondades de este enfoque para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión, erradicar la discriminación, combatir la violencia, replantear los temas del fracaso y la deserción escolares, alentar una cultura de respeto a la diversidad y mejorar la calidad de la enseñanza. Hacen falta, además, políticas claras a este respecto, así como decisiones que doten de mayor autoridad y recursos suficientes a las áreas que han empezado a promover este enfoque, a fin de que vaya extendiéndose progresivamente y deje, como ahora, de estar concentrado en la inclusión de grupos indígenas.

Pero hay al menos otros cinco aspectos clave para propiciar el desarrollo de la educación intercultural como nuevo modelo educativo en el país:

- El desarrollo de investigación especializada.
- La formación y actualización del magisterio y de los demás actores educativos en materia de educación intercultural y no discriminación.
- El desarrollo de procesos de acompañamiento, de metodologías y de herramientas didácticas que apoyen la tarea del profesorado en este ámbito.
- El desarrollo de sistemas de evaluación que permitan valorar los impactos de los programas interculturales.
- El desarrollo de propuestas de detección y combate a las actitudes, prácticas y mecanismos institucionales que fomentan la discriminación y la violencia en la escuela.

Comentario final

De cuando en cuando se ponen en boga ciertos temas y enfoques que alientan procesos de reforma en los sistemas educativos. Pero cuando ponemos sobre la mesa la atención a la diversidad y la lucha contra la discriminación, no estamos hablando de la más reciente moda pedagógica, que como todas las modas está condenada a ser efímera, sino estamos refiriéndonos a una propuesta pedagógica cuya actualidad y proyección

radican en su tentativa de combinar virtuosamente inclusión de todas las diferencias y calidad educativa. Una propuesta pedagógica desde la cual se puede ver que el desafío no se reduce a hacer llegar a todas las niñas y los niños a la escuela, sino en hacer que permanezcan en ella, siempre en condiciones dignas que los pongan en aptitud de aprender y de desarrollar competencias sustantivas para la vida y para la convivencia en la diversidad.

No debemos olvidar que una vez en la escuela, muchas niñas y niños pueden ser objeto de un trato indigno y degradante que los desestime, los arrincone y termine anulándolos o expulsándolos. No se puede hablar de inclusión ahí donde se sigue segregando, no se puede hablar de atención a la diversidad ahí donde se consideran unas diferencias y se ignoran otras igualmente sustantivas; no se puede hablar de educar para la no discriminación ahí donde ésta es el pan de todos los días. La mejor educación en derechos humanos que pueden recibir las y los niños, es ver plenamente respetados sus derechos, empezando por el derecho a una educación de calidad.

Si atendiendo a esto somos capaces de actuar y de enseñar a actuar cuando alguien, quienquiera que sea, es excluido, maltratado o humillado, o cuando alguien es objeto de hostigamiento, estaremos ofreciendo la mejor lección que podamos dar en materia de derechos humanos, porque estaremos alentando a las y los estudiantes a no ser indiferentes hacia quienes inmerecidamente, sólo por ser lo que son, han sido excluidos; porque los estaremos alentando a actuar ahora y en el futuro en términos de respeto, sensibilidad, consideración y justicia, garantizando que todos tengan iguales derechos y oportunidades. Ese es, después de todo, el propósito último de la educación para la no discriminación.▲

Bibliografía

- AGUADO, Teresa: "Proyecto Inter: una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela", en SORIANO Ayala, Encarnación (coord.), *La práctica educativa intercultural*. La Muralla. Madrid, 2004.
- ARNAIZ, Pilar. "La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural", en SORIANO Ayala, Encarnación (coord.), *La práctica educativa intercultural*. La Muralla. Madrid, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-Graó. México, 2004.

Alteraciones del desarrollo del lenguaje y su corrección en niños de 4 a 9 años

Matilde Gaspar Jiménez

Secretaría de Educación en el Estado. Departamento de Educación Especial. Zona Escolar 09 de Educación Especial. Centro de Recursos e Información de Educación Especial (CRIEE)

El lenguaje es un principio distintivo del género humano, una característica de humanización del individuo, surgido en la evolución del hombre a raíz de la necesidad de utilización de un código para coordinar y regular la actividad conjunta de un grupo de personas. Constituye además uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos de pares y nos proporciona el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo que nos rodea y nuestra propia existencia.

El carácter fundamental del lenguaje es la comunicación, y es por excelencia el lenguaje verbal. Este es la capacidad característica del hombre de comunicarse por medio de sistemas de signos (las lenguas), utilizados por comunidades sociales, es decir, el lenguaje es la capacidad humana de representar el mundo interno y el mundo externo por medio de símbolos convencionalmente codificados.

Las realizaciones del lenguaje cuentan con recursos tales como las palabras, las frases, las oraciones y los textos. Mediante estos recursos representamos las ideas que queremos comunicar. Nuestras ideas tienen distintos contenidos o referencias, como pueden ser: objetos, acciones, atributos, tiempos, lugares, etc., que se relacionan de diferentes maneras: en forma causal, temporal, secuencial, de pertenencia, de contradicción, entre otras. Los contenidos y las relaciones de nuestras ideas podemos expresarlos por medio del lenguaje.

El lenguaje representa nuestro mundo por medio de un sistema de signos que son arbitrarios y convencionales. Estos elementos – palabras, frases, oraciones, textos – guardan una relación arbitraria con lo que quieren decir. Se dice que la relación es arbitraria porque no existe un parecido entre la forma del signo que empleamos y lo que significa.

Las realizaciones del lenguaje también son sistemáticas, se rigen por reglas que los hablantes conocemos aunque no podamos explicarlas. Quienes son capaces de hacer un juicio de este tipo, cuentan con una serie de reglas que conforman nuestra competencia lingüística, que consiste en la posibilidad de entender y producir un número ilimitado de oraciones, y de evaluar la gramaticalidad de las oraciones que escuchamos y producimos.¹

Esta competencia se construye a partir del contacto que se tiene con la lengua como oyentes y como hablantes. Sin embargo, no todas las personas cuentan con el mismo tipo de competencia lingüística; factores tales como el nivel de desarrollo (en el caso de los niños menores de seis años, especialmente), la escolaridad de nuestros padres, nuestra propia escolaridad y el tipo de ambiente sociocultural en el que nos desenvolvemos, inciden en el nivel de competencia lingüística que alcancemos y en sus particularidades.

Chomsky plantea que el niño nace con una información genética que le permite descubrir la estructura interna de la lengua que se habla en su medio social; analizarla, diferenciarla y, a partir de esto, apropiarse de ella para su uso. El desarrollo del lenguaje entonces no se produce por mecanismos de imitación y refuerzo simplemente de lo que escucha, sino que para comprender y producir el lenguaje debe acceder a la estructura más íntima del mismo y a los fenómenos que lo sustentan.

En la adquisición del lenguaje, el niño no lo percibe como estructuras rígidas, sino que, en base a lo que es capaz de producir, crea sus propias hipótesis y normas con las que se maneja mientras le resultan efectivas y las aplica, utilizando dos mecanismos básicos que maneja en forma intuitiva, que son la selección y combinación que le permitirá la construcción

¹ CHOMSKY, N., 1965.

de infinitos enunciados diferentes, manifestando así la creatividad en el proceso de adquisición de la lengua.

La influencia del medio en el desarrollo del lenguaje cumple un papel fundamental como estímulo positivo o negativo, según el caso. Desde lo afectivo, están comprobadas las dificultades que se producen en un niño sin un adecuado sostén emocional, llegando en el extremo a los casos conocidos como hospitalización, que comprometen hasta la vida del individuo.

La emoción y la afectividad que percibe el bebé en los cuidados maternos son elementos fundamentales en los que se basa la función apetitiva para el habla; por el contrario, un bebé que no recibe estos estímulos estará mucho menos motivado para comunicarse y no logrará conectarse adecuadamente para un intercambio.

En el caso de un niño con problemas de lenguaje, un entorno afectivo ayudará a aumentar la autoestima del mismo, lo que se pondrá a prueba cada vez que por su déficit sea colocado en situación de desventaja con respecto a sus pares.

Por otro lado, la seguridad que le proporciona un sostén afectivo lo motivará para superar sus dificultades con la tranquilidad de saber que es valorado por lo que puede hacer y no por lo que no puede realizar. Otro aspecto importante de la influencia del medio en cuanto al lenguaje está dada por el nivel social y cultural, que se refleja directamente en el nivel del vocabulario y estructuración del discurso, relacionado también con el grado de instrucción de la persona.

En el proceso de adquisición del lenguaje se ponen en funcionamiento numerosas estructuras y procesos que, combinándose, dan origen a un complejo sistema como es el lenguaje hablado. Cada una de estas estructuras constituye un módulo que se encarga de llevar a cabo una determinada función, la cual posee una base orgánica determinada, compuesta por un grupo de neuronas o circuito de memoria.

Lo importante en esta organización es el hecho de que cada una de estas estructuras puede ser afectada en forma total o parcial, mientras que las demás pueden resultar intactas, lo que se conoce como fraccionabilidad del modelo neurolingüístico, y es un concepto fundamental para encarar

el tratamiento de un trastorno de lenguaje, porque nos permite, en caso de individualizar cuál es el módulo afectado, intentar compensar su función con otro que se encuentra intacto, generando un nuevo circuito donde se conduce la información.

Esto se logra por el principio de plasticidad neuronal que permite que una zona del cerebro sea utilizada para una función diferente de la original. Esta función se sigue cumpliendo más allá del período de adquisición del lenguaje, pero cada vez la flexibilización es menor.

Este tipo de organización de la información se cumple desde el inicio de la adquisición del lenguaje, dando origen a circuitos cerrados por donde circula la información. Cuando alguno de estos circuitos está dañado, comienzan a aparecer los síntomas de trastornos.

1.1. Trastorno específico del lenguaje

El trastorno específico del lenguaje es una limitación significativa en la capacidad del habla que sufren algunos niños, a pesar de que los factores que suelen acompañar a esta limitación (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores) no sean evidentes en estos niños. Ni es debida a esta limitación o a otros factores socioambientales (pobreza del input, condiciones de vida extremas, privación afectiva). Así, el trastorno específico del lenguaje se refiere a una zona, dentro de las patologías del lenguaje, de difícil ubicación, o, al menos, con límites imprecisos, que se encontraría entre la dislalia (alteración –omisión, distorsión o sustitución– de un fonema, que no afecta ni se ve afectado por la realización de los fonemas adyacentes) y los trastornos derivados de deficiencia motriz, intelectual o producidos por daño cerebral.

Es posible que los profesionales de la enseñanza habituados a encontrarse con alguno de estos niños todos los días no vean nada raro en este trastorno, ya que la incidencia generalmente aceptada es de 7.4%.²

Pero, sin duda, resulta extraño que una habilidad típicamente humana, mejor aún, que una capacidad como el lenguaje aparezca en algunos niños de una forma tan reducida, tan empobrecida, inacabada, necesitada

² LEONARD, C.S., 1998.

de un esfuerzo muy grande y de mucho más tiempo que el que se da en los niños normales. Y todo esto sin razones aparentes.

La característica de específico ha hecho que este trastorno sea probablemente el que más nombres ha recibido por parte de la comunidad científica desde finales del siglo pasado. Denominaciones como “afasia congénita” y “audiomudez” proceden de ese tiempo. Desde los primeros años de este siglo, hasta los 60, el trastorno del lenguaje ha venido siendo denominado de diversas formas. El término “afasia” ha sido acompañado de palabras que especificaban el tipo de afasia de que se hablaba: “afasia evolutiva”, “síndrome afasideo”, “afasia evolutiva expresiva” y “afasia evolutiva receptivo – expresiva”.³

A partir de los años 60, el término *disfasia* inició a sustituirse al de *afasia*. Ateniéndonos a la etimología de las palabras, la *afasia* señalaría la ausencia de lenguaje y la *disfasia* el trastorno más o menos grave de esta capacidad. Esta última forma de denominar el trastorno específico del lenguaje es la que ha permanecido hasta nuestros días.

Contemporánea a la aparición del término *disfasia* en el ámbito de francés y español, se dio una proliferación de denominaciones en la comunidad científica anglosajona: *retraso de lenguaje*, *lenguaje desviado*, *trastorno del lenguaje*, *lenguaje retrasado*, *trastorno evolutivo del lenguaje*, *deterioro evolutivo del lenguaje*, *déficit específico del lenguaje* y *trastorno específico del lenguaje*.

Ninguna de estas etiquetas es simplemente caprichosa. Cada una de ellas intenta poner de relieve el carácter que los diversos autores han considerado nuclear. Así, la palabra *trastorno* (*disorder*) hace referencia a una o unos procesos desviados respecto a su normal desarrollo. El término *retraso* o *retrasado* (*delay/delayed*) pone el acento en la dimensión temporal del desarrollo, considerando la dificultad del lenguaje como una cronopatía, pero manteniendo las mismas características que el desarrollo normal.

La diferencia entre *retraso del lenguaje* y *disfasia* tiene un fundamento pronóstico. Así, el *retraso de lenguaje* sería una patología transitoria,

³ AGUADO, G., 2004, p. 17.

con escasa o nula repercusión sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, siendo su núcleo sintomatológico el trastorno de la fonología con una afectación más o menos grave de la sintaxis, y el factor causal fisiopatológico especulado sería un retraso de maduración. En cambio, la *disfasia* sería una patología duradera, con una notable repercusión sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, siendo su núcleo sintomatológico extenso (fonológico, semántico, morfosintáctico), con un origen estructural.

Para evitar los estereotipos y las categorías de clasificación, se deben destacar las cualidades de las personas con discapacidad y favorecer así una percepción positiva y realista de las potencialidades del sujeto, ya que de lo contrario se tiende a percibir las básicamente en función de sus limitaciones, que son las más fáciles de detectar en un contexto cotidiano y socialmente enajenante, poco productivo para generar una cultura incluyente ante la diversidad.▲

Fotografías que muestran las estrategias lúdicas de los alumnos al momento de la terapia de lenguaje.

Bibliografía

- AGUADO, Gerardo. *Trastorno específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. Aljibe. Granada, 2004.
- ALESSANDRI, María Laura. *Trastornos del lenguaje. Detección y tratamiento en el aula*. MMVII By Landeira. Barcelona, 2007.
- CHOMSKY, Noah. *Aspects of the theory of syntax (Aspectos de la teoría de la sintaxis)*. Gedisa. Barcelona, 1999.
- SÁNCHEZ Manzano, Esteban. *Introducción a la Educación Especial*. Complutense. Madrid, 1994.
- SEP. Carrera Magisterial, Sexta Etapa. "Evaluación del factor preparación profesional", en *Antología de Educación Especial*. Imafsa. México, 1997.
- SEP. *Curso nacional de integración educativa. (Lecturas)*. Programa Nacional de Actualización Permanente. Complejo Editorial Mexicano. México, 2000.
- SEP. *La educación especial en México*. Grupo Editorial Mexicano. México, 1985.
- SURKIS, A., PESKIN, C.S., TRANCHINA, D., LEONARD, C.S. "Recovery of cable properties through active and passive modeling of subthreshold membrane responses from laterodorsal tegmental neurons", en *Journal of Neurophysiology*. 80, 1998. pp. 2593-2607.

Las dificultades en la lectura

*Algunas ideas, algunos datos
y una propuesta modesta*

Mayra Manzano Mier

Facultad de Psicología.
Universidad de la Habana
mmanzano@psico.uh.cu

Introducción

Sin lugar a dudas, uno de los problemas más críticos en la enseñanza hoy en día, concierne a las dificultades que experimentan los estudiantes para aprender a leer o para aprender leyendo. Con o sin etiqueta de dificultades en el aprendizaje, el aprendizaje de la lectura constituye un problema en los diferentes niveles de enseñanza, desde la elemental hasta la universitaria.

En Estados Unidos, por ejemplo, 2.3 millones de estudiantes han sido identificados con problemas en la lectura, y un 80% de los niños con dificultades en el aprendizaje son lectores batalladores (*struggling readers*).

Un estudio relativamente reciente del National Assessment of Educational Progress, indica que dos tercios de todos los niños con discapacidad de la Unión Americana rinden por debajo del nivel básico en lectura. Sin importar cuáles hayan sido los servicios especiales que recibieran, el 71% de los niños con alguna discapacidad de cuarto grado, el 68% de octavo grado y el 68% de los del doceavo, leen por debajo del nivel básico.¹

En México, en un estudio presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), se planteó que los resultados de las pruebas Excale a nivel nacional para tercero de primaria, arrojan que el 25% de los estudiantes para español, y el 40% en expresión escrita, rinden por debajo del nivel básico, o sea, que presentan “carencias importantes en dominio de conocimientos, habilidades y destrezas y limitacio-

¹ LOVETTA, LACERENZA, de PALMA, BENSON, STEINBACH y FRIJTERSA, 2008.

nes muy fuertes para poder avanzar”. Este mismo estudio señala que los estudiantes de Michoacán están por debajo de la media nacional en español.

En los últimos treinta años del siglo pasado se han discutido, a partir de datos de los centros de educación superior, los problemas que entraña la comprensión de textos para la formación de los futuros egresados. La propia noción de analfabetismo funcional o neo analfabetismo² es una prueba más, entre otras muchas, del interés en este campo.

Como para todo problema complejo encontrar una solución no resulta fácil, en este breve artículo queremos insistir en algunas ideas conocidas y proponer a la consideración de los lectores, a partir de la discusión de algunos resultados en investigaciones realizadas con niños con dificultades en la lectura, una vía de acción que podría ser fructífera para abordar estos problemas.

Algunas ideas

Algunas investigaciones han identificado que las dificultades tempranas relacionadas con las habilidades lectoras pueden afectar a aproximadamente un 9% de los niños. Este porcentaje estaría relacionado con déficit experiencial (pobre exposición a la lectura, escaso conocimiento del mundo, hogares desfavorecidos culturalmente, etc.) o instruccional, más que a déficit cognitivo de origen biológico.³

Algunas experiencias interesantes demuestran que estas dificultades tempranas en la lectura pueden ser exitosamente remediadas.⁴

Si bien gran parte de los especialistas comparte la idea abstracta de que la detección, la evaluación y la intervención temprana pueden tener una importancia crítica en la prevención de algunas de las dificultades en la lectura a largo plazo, en una encuesta realizada,⁵ sólo un 32% de los maestros se sienten capaces de lidiar de manera efectiva con los problemas diversos que presentan los alumnos en la lectura.

2 VIÑAO, A., 1995.

3 VELLUTINO, F.R. y SCANLON, D.M., 2002; VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M., JACCARD, J., 2003.

4 VELLUTINO, F.R., FLETCHER, J., SNOWLING, M., y SCANLON, D., 2004.

Algunos datos

Nuestro foco de atención se centrará a continuación en los problemas del desarrollo del vocabulario.

Una parte de nuestro trabajo la hemos dedicado a la adaptación, normación y validación del PPVT (*Peabody picture vocabulary test*) a nuestro medio cultural, y lo utilizamos en la evaluación de un grupo numeroso de niños (316 niños, 115 mujeres y 201 hombres), con diagnóstico previo de dificultades en el aprendizaje, todos con problemas en la adquisición de la lectura.

La prueba de vocabulario *Peabody*⁶ es una de las más utilizadas en la práctica clínica, en la pedagógica y también en las investigaciones que abordan el estudio del lenguaje.

Consiste en 150 láminas con 4 ilustraciones simples en un formato de elección múltiple. Las ilustraciones son en blanco y negro y aparecen ordenadas en orden de dificultad creciente. A cada lámina corresponde una palabra. La tarea del sujeto consiste en relacionar la palabra que le presenta oralmente el evaluador con una de las figuras de la lámina.

Varias razones determinan el uso extensivo de la prueba: es fácil y rápida de aplicar y de calificar, por tanto, sólo un breve entrenamiento prepara a las personas para su uso; no requiere ningún tipo de lectura ni respuestas orales y, además cubre un amplio rango de edad entre los 2.6 y los 18 años de edad.

Otra ventaja de la prueba consiste en que cuenta con un amplio abanico de adaptaciones a distintas poblaciones. En particular para el español, el *Peabody* tiene una adaptación española realizada por el propio autor de la prueba, y en Cuba ha sido adaptada, normada y validada con una amplia muestra de sujetos.⁷

5 MAUREEN, LOVETTA, L., LACERENZA, L., de PALMA, BENSON, STEINBACH y FRIJTERSA, 2008.

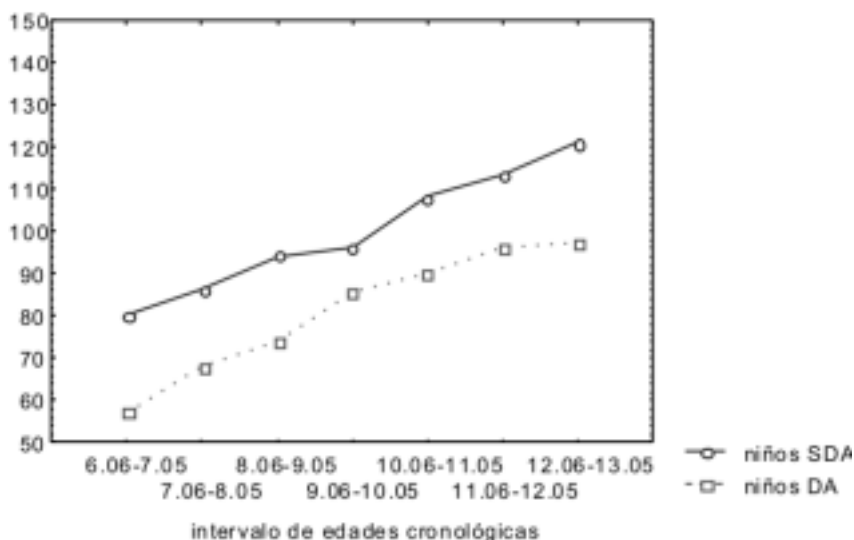
6 DUNN, L., 1965.

7 MANZANO, M. y cols. 1999 y PIÑEIRO y cols., 1999.

Para cada sujeto se obtuvo un puntaje bruto en la prueba, que más tarde se convirtió en edad de vocabulario.

Con el objeto de comparar los resultados de los niños de la muestra con los niños sin diagnóstico previo, se seleccionó un grupo de niños incluidos en la muestra normativa.

En la siguiente gráfica se muestran las medias del puntaje bruto por grupo de edad de los niños de la muestra D.A. y las de los niños de la muestra normativa, sin diagnóstico previo.



Para comparar las medias de los dos grupos de niños se realizó un análisis de varianza, donde se incluyeron como variables independientes, el grupo con dos niveles (niños con dificultades en la lectura y niños sin diagnóstico previo) y grupo de edad con siete niveles (intervalos de edad).

En primer lugar, se encontró un efecto significativo del grupo $F(1,610)=374.30$ $p=0.000$; el puntaje de los niños sin diagnóstico fue significativamente más alto (media grupo sin diagnóstico=98.31, $d.s=18.25$, media grupo con dificultades en la lectura=79.70, $d.s=16.47$). También se encontró un efecto significativo de la edad sobre los puntajes $F(6,610)=139.49$ $p=0.000$.

En el grupo de niños con dificultades en la lectura, se observa que la curva de los puntajes sufre un proceso de desaceleración. En las últimas edades, las medias del puntaje bruto en los primeros grupos de edad fueron significativamente diferentes ($p=0.000$); sin embargo, las medias de los dos últimos grupos (11.06-12.05, 12.06-13.05) no ($p=0.56$).

Finalmente se encontró una interacción significativa entre el grupo y la edad $F(6,610)=2.24$ $p<.0377$. Se compararon los puntajes brutos de los niños de ambos grupos divididos por grupo por edad, utilizando el test de Duncan. Los dos grupos de niños (con dificultades y sin diagnóstico) resultaron ser significativamente diferentes en todos los intervalos de edad ($p=0.000$).

Los niños con dificultades en la lectura muestran una marcada diferencia en sus puntajes brutos con relación a los niños sin diagnóstico previo, aunque su vocabulario crece con la edad, no lo hace al mismo ritmo que en los otros niños.

En un segundo momento, los puntajes brutos de los niños con dificultades en la lectura fueron convertidos en edad de vocabulario. Al analizar las relaciones entre la edad cronológica (E.C.) y la edad de vocabulario (E.V.) encontramos que 311 niños (98.41%), tiene una edad de vocabulario menor que su edad cronológica. De ellos, 295 (94.55%) tienen un año o más de diferencia entre ambas.

La mayor parte de los niños de la muestra (59.17%) tiene entre 2.0 y 3.11 años de diferencia entre su edad cronológica y su edad de vocabulario en la totalidad de las edades estudiadas.

La siguiente tabla muestra la distribución de los niños de la muestra DA en función de la diferencia entre la edad cronológica y la de vocabulario

Edad Cronológica	Diferencia entre EC y EV (en años)							EV>EC
	+6	5.0-5.11	4.0-4.11	3.0-3.11	2.0-2.11	1.0-1.11	0.1-.011	
6.06-7.05	0	0	0	8	15	11	1	0
7.06-8.05	0	0	1	21	31	10	3	2
8.06-9.05	0	1	6	18	18	7	2	0
9.06-10.05	0	0	6	13	14	7	4	2
10.06-11.05	0	3	10	14	7	13	5	1
11.06-12.05	0	2	6	6	8	9	0	0
12.06-13.05	2	5	9	10	4	0	1	0
Total	2	11	38	90	97	57	16	5
	(0.62%)	(3.18%)	(12.02%)	(28.48%)	(30.69%)	(18.03%)	(3.48%)	(1.58%)

Como puede observarse, la mayor parte de los niños de la muestra (59.17%), tiene entre 2.0 y 3.11 años de diferencia entre su edad cronológica y su edad de vocabulario.

Por otra parte, a medida que aumenta la edad cronológica de los niños, aumenta la diferencia entre las dos edades (EC y EV). Estos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Diferencia entre EC y EV	Edad cronológica	
	media	d.s.
4.0-4.11	10.66	1.53
3.0-3.11	9.39	1.92
2.0-2.11	8.71	1.66
1.0-1.11	9.11	1.87
0.1-0.11	9.03	1.34

Se correlacionó la edad cronológica y la cantidad de años de diferencia entre las edades cronológica y de vocabulario utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, la cual fue positiva y significativa ($r=0.32$ $p=0.0000$).

En general, este segundo grupo de resultados viene a precisar algunos de los resultados anteriores: las diferencias entre la EC y la EV en los niños con dificultades en la lectura es grande y, en general, aumenta con la edad. Los resultados más importantes de este apartado están relacionados, primero, con el hecho de que prácticamente ningún niño de la muestra con dificultades en la lectura rinde de acuerdo a su edad cronológica y segundo, con la precisión alcanzada acerca del monto en años que diferencia a los niños con dificultades en la lectura de los niños sin diagnóstico previo. Como se ha mostrado anteriormente, la diferencia para los niños con dificultades en la lectura oscila entre los dos y los tres años y esta diferencia aumenta con la edad.

Una propuesta modesta

Por último, estos resultados nos sugieren una reflexión que atañe a la detección temprana de las dificultades de la lectura: si el desarrollo del vocabulario es un descriptor de los problemas que presentan estos niños, quizás su evaluación a tempranas edades nos permita identificarlos antes de ingresar en el sistema educativo.

Hace algunos años optamos por el diseño de un cuestionario dirigido a padres para evaluar el desarrollo del vocabulario en niños. Este cuestionario tiene como principal antecedente el *Inventario Mc Arthur de desarrollo comunicativo*⁸ y parte de una serie de trabajos realizados sobre el desarrollo del vocabulario del niño.⁹

El IPP o Inventario de Primeras Palabras,¹⁰ consiste en una lista de 414 palabras dividida en tres listas de 138 palabras cada una, que permiten la exploración del desarrollo del vocabulario de cualquier niño comprendido entre 1 y 3 años de edad y, gracias a su diseño, facilita la realización de estudios longitudinales con objetivos clínicos, educativos y de investigación.¹¹

El *Inventario* presenta varias ventajas con relación a otras pruebas que evalúan el vocabulario. Ellas están relacionadas con: el rango de edad de los niños que permite evaluar; el hecho de que parte de un estudio de frecuencia de uso de palabras realizado en las mismas edades que comprende la prueba; que ofrece una amplia visión del vocabulario del niño no sólo cuantitativa sino cualitativa; que permite evaluaciones sucesivas del niño sin recurrir al mismo material de prueba y que se aplica fácil y rápidamente por personal entrenado pero no necesariamente calificado. Las listas se aplican en forma de encuesta al padre del niño o cualquier persona que cuide de él y esté en capacidad de brindar la información requerida.

Las listas de palabras están divididas en 21 categorías, por ejemplo, partes del cuerpo, ropas y prendas de vestir, comidas y bebidas, muebles y habitaciones, personas, pronombres, verbos y animales, entre otras.¹²

El *Inventario de primeras palabras* permite además un cierto refinamiento en la evaluación del vocabulario, al hacer posible distinguir el desarrollo de vocabulario de clase abierta y clase cerrada y el crecimiento

8 BATES y cols. 1988.

9 MANZANO, M., PERERA y CORREA, 1987; MANZANO, M., PIÑEIRO, A. y PERERA, 1997; MANZANO, M. y PIÑEIRO, A., 1997; PIÑEIRO, A. y MANZANO, M., 2000.

10 MANZANO, M.; A. PIÑEIRO y G. INGUANZO *Inventario de Primeras Palabras*, Manual de Usuario, 1998.

11 PIÑEIRO, A., MANZANO, M. y PONS, A., 1998.

12 *Ibid.*

de diferentes categorías naturales y específicas de la lengua, como verbos, sustantivos, artículos y proposiciones, lo que probablemente enriquecería el cuadro que hoy tenemos de esta dificultad.

En conclusión, nuestros resultados parecen ser consistentes con la idea de que los niños con dificultades en la lectura muestran un déficit desde las más tempranas edades escolares en el desarrollo del vocabulario. Este déficit se torna cada vez más importante con la edad, a pesar de la intervención especializada que reciben en la escuela.

Probablemente, como plantea Stanovich, la pobre exposición a la lectura alimenta el déficit en el vocabulario, lo que a su vez redundará en una cada vez más pobre lectura.

Pero este cuadro, con toda probabilidad, no sólo afectará la lectura. Si tomamos en cuenta que el modo fundamental en que la escuela transmite los conocimientos es a través del lenguaje tanto escrito como oral, y que la escuela va exigiendo cada vez más que el niño aprenda a través del lenguaje, organizando y reconstruyendo el conocimiento, manejando y clarificando información, formulando y haciendo preguntas, conversando con maestros e iguales para facilitar el aprendizaje, este tipo de problemas afectará en su totalidad la vida del niño, su éxito académico, sus habilidades sociales y su conducta. Con mucha probabilidad este niño puede presentar problemas a la hora de desarrollar habilidades más sofisticadas, como el uso figurativo del lenguaje, el lenguaje narrativo oral o escrito, en donde debe exponer lógicamente sus ideas o las de los demás, entre otras cosas.

El desarrollo del vocabulario puede evaluarse desde edades tan tempranas como los 12 meses, a través del reporte de los padres con ayuda de listas como el IPP y compararse con rendimientos promedios para distintas edades hasta los 46 meses, mucho antes que otras habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura, por ejemplo, la habilidad de rimar y aliterar y esto podría producirse antes de ingresar a la escuela. El uso de este instrumento de evaluación haría posible una temprana intervención, que podría tener grandes probabilidades de mejorar el potencial del niño para lograr aprendizajes más efectivos (incluyendo el de la propia lengua) y un mejoramiento general de su cuadro social y conductual.▲

Bibliografía

- BATES, E.; BRETHERTON, I. y SNYDER, L. *From first words to grammar*. Cambridge Univ. Press., Cambridge, 1988.
- DUNN, L. *Peabody picture vocabulary test*. Circle pines, MN: American Guidance Service. 1965.
- DUNN, L. *Test de vocabulario en imágenes Peabody: Adaptación española*. Mepsa. Madrid, 1985.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Resultados de las pruebas Excale de Tercero de Primaria*. México, 2007.
- LOVETTA, L., LACERENZA, L., DE PALMA, BENSON, STEINBACH y FRIJTERSA. "Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development?" *Teaching and Teacher Education* 24, 2008. pp. 1083-1097.
- MANZANO, M., PIÑEIRO, A. y PONS, A. "Diseño de listas abreviadas de vocabulario para niños de habla hispana", en *Revista Cubana de Psicología* 15, 1998.
- MANZANO, M., PIÑEIRO, A., INGUANZO, G. *Inventario de primeras palabras*. IPP. Manual de usuario.
- MANZANO, M., PIÑEIRO, A., INGUANZO, G. *La prueba de vocabulario Peabody*. PVP. Manual de usuario.
- MANZANO, M Y PIÑEIRO, A. "Frecuencia de uso y edad de adquisición de palabras producidas por niños entre 11 y 49 meses de edad", en *Revista Cubana de Psicología* 14, (2). 1997.
- PIÑEIRO, A., CABALLERO, G., MANZANO, M. e INGUANZO, G. "Automatización de la prueba de vocabulario Peabody", en *Revista Cubana de Psicología* 16, 1999, pp. 119-123.
- PIÑEIRO, A., MANZANO, M. y PONS, A. "Listas abreviadas de vocabulario para niños de habla hispana, un estudio de validación", en *Revista Cubana de Psicología* 15, 1998.
- PIÑEIRO, A., MANZANO, M., INGUANZO, G., REIGOSA, V., MORALES, A. y FERNÁNDEZ, C. "Adaptación y normación de la prueba Peabody en una muestra de sujetos cubanos", en *Revista Cubana de Psicología* 17. No. 2, pp. 147-153
- PIÑEIRO, A. Y MANZANO, M. "A lexical database for spanish speaker children", en *Behavior research methods, instruments & computers* 4, vol. 32, 2000.
- PIÑEIRO, A., MANZANO, M., INGUANZO, G., REIGOSA, V., MORALES, A. y FERNÁNDEZ, C. "Adaptación y normación de la prueba de vocabulario Peabody en sujetos cubanos", en *Revista Cubana de Psicología* 17, 2000.
- VELLUTINO, F., FLETCHER, J., SNOWLING, M., y SCANLON, D. "Specific reading disability (dyslexic): what have we learned in the past four decades?", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:1, 2004, pp 22-40.
- VELLUTINO, F. R., y SCANLON, D. M. "The Interactive Strategies approach to reading intervention", en *Contemporary Educational Psychology* 27, 2002, pp. 573-635.
- VELLUTINO, F. R., SCANLON, D. M. y JACCARD, J. "Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers", en: Frank R. VELLUTINO, Donna M. SCANLON, Sheila SMALL, and Diane P. FANUELE. "Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions" (2003) en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 39, N° 2, march/april 2006, pp 157-169.
- VIÑAO, A. "A propósito del neoanalfabetismo. Observaciones sobre las prácticas y usos de los escrito en la España contemporánea", en PETRUCCI, A., GIMENO, B. (eds). *Escribir y leer en occidente*. U. de Valencia. Valencia, 1995.

Función semiótica, puntal de la competencia comunicativa

Verónica Hernández Zepeda

Erik Avalos Reyes

IMCED

Existe hoy consenso en cuanto a la abrumadora cantidad de información que nos circunda y ante la cual resulta imposible mantener un grado de actualización en todos los dominios. Está claro también que, en la educación formal, la aproximación y construcción del conocimiento disciplinar se realiza inicial y básicamente a través del lenguaje escrito. Unido a éste, es muy cierto que la asimilación a la comunidad discursiva (de manera efectiva y definitiva) se concretará mediante la práctica social comunitaria que implica otros modos de acción, además de la lengua escrita.

Sin embargo, la llave de la cultura es una cuestión mucho más allá que la mera información; no se trata de que seamos capaces de manejar mucha, sino el grado de conocimiento significativo que alcancemos y podamos procesar creativamente a partir de ella. Desde esta opción, la construcción de un conocimiento disciplinar no puede ser exigida al profesional en formación de manera automática. Las instituciones formadoras de formadores tienen una responsabilidad en ello y deben jugar un papel preponderante; es, en este punto, donde la actividad comunicativa juega un rol central; los docentes están obligados a hacerse cargo del conocimiento deficiente en determinadas áreas profesionales y buscar los medios que permitan, en este caso particular, disponer de la información pertinente para abrir el acceso al discurso especializado de manera efectiva y hacer de este, tal como es, una herramienta poderosa.

Si se habla de los jóvenes, más allá de los grandes sondeos, se aprende que ellos leen y se percibe que encuentran en los libros experiencias particulares. Sin embargo, lamentan su alejamiento de las lecturas estéticas ante las exigencias de las lecturas académicas; es ésta una de las razones por la que se intenta incorporar oportunidades para leer por leer en el contexto de la educación superior; a ello se agrega nuestra convicción de que la formación profesional debe posibilitar diversas perspectivas para el acceso y la construcción del conocimiento, y que la lectura de textos literarios brinda oportunidades de comprensión del mundo y del yo que el mundo científico no puede ignorar.

En este momento se hace preciso indagar cómo se acercan los estudiantes a los textos, qué obras seleccionan para leer, cómo viven y describen sus experiencias de lectura, para diseñar propuestas sistemáticas que integren a las lecturas eferentes y lúcidas en la formación profesional.

Para que la actividad de la lectura sea placentera y espontánea, es preciso ver que otros leen; que hay la necesidad de integrar a la comunidad, y en especial a la familia. Ser lector se puede convertir en una práctica gratificante, siempre y cuando se realice de manera libre y se tengan claros los propósitos que se persiguen: se lee para comprender el mundo, para comprenderse a sí mismo; cualquiera de las opciones es válida, con tal de que el lector obtenga lo que se propone o se le demanda.

La lectura es de por sí una actividad placentera cuando se ha convertido en un acto casi natural; la escritura, en cambio, es un proceso mucho más complicado, ya que en éste entran en juego, desde el uso de mínimas bases de redacción y conocimiento de la lengua, hasta complejos procesos de abstracción y transmisión de información. A través de la escritura se le debe presentar el mundo al lector de manera ordenada y clara, tal como se representa a través de la oralidad en situaciones cotidianas. La lengua gráfica es un código creado para compensar la limitación espacio-temporal de la lengua fónica.¹

Todo texto es una linealidad de signos que puede ser explicada a través de la observación y el análisis de la estructura interna a partir de la cual se ha constituido, desde sus elementos más mínimos, hasta la concepción

¹ ALISEDO, G., 1999, p. 57.

de lo que expresa una intención, como un discurso. El lector se puede conformar con develar la estructura sobre la que se sustenta el texto, tratarlo como un objeto sin mundo y sin autor, sin contexto; dar cuenta del conocimiento del mismo a partir del análisis de sus relaciones internas, de su estructura formal. También se puede emprender el salto a un nivel de lectura más complejo, vital y enriquecedor; se trata del paso de la observación y la comprensión al de la interpretación.

El escrito conserva el discurso y hace de él un archivo disponible para la memoria individual y colectiva, que le permite al lector apropiarse de la escritura con el propósito de realizar nuevas interpretaciones de los textos y de sí mismo. A lo largo del proceso de interpretación, que se empieza a prefigurar a partir de la comprensión, la intertextualidad ocupa un lugar central: si la lectura es posible, es porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto a otra cosa; leer es, sobre todo, encadenar un discurso nuevo al discurso del texto, relacionar experiencias anteriores de lectura y de vida y actualizar o activar la lectura de nuevos textos o de textos ya leídos a partir de perspectivas nuevas; la capacidad de reactualización de los textos es lo que garantiza su carácter abierto.

La lectura no es cuestión de identificar letras para reconocer palabras que den pauta a la obtención del significado de las oraciones. La identificación del significado no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras. Efectivamente, cualquier esfuerzo por parte del lector por identificar palabras una por una, sin sacar ventaja del sentido del todo, indica una falla en la comprensión y probablemente no tendrá éxito. De la misma manera, cualquier intento por identificar y quizá pronunciar letras individuales, es improbable que conduzca a una identificación de palabras eficiente.²

En buena medida, los conocimientos que adquiere un estudiante le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de aprendizaje, desde la primaria hasta la educación superior, se necesita leer una variada gama de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho no sólo radica en el contenido, sino en la cantidad, el estilo y hasta los propósitos de cada lectura.

² SMITH, F., 1983, p. 188.

Con frecuencia, los profesores consideran que los alumnos saben leer, porque saben o pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, decodificación no es comprensión, que sería un primer nivel de lectura, con lo cual no debe conformarse el docente ni el estudiante.

Puede afirmarse que la comprensión textual necesita de la interacción de estrategias, ya sean basadas en el texto (sintácticas) o basadas en el conocimiento de habilidades, cultura, creencias y estrategias del lector (semánticas), las que se mueven indistintamente del texto a la cabeza de éste, confluyendo e integrándose a los niveles del proceso de lectura.

Considerando a la función semiótica como puntal de la competencia comunicativa, que permite tanto la comprensión como la producción de textos, es necesario ubicar de forma lo más sintética y posible las posturas que nos ubican en un marco teórico en relación con la semiótica, o mejor conocida como teoría de los signos.

El término semiología fue utilizado en una de sus acepciones más antiguas (en la medicina), para designar el estudio e interpretación de los síntomas de las enfermedades. Pero analizando la etimología de la palabra, ésta deriva de la raíz griega semeion (signo) y sema (señal); entonces podemos decir que, en términos generales, la semiótica se ocupa del estudio de los signos.

La semiótica nos permite no sólo identificar los distintos componentes de la semiosis, sino clasificar los distintos tipos de signos y analizar su funcionamiento en sus diferentes niveles. La semiótica se vuelve entonces una especie de tipología de los sistemas significantes realizada a partir de la formalización más o menos acabada de estructuras formales extraídas empíricamente de cada sistema.

Por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar en una acción entre pareja.³

³ PIERCE citado por ECO, U., 1976, p. 32.

El actual término de semiótica remite a una muy larga historia de búsquedas y exploraciones en torno al complejo de la significación o de las situaciones significantes, que han desembocado en las actuales prácticas de desmontaje de la más diversa índole aplicada a distintas configuraciones culturales interesadas en los sistemas y mecanismos de significación.

En resumidas cuentas, la semiótica se ocupa de signos, sistemas sýgnicos, acontecimientos sýgnicos, procesos comunicativos y funcionamientos lingüísticos. La semiótica se ocupa del lenguaje, entendido tanto como la facultad de comunicar, que como por el ejercicio de esa facultad.

La significación de la semiótica estriba en el hecho de suponer un nuevo paso en la unificación de la ciencia, puesto que aporta los fundamentos para cualquier ciencia especial de los signos, como la lingüística, la lógica, la matemática, la retórica y la estética.⁴

Se trata de ubicar a la semiótica como la constitución de una teoría abstracta de la competencia de un productor ideal de signos, o como el estudio de fenómenos sociales sujetos a cambios y reestructuraciones.

Pese a lo controvertido de la definición de semiótica, puede haber acuerdo acerca de una teoría de los signos, a pesar de que presenta el inconveniente de ubicar al signo como el objeto principal de todas las interrogantes. Además, se puede observar que los problemas ligados a la definición están implicados en la definición misma. Esto muestra que el acceso a la semiótica es en principio complejo, pues se sitúa necesariamente en la interfaz de un gran número de campos del saber. Se encontrarán entonces tantas disciplinas de los signos, como conceptualizaciones de esta cooperación de saberes; citado de otra manera, las disciplinas difieren según su contenido particular atribuido al término signo.

En la conceptualización saussureana del signo, la significación es inherente al significante. La imagen conocida de la hoja de papel que tiene sobre un lado el significante y sobre la otra el significado, de manera que todo corte de una, implica un corte de la otra, da cuenta de una concepción biunívoca y vehicular de lo que representa: cortando los significantes en el ámbito fónico, cortaríamos al mismo tiempo los significados en el ám-

4 Morris, Ch., 1994, p. 24.p.

bito conceptual y, en consecuencia, estudiar la lengua sería estudiar simultáneamente las significaciones vehiculadas por las palabras.

De hecho se trata de un solo gesto fundador que produciría sus efectos en dos niveles. Inmediatamente percibimos el tipo de dificultades que vamos a encontrar en esta perspectiva: los signos no-lingüísticos que no se presentan como las palabras de la lengua y que no obedezcan a las mismas combinatorias quedarán, en principio, fuera del alcance de esta conceptualización y será grande la tentación de reconducirlos hacia los signos lingüísticos. Se podría deducir que para Ferdinand de Saussure, no hay nada más idóneo que la lengua para hacer comprender la naturaleza del problema semiológico.

Según la semiótica triádica de Pierce, el signo es una entidad de tres caras, el referente, el significante y el significado, los cuales por sí mismos merecen una explicación detallada. El signo es todo lo que se puede interpretar, sea cosa, hecho o persona. El signo está compuesto de un significado: imagen mental que varía según la cultura, y un significante no siempre es lingüístico, puede ser una imagen. El símbolo es un signo polivalente, apunta a muchos significados.

Sus características fundamentales son la arbitrariedad, la linealidad y la convencionalidad; arbitrario, pues el vínculo que une el significado con el significante es arbitrario, el lazo que une a ambos es inmotivado, es decir, el significado puede estar asociado a cualquier nombre y por tanto no existe un nexo natural entre ellos. El signo es lineal porque el significante se desenvuelve sucesivamente en el tiempo; en otras palabras, no pueden ser pronunciados en forma simultánea, sino uno después del otro, en unidades sucesivas que se producen linealmente en el tiempo.

Convencional en primer lugar porque es incuestionable, pues una comunidad determinada conviene el uso de un signo lingüístico en un momento determinado de la evolución de una lengua. O sea que ningún hablante o escritor puede cambiar voluntariamente el valor de un signo, ya que corre el riesgo de no ser entendido. Vale decir que esta característica únicamente es posible desde una perspectiva sincrónica, pues considerada desde la perspectiva diacrónica, el signo lingüístico puede variar a través del tiempo, pero seguirá conservando la convencionalidad de una comunidad específica.

Desde la perspectiva de Charles Peirce, se distinguen tres momentos constitutivos de la semiótica: la sintáctica, que trata de aquello que representa; la semántica, que toca todo aquello que está representado; y la pragmática, que extrae las reglas de uso que gobiernan, en cada contexto de interpretación, las confluencias de esos momentos. Puede, pues, asimilarse la semántica a un momento de la semiótica, tomando el término momento en su acepción filosófica. Se trata de una división del signo que toma en cuenta su triple relación; consigo mismo, con el objeto al cual se alude y con el interpretante.

Esta parte de la semiótica que estudia las relaciones entre significantes y significados, es la semántica. Se llama así a la rama de la lingüística que se ocupa de estudiar el significado tanto de las palabras, como de los enunciados y de las oraciones. En principio, cualquier medio de expresión admite una correspondencia entre expresiones de símbolos o palabras y situaciones o conjuntos de cosas que se encuentran en el mundo físico o abstracto que puede ser descrito por dicho medio de expresión. Dentro de un ámbito todavía más específico, hay la onomasiología y la semasiología: la primera se ocupa en general de la tarea de dar nombres a los objetos y en concreto de las denominaciones que se dan a un mismo referente. La semasiología, en cambio, es la actividad inversa, que determina el concepto partiendo del signo.

Se llama sintaxis a la parte de la semiótica que estudia las relaciones de los significantes entre sí. Se puede decir, por tanto, que de acuerdo con el modelo saussureano, la semiótica está por encima de los objetos particulares de cada una de estas disciplinas que se ocupan de alguno de los componentes del proceso semiótico. La sintaxis es la encargada de estudiar las reglas que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos o secuencia de palabras y la formación de unidades superiores a éstos, como los sintagmas y oraciones gramaticales. La sintaxis, por lo tanto, estudia las formas en que se combinan las palabras, así como las relaciones sintagmáticas que nos dicen que el lenguaje es lineal: se produce un sonido después de otro, las palabras siguen una después de la otra; y paradigmáticas, puesto que al mismo tiempo que producimos signos unidos entre sí en el tiempo, nosotros también hacemos algo que está fuera de esa sucesión temporal: escogemos un signo desde un rango entero de signos alternativos.

A la parte de la semiótica que se encarga de estudiar las relaciones entre significantes y usuarios se le llama pragmática y, en efecto, estudia el empleo de los signos por los seres humanos en sus diferentes maneras de relacionarse. Sin embargo, dentro de este ámbito, se pueden distinguir al menos tres direcciones en la actual pragmática. Se le puede entender y se le entiende, en efecto, tanto como una doctrina del empleo de los signos, que como una lingüística del diálogo y, finalmente, como una teoría del acto del habla.

A la pragmática se le puede considerar como el momento del análisis semiótico en el que se unen la sintáctica y la semántica. La pragmática confronta a las significaciones elaboradas fuera de las realidades de las que surgen con esas mismas realidades que pretenden configurar, es decir, a las cuales dan sentido. Se expresa en forma de reglas o de hábitos interpretativos admitidos como verdaderos en el seno de una comunidad, en un período históricamente correspondido. Constituye entonces el momento de análisis semiótico en el que la sintáctica y semántica se unen.

Pierce es considerado uno de los fundadores de la semiótica conjuntamente con Ferdinand de Saussure; sin embargo, ambos parten de principios muy diferentes. Mientras Saussure la concibe como una ciencia de naturaleza psicosocial, Pierce la vincula con la lógica, con una personalidad propia, no dependiente en su totalidad de la lingüística, aunque las primeras interpretaciones realizadas por Aristóteles desde una perspectiva comunicativa fueran esencialmente de semiosis lingüística. Pierce relacionaba la semiótica con la lógica en sentido estricto, pues es la ciencia de las condiciones necesaria para obtención de la verdad.

Ahora bien, la consecución de la verdad no es algo que pueda realizarse únicamente por la inferencia deductiva; necesita introducir el conocimiento adquirido por la experiencia y por el hecho de arriesgarse en las explicaciones de hechos que introducen nuevas ideas. La idea de Pierce diferiría de la de Saussure, pues en tanto el primero le daba una formalidad al término semiótica como ciencia para su estudio propio, el segundo lo hacía únicamente de manera etimológica.

Roland Barthes asoció la actividad intelectual con un goce, todo aquello que el sujeto es capaz de significar causa en él sensaciones placenteras;

comenta en relación con Saussure que trabajó con un sistema ejemplar, el de la lengua; pero para él, el mito es el habla; en este reencontramos el sistema tridimensional: el significante, el significado y el signo. Por lo que el mito consiste en un sistema particular por cuanto se edifica (es decir que previamente existe): es un sistema semiológico segundo. La relación entre significado y significante se apoya en objetos equivalentes, pero no iguales; es decir, el significante no expresa al significado. Se debe reconocer que el significante, significado y signo son, en cualquier sistema semiológico, diferentes.

Barthes no demerita a la lingüística, fundamentalmente porque el verbal es, de los lenguajes humanos, el más amplio y completo, y porque atraviesa a todos los sistemas de significación dotados de profundidad sociológica, y con ello, todo un sistema semiológico se mezcla con el lenguaje verbal, de donde la semiología es una translingüística que atraviesa hasta el lenguaje interior; por lo tanto, para él la semiología no se ocupará solo de textos, sino de todo otro objeto, relato o imagen que se proponga como discurso. Signo, en efecto, se inserta, según el arbitrio de los autores, en una serie de términos afines y de semejantes: señal, indicio, icono, símbolo y alegoría son los principales rivales del signo.⁵

Para Julien Greimas, el mundo es un lenguaje y no una colección de objetos; coincide con Saussure en cuanto al sistema de signos. Un signo aislado no tiene significado; sin embargo, hace énfasis en el lenguaje como un ensamblaje de estructuras de significación. Para él, la semiótica intenta explicar cómo se produce y cómo se capta el sentido a través de materias significantes y cómo le damos significado. El sentido está antes de cualquier producción discursiva. Para Greimas, la semiótica no produce sentido, sino que reformula el sentido ya dado, procurando dotarlo de significación; o sea, la semiótica trata de hacer comprensible la estructura misma del sentido de cualquier objeto cultural ya existente.

Umberto Eco, a su vez, dice que por más tolerante que uno sea con las opiniones de los demás, cada uno debe enunciar las propias, al menos sobre las cuestiones fundamentales, pues para él la semiótica domina varias zonas de investigación, ya que se refieren a procesos naturales y/o culturales. La semiótica consta de dos teorías, una de los códigos y otra

5 BARTHES, R., 1985, p. 36.

de la producción de signos, de lo que se puede inferir que parte del proyecto de la semiótica consiste en la elaboración de una teoría general unificada. Para él, la semiótica es una disciplina filosófica, porque no se distrae con un sistema particular de signos, sino que postula categorías generales que hacen posible la comparación entre sistemas.

Hemos revisado ya hasta este momento varias partes donde la mayoría de los autores se interesaron casi exclusivamente en el problema de la interpretación de los signos, partiendo de la opinión de que la producción y la interpretación son procesos variables. De esto se desprende que describir la interpretación es describir también, como un espejo, la producción. Umberto Eco hace incluso de esta reversibilidad una característica de los procesos semióticos: cada definición es un nuevo mensaje, que a su vez debía ser explicado, en su significado propio, gracias a otros mensajes precedentes.⁶

Esta es la posición en la que se ubica al intérprete, en la del deber de comprender el producto del dueño del mensaje, que no llega necesariamente a reencontrar el mensaje original. En efecto, las relaciones singulares que productor y emisor mantienen con las instituciones de la significación, son las que regulan su comunicación. Por otro lado, si no se puede conservar la noción de reversibilidad para identificar producción e interpretación, cómo tomar en cuenta la constatación de los dos procesos. Lo que se debe observar, antes que nada, es que toda producción es, en alguna medida, una interpretación a priori efectuada simultáneamente con la producción.

En cambio (excepto en el caso de los procesos simples de estimulación), cualquier proceso de comunicación entre seres humanos presupone un sistema de significación como condición propia necesaria.

En consecuencia, es posible establecer una semiótica de la significación que sea independiente de la semiótica de la comunicación; pero imposible establecer una semiótica de la comunicación independiente de una semiótica de la significación.⁷

⁶ ECO, U. 1968, p. 72.

⁷ ECO, U., 1976, p. 25.

La producción es un proceso de incorporación de un pensamiento en una disposición existente que se ubica bajo la dependencia de una interpretación anticipada, respecto de la que el productor se vuelve un intérprete más. Por parte del intérprete hay un proceso que va de lo particular a lo universal, de lo individual a lo colectivo, mientras que, de parte del productor, se va de lo universal a lo particular y de lo colectivo a lo individual.

Por tanto, corresponde a los docentes, principalmente, la tarea de enseñar a los discentes a realizar una lectura dinámico-participativa. ¿Y qué significa eso de dinámico-participativo? Eso, entre otras cosas, significa una lectura donde el discente no sólo se limite a la ejecución de las actividades que tradicionalmente ha venido realizando en la escuela, sino que implique el ejercicio pleno de sus capacidades intelectuales, como un constructor-transformador, para que sea capaz de entender, comprender o interpretar cualquier tipo de texto. La lectura es un proceso dinámico y participativo, donde tan importante es lo que está expresado, como lo que es capaz de incorporar el lector. La misión del lector debe ser la de decodificar el mensaje, teniendo presente que el contenido del texto es un complejo semántico que se forma de lo explícitamente expresado, lo conocido por él, lo inferido del contexto histórico-concreto y el contexto.

La enseñanza de la lectura es una actividad compleja que requiere no sólo de tiempo, sino también de práctica; por lo tanto, una de las principales metas que los maestros deben tener, es la de facilitar el desarrollo de buenos lectores e invitarlos a concebir el proceso de lectura como un proceso mental con el que se construyen significados con el propósito fundamental de comprender lo que se lee.

La comprensión de la lectura no es un fenómeno anárquico e idiosincrático, pero tampoco es un proceso unitario, monolítico, donde sólo un significado es correcto. En lugar de esto, es un proceso generativo que refleja los intentos disciplinados del lector para construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje.

Reconocer diferentes formas válidas de comprensión, no significa que cada lector entenderá algo diferente de lo que captará otro; el sujeto emitirá hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero buscará verificarlas a partir de la información provista por el texto; cuando no lo logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas – en la

medida de sus posibilidades – a las características objetivas de la información visual. Además tendrá la posibilidad de discutir con otros lectores su interpretación del texto, y este intercambio, al accederle a hacer la confrontación de puntos de vista, permitirá lograr un conocimiento más objetivo.

Por último, interpretar es ubicar inter partes de un texto, que es una actividad mucho más compleja que entender o comprender, pues exige que el lector modifique su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberá introducirse, imaginariamente, en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro de él, además de escoger las partes o componentes del texto y jerarquizar, lo que él considere, en dependencia de sus intereses, motivos u objetivos definidos por él. Finalmente, para que todo esto se dé, debe existir una secuencia discursiva tanto en el texto expuesto, como en el texto supuesto, situaciones necesarias para la interpretación.▲

Bibliografía

- ALISEDÓ, Graciela. MELGAR, Sara. CHIOCCI, Cristina. *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós. México, 1999.
- BARTHES, Roland. *La aventura semiológica*. Editorial Paidós. Madrid, 1985.
- ECO, Umberto. *La estructura ausente, Introducción a la Semiótica*. Debolsillo. México, 1968.
- ECO, Umberto. *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Lumen. Barcelona, 1990.
- ECO, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Debolsillo. México, 1976.
- MORRIS, Charles. *La naturaleza del signo*. Paidós. España, 1994.
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. Trillas. México, 1983.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Fontamara. México, 1980.

Nuevos paradigmas para el abordaje del trastorno por déficit de atención en la escuela

Trabajo integral entre la escuela, el médico y los padres.

Lisbet Velasco Legoff

Licenciada en psicología
Guadalajara, Jalisco

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad (TDAHI) en la época educativa en la que vivimos, exige que el maestro se adentre en nuevos conocimientos y nuevos esquemas en su propio aprendizaje. Los niños de hoy día muestran más dificultades en su comportamiento en comparación con los niños de hace cinco o diez años. Incluso se ha escuchado que la manifestación del TDAHI ahora es una “moda” o una tendencia al alta; mientras el fenómeno se incrementa, los docentes disminuyen sus alcances para el manejo integral abandonando a estos estudiantes a su suerte. Finalmente el niño deja la educación preescolar, continua con la primaria y sigue su camino sin encontrar una solución digna a su característica única de existir. El TDAHI exige un nuevo paradigma para el manejo en la escuela donde padres, maestros y médicos incluyan al TDAHI al mundo tan cambiante.

Comprendiendo al alumno con TDAHI en la escuela

Debemos entender que el TDAHI es un trastorno de origen neurobiológico.¹ Es decir, son variaciones en la forma de interactuar del niño con su medio ambiente. No se trata de niños flojos, apáticos, que no nacieron para la escuela o cualquier sinnúmero de etiquetas mal asignadas para describirlos. Es un estudiante que lleva como primera característica un cerebro que no funciona como el resto de sus compañeros. No se trata de un trastorno donde lleva implícita una discapacidad intelectual y no todos

¹ MENDOZA, M. T., 2005.

los casos están asociados. En realidad, la disfunción se encuentra en cómo abordar, cómo solucionar y cómo ejecutan ciertas acciones dentro del aula.

El primer paso para comprender el TDAHI es descubrir que el cerebro, en todo ser humano, es un órgano que tiene como funciones aprender, percibir, regular la conducta y finalmente *ejecutar* ciertas funciones. Algunas de estas funciones son internas que implican habilidades del pensamiento propias para el aprendizaje. Otras funciones que ejecuta el cerebro tienen que ver con acciones que hace el niño y que pueden afectar en distinta intensidad la vida escolar, como la motivación, el control del estado de vigilia, concentración etc.

Cuando el niño manifiesta un TDAHI no logra estructurar o acomodar todas sus acciones y el docente atraviesa dificultades para el manejo; esto es más notorio cuando en un aula están varios estudiantes con la misma característica del desarrollo, empeorando claro, con la cantidad tan numerosa de alumnos que se tiene en un salón con esa heterogeneidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales de otros niños.

Como segundo paso para comprender al TDAHI es vigilar la vida escolar y familiar del niño. Se debe considerar que este trastorno se manifiesta en niños escolarizados, cuya tendencia es una atención dispersa, dificultad para planear sus acciones y para organizar sus materiales, son olvidadizos y tienen algunas debilidades en mantener amistades. Claramente podemos observar que bajo estos criterios de observación cualquiera, o todos los alumnos pudieran presentar un TDAHI; aquí es donde los docentes clasifican erróneamente a todos los niños como alumnos hiperactivos, desatentos e impulsivos. Es necesario identificar tres parámetros básicos para considerar la posibilidad de que el alumno manifieste el trastorno:

- La Intensidad del comportamiento
- La frecuencia en que aparece las manifestaciones
- La duración que lleva el niño con esta situación

Es decir, las características comportamentales deben presentarse por más de seis meses, deben afectar dos o más ambientes donde se relaciona el niño. Por ejemplo, se manifiesta en la casa y en la escuela, o en la casa, la escuela y la calle donde juega el niño, etc. Y finalmente, no deben responder a algún evento emocional que este atravesando el menor. En múltiples ocasiones el niño da inicio a un periodo de desatención o a problemas en su conducta cuando existe un evento como la muerte de un familiar, el divorcio de sus padres, un cambio de domicilio o de escuela, y no se trata propiamente de un TDAHI. Aunque cabe recordar que un niño con TDAHI lo manifiesta desde que entra a la etapa preescolar, o incluso desde su infancia temprana.

Un factor que entorpece el proceso de detección y determinación, es la creencia de los padres de que es algo “normal”, pues uno de ellos, como progenitores, tuvo una característica similar y es algo habitual para ellos. Esto se debe a que este trastorno puede ser heredado.² Existen tres genes involucrados en transmitir la información para afectar al menor. Esto significa que efectivamente un padre, (el cual difícilmente pudo ser diagnosticado en su etapa escolar pues anteriormente no existía tanto auge para la atención del TDAHI), pudo transmitirlo a su hijo. Y así sucesivamente seguirá la herencia del trastorno.

Los docentes deben tener conocimiento de causa y preguntar siempre si hay alguien con características similares y sensibilizar al padre para que el menor reciba la atención oportuna con los especialistas pertinentes.

Otro factor que entorpece este proceso, es que cuando el docente detecta a un alumno que probablemente manifieste TDAHI, les sugiere a los padres que sea atendido por el área médica, resultando después de una corta espera, que el médico determina que “después de tantos estudios médicos (electroencefalograma, mapeo cerebral etc.) el niño, no tiene nada” y que debe tratarse de un docente que no sabe hacer su trabajo. Este dictamen es algo cotidiano, donde el docente dice que es en casa el origen del problema, el padre dice que el niño esta “sano” pues no se determina médicamente nada y el médico dictamina que el docente no encuentra la forma de enseñar. Por lo tanto, es vital saber que presentar TDAHI, aún en las formas más severas del trastorno, no significa la pre-

² MENDOZA, Estrada, M.T., 2005.

sencia de daño cerebral. Sólo un 5 a 10 % de los niños con TDAHI presentan anormalidad del sistema nervioso central detectable en mapeo cerebral o resonancia magnética funcional.³ Cuando esto suceda, el docente debe sensibilizar, de nuevo, al padre para que comprenda que la situación especial que atraviesa el alumno deberá ser atendida en base a las características del comportamiento que le afecta en su vida escolar, considerando viable que no presenta alteraciones medicamente detectables. Por eso, es posible que un neurólogo o paido psiquiatra determine un medicamento para ayudar el proceso escolar y de socialización del niño, aunque sus estudios sean dentro de los parámetros de normalidad.

Algunos docentes y padres temen al proceso de medicar al niño con TDAHI, pero jamás se debe olvidar que para que un alumno entre a un proceso farmacológico, deberá verse afectado por el comportamiento en dos o más ambientes, donde estos comportamientos le impiden desarrollarse sanamente. Y será solo el médico quien determine qué debe tomar el niño, cuánto tiempo lo deberá tomar y en qué momento suspenderlo. Al docente le corresponde vigilar que el proceso de enseñanza aprendizaje mantenga un ritmo favorable para el niño, mientras que a los padres les corresponde vigilar que el niño no duerma de más o duerma de menos, que coma de más o que coma de menos. En caso de que algún comportamiento del niño varíe significativamente, sólo se debe llamar al médico para que ajuste las dosis. Cabe recordar que, algunas veces, el docente cree que el niño se duerme en clase por culpa del medicamento; es aquí donde se debe reflexionar. Si el niño sólo está adormilado en clase, pero en el carro o camión no, en casa no, mientras hace la tarea tampoco; entonces pudiera ser que el niño está aburrido y prefiere evadir la clase. Por ello se deben seguir todas las adecuaciones curriculares precisas para el manejo del TDAHI y garantizar la educación inclusiva como derecho del niño.

Características comportamentales para detectar y determinar al TDAHI en etapa escolar

Jamás se debe olvidar que existen criterios diagnósticos para la clasificación del trastorno. Dentro del ambiente educativo se recurre a la Asociación Psiquiátrica Americana APA, con el libro DSMIV TR, utilizándose

3 RUIZ García, M., 2004.

sus términos para detectar y determinar cualquier situación especial del menor. Podemos encontrar, en este manual de clasificación de las psicopatologías, que el TDAHI es considerado como un:

Patrón persistente de falta de atención y/o presencia de hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y severo de lo que se observa típicamente en individuos con un nivel comparable de desarrollo.

El docente debe ser un hábil observador para poder considerar estos parámetros como el primer filtro del TDAHI, y de ahí hacer las sugerencias pertinentes a los padres. Lo ideal sería que en conjunto, padres y docentes, señalaran cuales características posee el niño para evitar los malos entendidos que surgen en el proceso.

Para poder llegar a estos criterios, es necesario comprender claramente los conceptos clave y para ello desglosara el TDAHI.

Al referirse al término de *atención* (en lo denominado déficit de atención), se hace referencia a acción de atender. Estado de vigilancia. La actividad mental se concentra sobre un objeto determinado.⁴ En definitiva, la atención es un proceso mental, una habilidad del pensamiento vital para aprender, los alumnos con este trastorno suelen ser híper selectivos, es decir seleccionan sólo un estímulo a la vez, viéndose incapaces de atender dos o más al mismo tiempo. Si lo ejemplificamos, observaríamos que el alumno atiende la caja de colores y no logra atender simultáneamente la voz del docente; o bien, están atendiendo todos los referentes visuales de las paredes del salón y no logra copiar la tarea por estar absorto o saturado por otros estímulos visuales.

Al referirse al término *hiperactividad* (que es un agravante en el trastorno), se hace referencia a una actividad motora excesiva, frecuentemente asociada a distractibilidad. Es más intensa y más persistente en comparación a otros alumnos. Esto se puede entender si al observar al alumno se detecta que parece que no puede detenerse y busca constantemente moverse de lugar.

Al referirse al término *impulsividad* (que es la segunda agravante del trastorno), se hace referencia a tendencia a hacer cosas en forma súbita

4 MARTÍNEZ Cárdenas, G., PÉREZ Gil, P., 2006.

y sin la reflexión adecuada, en donde el alumno actúa sin detenerse a pensar en las consecuencias de sus actos y recae en conductas problemáticas, como contestar de forma grosera, tomar cosas sin tener permiso, etc.

Una vez conceptualizado el comportamiento del alumno, se puede dar paso a los criterios para filtrar el TDAHI, basándose en el DSMIV TR de la APA.

Los siguientes son los criterios para detectar al trastorno por déficit de atención; el niño debe presentar por lo menos seis de estas nueve características. Si presenta menos de seis, no se puede considerar la presencia del trastorno; si se presentan seis o más de ellas, el seguimiento lo deberá hacer un psicólogo o un médico:

- Dificultad para atender detalles en tareas escolares u otras actividades,
- Comete errores por descuido,
- Dificultad para concentrarse y sostener la atención en tareas o juegos,
- Pierde o extravía útiles u objetos para sus tareas,
- Se distrae con facilidad por cualquier estímulo,
- Es olvidadizo y descuidado en su vida diaria,
- Dificultad para seguir instrucciones o terminar tareas,
- Dificultad para organizar actividades o tareas,
- Evita tareas que requieren atención o esfuerzo.

Los siguientes son los criterios para detectar la primera agravante que es la hiperactividad; el niño debe presentar tres o más de los seis criterios; si se presentan menos de estos tres criterios, no se debe considerar la presencia de hiperactividad; en caso de presentar más de tres, el seguimiento deberá de otorgarlo los especialistas pertinentes:

- Se levanta con frecuencia de su asiento,
- Corre y salta en situaciones inadecuadas, es inquieto,
- Dificultad para relajarse en momentos de ocio,
- Parece que tiene un motor en marcha continua,
- Se mueve constantemente estando sentado,
- Habla excesivamente.

Finalmente, los criterios para detectar la segunda probable agravante que es la impulsividad, el niño debe presentar tres de los tres criterios; si se presentan menos, no se debe considerar la presencia de hiperactividad:

- Contesta antes de que se termine la pregunta,
- Dificultad para respetar turnos o hacer fila,
- Interrumpe las actividades o conversaciones de otros.

De tal forma, el TDAHI se puede encontrar en tres variantes:

TDA de tipo desatento, cuando sólo califica en el primer apartado, pero en las agravantes no logra obtener una calificación.

TDAH o de tipo hiperactivo, cuando califica en los dos primeros apartados, por lo que se considera que la desatención lleva implicada una hiperactividad.

TDAHI o de tipo mixto, cuando califica los tres apartados y tanto la desatención, la hiperactividad y actuar sin pensar las consecuencias, impiden un proceso fluido de aprendizaje.

Advertencias en el manejo del TDAHI dentro del aula

Decir que manejar el TDAHI es un proceso sencillo sería mentir y elevar expectativas falsas; en realidad, el trastorno exige docentes preparados y sensibles para comprender cómo aprenden, cómo piensan y cómo

interactúan con el medio ambiente. Primero es necesario comprender que su manejo es difícil, pues el niño no logra inhibir su conducta, no logra reflexionar en lo que ha hecho y no anticipa las consecuencias de sus acciones; por ello es necesario conocer el enfoque cognitivo conductual para el manejo de las conductas dentro del aula. Dicho enfoque favorecerá no sólo al niño con TDAHI, sino también al grupo entero.

Los docentes deben apoyar a los padres en cómo criar y educar al niño con TDAHI, ya que produce una interacción paterna más enérgica o más sobreprotectora que afecta la personalidad del niño; por ello, mantener una escuela para padres con temas específicos y hacer dinámicas de sensibilización ayudarían mucho al niño, pues así se evitaría la presencia de ansiedad infantil como consecuencia del manejo en casa. Por lo tanto, el docente necesita ser, además, un orientador de padres.

El primer cambio de paradigma debe hacerse en relación a la visión del trastorno. Si se continúa haciendo una lista de dificultades, sería necesario extraer a todos los alumnos con el trastorno y se recluirían en centros “especiales” para ello, lo cual es abandonar el enfoque actual de la educación integradora e inclusiva.

Thom Hartmann propone un enfoque para dejar de ver al TDAHI como un mero trastorno e invita a los docentes a considerarlo como un rasgo adaptativo que respondería con eficacia a las exigencias de la reforma educativa 2009, donde el deber del docente es hacer alumnos competentes ante la vida. Para ello, sólo es necesario comparar la visión del docente entre un problema del niño y las virtudes que poseen los alumnos con TDAHI:

Visión como un trastorno	Visión como rasgo adaptativo
¡Tiene periodos cortos de atención! ¡No puede concentrarse!	puede lanzarse a perseguir la noticia del momento
¡Es distraído!	constantemente monitorea el ambiente
¡Es mal planeador, desorganizado e impulsivo!	es flexible, listo para cambiar de estrategia rápidamente
¡Es impaciente!	se orienta a los resultados, es consciente del momento en que la meta esta cerca
¡Tiene dificultad en seguir normas!	es independiente
¡Actúa sin meditar las consecuencias!	desea y es capaz de tomar riesgos y enfrentar peligros
¡Tiene poco tacto social!	no invierte tiempo en sutilezas toma decisiones inmediatas

Influencias para la evolución positiva del TDAHI

En definitiva, el docente se debería dedicar a prevenir los comportamientos del TDAHI más que en atender todas las conductas desadaptadas del niño, por ello, lo mejor para asegurar una evolución positiva del TDAHI es que el niño sea detectado en su etapa más temprana y no esperar hasta que entra a la primaria para considerarlo como un trastorno. Es obvio que para ese entonces, no sólo se tendrá este trastorno como manifestación, se habrán agregado o asociado otro número de situaciones como problemas de aprendizaje o quizás otros procesos emocionales asociados como depresión ansiedad infantil.

Por eso las educadoras en la etapa de maternas y preescolares deberán iniciar con observaciones precisas para derivar a los menores a la atención adecuada. Si el niño ya se encuentra en educación primaria, al inicio del año escolar deberá ser sujeto a una exhaustiva valoración y evitar que en el mes de noviembre o diciembre ya se trate de un alumno en calidad de condicionado o expulsado del centro escolar.

Dentro del aula debe existir una enseñanza en base a la estructura, conocida mejor como enseñanza estructurada, donde las agendas guíen al alumno en qué actividad sigue y logre predecir cada paso del docente, además de mantener una lista con las cosas que debe hacer dentro y fuera del salón. Por ello, el docente requiere mantener una planeación de actividades y evitar en gran medida la improvisación de sus clases. De igual forma, la familia debe procurar mantener un sistema estructurado y organizado con límites, horarios, autoridad y disciplina en base a la inteligencia emocional.

Finalmente los padres deberán desarrollar la capacidad para adoptar la exigencia a las posibilidades del niño sin caer en la sobreprotección.

Conclusión

En definitiva, el docente requiere hacer algo para procurar una inclusión en su aula del niño con TDAHI; los primeros pasos en el cambio de paradigmas consistirá en creer firmemente que un niño con estas características no es niño problema, sino un niño con potenciales ilimitados y muy independiente; aún existen más conceptos que beneficiarán a una enorme

población de alumnos en calidad de “desatendidos”. Finalmente, el docente será quien dé el primer paso, o por lo menos quien debería darlo, a lo cual los mismos padres llevan la ventaja, pues ahora son ellos los que parecen estar inmersos en conocer a fondo a sus hijos. No cabe duda que para poder cambiar en conjunto con la reforma educativa 2009, el docente se lleva la tarea más ardua y por ello la más gratificante, cambiar a sí mismo.

Breve historia sobre Mahatma Gandhi.

Una madre de familia caminó varios días en una peregrinación para ver a Gandhi. Cuando llegó, le dijo sus preocupaciones respecto a su hijo. “Sólo come azúcar, ninguna otra cosa. He intentado todo para que coma sanamente, pero se niega. Por favor ayúdeme”. Gandhi le dijo que fuera a casa y regresara en una semana con su hijo. La mujer esperaba una respuesta en ese momento, pero aceptó regresar tal y como se lo indicaba Gandhi. Después de esperar una semana, de nuevo caminó con su hijo para ver a Gandhi, tal como él se lo había pedido.

Cuando llegó, Gandhi la recordó. Miró al niño y le dijo “deja de comer azúcar”. La mamá, impresionada por la brevedad de su orden, dijo: “Caminé nueve días ¿Y es todo lo que tiene que decir? ¿No podía haberme dicho eso desde la semana pasada?” Gandhi respondió “No podía decirle al niño que dejara de hacer algo que yo seguía haciendo. ¡Me llevó una semana dejar de comer azúcar!”.

Narración popular.▲

Bibliografía

- AYRES, Jean A. *La integración sensorial y el niño*. Editorial Trillas, 1ª edición. México. 1998.
- BAILEY, Becky. *Edúquelos con amor*. Editorial Prentice Hall. México. 2001.
- BUSTILLOS, Graciela y VARGAS, Laura. *Técnicas participativas para la educación popular*. Editorial IMDEC, Tomo 1. México. 1999.
- CABALLO, Vicente y cols. *Manual de técnicas de terapia y modificación de conductas*. Siglo XXI editores. España. 1995.
- GORDON, Tomas. *MET*. Editorial Diana, 13ª impresión. México. 1998.
- GRIMLEY, Kirby. *Trastornos por déficit de atención*. Noriega editores. México. 1992
- KOZLOFF, Josefina. *La modificación de la conducta*. Editorial Siglo XXI. Barcelona, España. 2000.
- MARTÍNEZ Cárdenas, Georgina, CHÁVEZ de Pérez Gil, Patricia. *Aprender a vivir con TDAH*. Grupo Editorial Norma. México. Julio 2006.
- MENDOZA Estrada, María Teresa. *¿Qué es el trastorno por déficit de atención? Una guía para padres y maestros*. Editorial Trillas, 2ª edición. México. 2005.
- RUIZ García, Matilde. *Trastorno por déficit de atención, diagnóstico y tratamiento*. Editores de textos mexicanos, ETM. México. 2004.

*El sujeto con síndrome de down
en el contexto rural*

La estimulación oportuna en la adquisición del lenguaje oral

Lizbeth Rodríguez Guido

IMCED

Resumen. En el presente trabajo de investigación se toma en cuenta cuál es el proceso de la adquisición del lenguaje oral en un sujeto con Síndrome de Down y cuáles son las limitantes del contexto rural, y por esta razón es importante realizar una comparación entre los sujetos *regulares* que permita darnos cuenta cuáles son las características propias de cada sujeto sin importar la condición física o psicológica.

Conocer la importancia de la estimulación oportuna de los sujetos con Síndrome de Down, las posibilidades reales que brinda la atención temprana en el lenguaje oral principalmente y las herramientas sociales que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo de esta población.

Introducción.

Pensar que un niño con Síndrome de Down tiene que pasar por algún proceso diferente al de un niño regular para adquirir el lenguaje oral, es restarle la posibilidad de que su lenguaje sea una herramienta que utilice en el medio social al que pertenece.

Es por eso que es importante conocer cuál es el proceso por el que tiene que pasar un niño para adquirir el completo dominio del lenguaje oral; de esta manera se podrá saber en donde tiene problemas o dificultades para adquirir la habilidad de manejar el lenguaje.

¿Es importante tener en cuenta el medio social al que pertenece? En lo que se refiere a los sujetos que viven en comunidades rurales, se puede mencionar que en cuestión educativa tienen una gran desventaja con respecto a los niños que habitan en una ciudad; entonces los sujetos con Síndrome de Down tienen aún menos posibilidades educativas, desde el seno familiar hasta la escolarización.

El lenguaje oral se aprende de la lengua materna, y las familias que habitan en las zonas rurales viven situaciones donde la supervivencia ocupa el primer sitio en sus vidas, es por esto que los padres de familia, en la mayoría de los casos, tienen la mínima oportunidad de recibir una educación; para los integrantes del núcleo familiar es más importante trabajar y generar recursos económicos que cubran las necesidades básicas en el hogar. La pobreza es un factor determinante para que los padres no brinden la atención necesaria a los hijos.

Es bien sabido que la estimulación temprana, especialmente la que se brinda a sujetos con Síndrome de Down, favorece para que el desarrollo de la adquisición del lenguaje oral sea mejor sin importar que pertenezca al contexto rural.

La atención a los niños con Síndrome de Down debe de comenzar con los padres para poder atender las necesidades del niño. Cuando se adquiere el lenguaje oral se logra un sinnúmero de oportunidades, no importa el lugar al que pertenece, ni la característica física o intelectual.

El interés por este tema se da porque los profesionales y especialistas que trabajan en comunidades rurales no son suficientes para atender las necesidades de esta población; la falta de atención a los sujetos con Síndrome de Down que habitan dentro de una comunidad que tienen desventaja social, los priva de tener las mismas oportunidades que el resto de las personas, muchas veces, por la falta de educación y de atención, a estos sujetos los ocultan y son víctimas del abandono dentro del hogar.

Dentro de las labores docentes, el trabajo de investigación puede ofrecer un equilibrio en la atención educativa de cualquier contexto, principalmente de una comunidad rural y aportar un panorama diferente con el objetivo de brindar ayuda a sujetos con Síndrome de Down para que tengan una mejor calidad de vida. La demanda que existe en las zonas rurales

cada día es mayor, se necesita de manera urgente atención especializada en dichas comunidades.

¿El proceso de la adquisición del lenguaje oral en un sujeto con Síndrome de Down dentro del contexto rural es la misma cuando recibe una atención temprana? ¿Es el mismo proceso que lleva un niño regular y un niño con Síndrome de Down al momento de adquirir el lenguaje oral? Primeramente se debe tener el conocimiento de cómo adquiere el lenguaje oral un sujeto que se encuentra dentro de los parámetros de lo normal, y así comprender que pasa con el niño Down.

Conjunto de conceptos

Existen diferentes conceptos que, siendo inherentes uno de otro, se correlacionan de una manera tan estrecha que prácticamente no se puede ni se deben de manejar por separado.

1. *Estimulación oportuna*, son las acciones que se tienen presentes ante una situación o condición específica de ciertos sujetos; la necesidad puede ser clínica o pedagógica, tiene como objetivo que a través de la estimulación se obtenga una respuesta que favorezca y cubra las necesidades de los individuos que la requieren.

La estimulación tiene como objetivo aprovechar la capacidad de aprendizaje mediante diferentes ejercicios y juegos, los cuales tienen intención de proporcionar una serie de estímulos que son repetitivos, para que se puedan habilitar o beneficiar algunas funciones de la corteza cerebral que por alguna razón se encuentran afectadas.

2. *Lenguaje oral*, tiene como principal agente de aprendizaje el contacto de manera directa entre el niño y su madre; como ya se mencionó, la comunicación que se presenta es de forma gestual, y este intercambio no verbal constituye una parte importante en el proceso para que el niño posteriormente aprenda a hablar.

Existen tres aspectos importantes que constituyen el lenguaje oral:

2.1 *Forma*; inicialmente se habla de la forma que se refiere al conjunto de reglas que se utilizan en el lenguaje. La forma hace referencia a tres reglas importantes que caracterizan la forma del lenguaje.

2.1.1 La primera de ellas es la *fonología*, que se define como el conjunto de sonidos que utiliza el lenguaje, utiliza las reglas que regulan la combinación de los sonidos.

2.1.2 La segunda es la *morfología*; ésta se encarga de regular la forma en que se combinan las palabras para dar significado a los mensajes.

2.1.3 La última de las reglas es la *sintaxis*; se refiere a las reglas que establecen el lugar que ha de ocupar cada palabra dentro de una frase, manteniendo el significado.

2.2 El *contenido*; es el segundo de los aspectos y se relaciona con el significado profundo que adquieren las frases habladas o escritas.

2.1.2 La semántica pertenece al contenido y se refiere a las reglas que sirven para establecer el contenido y el significado del lenguaje, tanto oral como escrito.

2.2 El último de los aspectos del lenguaje es el **uso**, que tiene que ver con el contexto social en que se utiliza.

2.3.1 La pragmática pertenece al uso y es un elemento clave de la comunicación que establece las relaciones entre lenguaje y cognición.

Las reglas establecidas sobre la adquisición y el uso del lenguaje se aprenden desde pequeños. De manera cotidiana, el núcleo familiar se encarga de promover el uso correcto del lenguaje.

3. *Síndrome de Down*. El origen del Síndrome de Down es biológico y se debe a una anomalía accidental de los cromosomas; cada una de las células de una persona normal tiene 46 cromosomas que se distribuyen en 23 pares. Se enumeran del 1 al 23, del más grande al más pequeño. Sin embargo, una persona Down, en lugar de los 46 cromosomas, presenta 47 y el cromosoma que es suplementario se fija en el par 21. Por lo tanto,

el Síndrome de Down es un trastorno congénito conocido como trisomía 21, que se caracteriza en los diferentes grados de retraso mental.

3.1 Clasificación del Síndrome de Down.

Durante años, la causa del Síndrome de Down era desconocida; después de los descubrimientos y avances científicos, no sólo se mostró la etiología, además se lograron hacer clasificaciones, por lo que existen tres tipos de Síndrome de Down: trisomía 21, trisomía 21 mosaico y trisomía 21 por traslocación.

3.1.1 Trisomía 21.

Las trisomías son una consecuencia de la defectuosa separación del material genético en el momento de las primeras divisiones celulares del cigoto. En esta separación de los cromosomas durante la división celular del óvulo o espermatozoide, un cromosoma 21 se encuentra libre, por lo cual un par cromosómico presentará tres cromosomas en lugar de dos, y la nueva célula tendrá 47 cromosomas, uno más de lo normal.

3.1.2 Trisomía 21 mosaico.

En este caso, algunas de las células de la persona son normales, es decir, 46 cromosomas; mientras las otras presentan la trisomía, que es el resultado de un error en la división celular después de la concepción, lo que significa que el error se produce durante la segunda división celular, o incluso en la tercera división.

El embrión se desarrolla entonces con un mosaico de células normales que contienen 46 cromosomas y células anormales que tienen 47 cromosomas, de las cuales tres son cromosomas 21. Tal vez mientras más tarde se presente el error, habrá menos células afectadas por la trisomía.

3.1.3 Trisomía por translocación.

Es causada por la traslocación; esto significa que existe el desplazamiento de un cromosoma o de un fragmento de cromosoma unido o soldado con otro cromosoma. Por ejemplo, si el cromosoma 21 y 14 se ensamblan, las células del embrión contendrán un par regular de cromosomas 21 y el

nuevo cromosoma formado a partir del 21 y de la totalidad o parte del 14. También se puede presentar esta unión con el cromosoma 15.

4. Contexto rural; cuando se habla de contexto, se hace referencia al lugar al que se pertenece, donde cada sujeto juega e intercambia roles sociales; esto es el desenvolvimiento de cada uno de los individuos; es decir, existe una gran diversidad cultural y lingüística. Dentro de la sociedad existen diversos grupos sociales, en los cuales se tienen grandes o pequeñas oportunidades de sobresalir dentro del medio sociocultural al que se pertenece. Cuando un sujeto pertenece a una comunidad rural, se puede decir que padece privación social; el aislamiento de las grandes ciudades, la limitación de oportunidades de educación o de empleo, simplemente de una mejor calidad de vida, para los integrantes de la familia son casi nulas.

Esquema

La observación es una herramienta que sin duda alguna es la portadora de resultados en cualquier investigación.

La investigación que se realizó en una escuela de educación especial, durante un lapso temporal de 12 meses, permitió el contacto directo específicamente con sujetos que presentan Síndrome de Down; la intención de la observación fue la de conocer el desenvolvimiento de los chicos dentro del medio ambiente, en este caso, el contexto escolar. La finalidad específica de las observaciones es analizar el proceso que cada uno de los niños realiza cuando emplea el lenguaje oral, saber de qué manera se comunica, si las personas a su alrededor comprenden lo que trata de expresar y si en algún determinado momento, los sujetos Down presentan mayor problema para comunicarse que los sujetos que se encuentran dentro del parámetro de lo normal. Dentro del grupo se observaron tres sujetos con S.D. de manera específica.

La actitud de los sujetos Down

Muestran una actitud de desconfianza e inseguridad ante situaciones y personas desconocidas; posteriormente inician de manera cautelosa contacto visual acompañado de una sonrisa social; el acercamiento físico

aparece progresiva y gradualmente. Durante el trabajo de campo se logró la empatía con el grupo que se observó, accediendo al contacto directo con ellos y con sus pertenencias personales.

La dinámica del grupo es compleja y pesada, ya que los sujetos con S.D. tienden a molestar a sus compañeros, tomando lo que no es de ellos; por ejemplo, los colores, los trabajos, todo lo que es de ellos y lo de sus compañeros, todo lo que para ellos sea atractivo y les llame la atención lo toman y lo guardan en la mochila, mientras que los demás se quejan, los regañan, les gritan que no haga eso, hasta llegar al límite del maestro titular del grupo, quien lo sanciona reprendiéndolo, diciéndole molesto, que ya sabe que no tiene que hacer eso y que se quedará castigado.

Cuando se trabaja con estos sujetos, es importante tener en cuenta que las indicaciones se deben de repetir por lo menos dos veces para cada una de las actividades; la comprensión de consignas es de un nivel bajo. Sobre y en la indicación, se repite para lograr que realicen las actividades.

Necesitan ayuda para realizar ciertas actividades, como por ejemplo, recortar sin ayuda respetando las líneas, el espacio, para colorear si algún trabajo lleva una indicación específica de color, como pintar las blusas de las niñas rosa y las camisas de los niños azul; darles la explicación de manera general y posteriormente de manera personal, cuando se les pregunta si sabe como hacerlo, sin palabras acentúan la cabeza y realizan la actividad sin ningún orden, sin respetar líneas, espacios ni colores.

La importancia real no es la cantidad de producciones; cada uno de los niños tiene un ritmo de aprendizaje diferente, considerando y respetando la manera en que trabaja cada uno se puede percibir en que etapa del desarrollo se encuentra.

Durante el recreo, los chicos con S.D. se sientan tranquilamente a comer, por lo que es muy raro ver que se paren a jugar; generalmente se quedan sentados, sólo ocasionalmente juegan con el profesor de educación física, quien les presta algunos balones de volibol o de básquetbol a los maestros y éstos juegan con los niños, permitiéndoles que tiren a la canasta o que pasen la pelota por encima de la red; esa es la única forma que los chicos participen en el juego; les gusta que los maestros jueguen con ellos. Tienen hábitos de limpieza, se lavan las manos antes de comer, cuando salen

al baño o cuando trabajan con pegamento, inmediatamente piden permiso para lavarse las manos.

En lo que respecta al lenguaje, los chicos Síndrome de Down tienen un lenguaje oral muy pobre, ya que utilizan palabras de manera telegráfica, y las oraciones no las estructuran de forma correcta; la comunicación se basa principalmente en pequeñas frases entrecortadas y en las expresiones corporales, como la utilización de las manos y las expresiones faciales. Las expresiones corporales ayudan para darse a entender cuando quieren comunicar alguna idea, pero muestran frustración cuando se dan cuenta de que la otra persona no comprende lo que tratan de decir.

Representación

Se toma en cuenta el enfoque constructivista, porque se analiza el proceso de cada uno de los sujetos que están bajo la investigación; cada uno construye su propio aprendizaje, de manera individual; es un proceso interno que, bajo las condiciones del Síndrome de Down, el ritmo de aprendizaje de los sujetos es más lento que el promedio de los otros niños, pero es preciso recordar que el constructivismo únicamente describe cómo debería de ocurrir el aprendizaje, más no garantiza que suceda.

El constructivismo dialéctico tiene una parte importante dentro de la investigación, puesto que analiza la necesidad de los niños de tener interacción con los agentes educativos que lo rodean. El sujeto tiene que estar apoyado principalmente de adultos y de otros niños con los que convive diariamente para que pueda construir su aprendizaje; dentro de esta teoría constructivista, Vigotsky menciona que a través de la interacción del niño con el adulto y su medio ambiente, el aprendizaje significativo de los niños se regula. Las funciones del lenguaje son un gran vínculo entre los factores socioculturales. La teoría de Vigotsky menciona que es el lenguaje el que posibilita el pensamiento reflexivo, el lenguaje oral es un puente que ayuda para tener acceso a las actividades cognitivas básicas, en cualquier contexto en que se desenvuelva el niño.

Es por eso que hace mención en la teoría constructivista dialéctica para que se manifieste el verdadero aprendizaje; el niño tiene que encontrarse en un medio sociocultural favorable, para que así pueda apropiarse de los conocimientos.

Si el constructivismo hace referencia a que es un conocimiento que se construye de manera personal, por lo tanto la presente investigación es constructivista, ya que la problematización es creada a partir de un interés que surgió dentro de un contexto sociocultural desfavorecido.

El aprendizaje que se construye está basado en experiencias reales que favorecen la búsqueda de significados para ofrecer respuestas a la problemática presentada.

La construcción del significado de las respuestas está cimentado en un proceso interno donde se realizan cambios en las estructuras cognitivas que se tienen con los elementos previos y los adquiridos, ampliando y obteniendo como resultado la construcción de un nuevo conocimiento

La investigación forma parte de un fenómeno social, en primer lugar porque hablar de un contexto sin importar cual sea, le compete a la sociedad, tener en cuenta todas sus variables, si el contexto rural presenta condiciones desfavorables para todos sus habitantes, si las mismas oportunidades de educación se brindan en un lugar desfavorecido o si es la sociedad quien determina la pauta para que así sea.

Existen muchas razones sociales que no se toman en cuenta, por ejemplo, de qué manera se emplean los recursos económicos que se destinan a los servicios educativos, o por qué la integración educativa no se ha manifestado en todo su esplendor; sin embargo, es importante mencionar que esta investigación es fenomenológica, ya que se pretende verificar si el contexto afecta o determina en los sujetos que tienen Síndrome de Down para que éstos puedan adquirir el lenguaje oral bajo la óptima y oportuna intervención.

La investigación es de carácter cualitativo, ya que pretende describir los sucesos que ocurren de forma natural dentro del contexto rural, sin cambiar ningún suceso. Únicamente se trata de interpretar el fenómeno social que pretende describir qué es lo que sucede con la interiorización del aprendizaje de los sujetos Down respecto al lenguaje oral.

La investigación se realiza con un pequeño grupo de sujetos en un determinado lugar y momento; es por eso que la fenomenología se encuentra presente, porque se necesita conocer la situación real del contexto que se

va a estudiar; se necesita hacer una indagación a conciencia, anteponer la fenomenología para poder realizar las exploraciones necesarias y de esta manera verificar la situación real de los sujetos Down que pertenecen a un contexto rural.

Para poder contrastar la información del trabajo de campo, se necesita conocer, ubicar, analizar y constatar la parte teórica; todas las investigaciones deben tener la estructura de un marco teórico para justificar con bases sólidas y fundamentadas la investigación práctica. A partir de las lecturas realizadas y la interpretación de éstas, la presente investigación tiene una metodología de tipo hermenéutico; la información utilizada se tiene que interpretar, es decir, se tiene que descifrar ante la realidad y conocer si corresponde a la situación real del momento con la teoría.

Casos

Pedro.

Tiene 12 años, presenta Síndrome de Down con discapacidad intelectual; el daño fue detectado en el segundo trimestre de embarazo mediante una amniosíntesis; en lo que respecta al área cognitiva, tiene problemas con la memoria a corto plazo; se encuentra en un nivel de conceptualización pre silábico. El proceso de información que realiza es de tipo sintética y mantiene su autonomía requiriendo apoyo para realizar algunos trabajos. Manifiesta intenciones comunicativas, se apoya de las expresiones corporales para darse a entender y es capaz de ejecutar órdenes sencillas. El lenguaje gráfico se encuentra en el segundo nivel, en la fase de ideograma. Presenta retraso psicomotor, por lo que es torpe con los movimientos finos y gruesos. Tiene un lenguaje oral carente de estructuras gramaticales; se le entiende poco, pero busca la forma de que la otra persona le entienda, utiliza palabras simples y gestualiza mucho con la boca.

Pedro es el hijo más pequeño de una familia que está integrada sólo por mamá y por hermanos mayores que tienen muy poca convivencia con él. Pertenecer a un contexto social desfavorable; se traslada a la escuela de la ciudad los días que se tiene el recurso económico para hacerlo; por esta razón, su asistencia al centro escolar es irregular.

Lucero.

Presenta un diagnóstico de Síndrome de Down con retraso; el desarrollo intelectual está caracterizado por encontrarse en el periodo preoperatorio. En la lecto-escritura se encuentra en un nivel pre silábico; respecto al lenguaje, emite palabras cortas entrecortadas, en algunas ocasiones es poco entendible, pero eso no significa un obstáculo, ya que busca sus propias estrategias para darse a entender. Se encuentra en la etapa lingüística con construcción gramatical. Habla con frases entrecortadas, pero se le entiende cuando pide algo. Cuando habla con alguno de sus compañeros o con el maestro, muestra un avance significativo en el lenguaje oral; el vocabulario es mucho más amplio que el de sus compañeros.

Trabaja de manera ordenada y limpia, las consignas las sigue sin mayor dificultad y sin la necesidad de la repetición constante, trabaja muy bien, aunque muy lento; puede hacer un solo trabajo mientras los demás hacen tres.

Lucero es la hija más pequeña de la familia donde la mamá es la principal figura, ya que el padre se encuentra trabajando en Estados Unidos y el único contacto con ella es vía telefónica. Tiene hermanas mayores que conviven con ella dos o tres días por semana. La asistencia de Lucero al centro escolar es regular, todos los días asiste, ya que vive dentro en la ciudad.

Posibles soluciones

Para Pedro es difícil asistir al centro escolar durante toda la semana, pues los recursos económicos de la familia no lo permiten y éste es un factor que definitivamente influye para que su desenvolvimiento académico no se encuentre dentro del promedio con respecto a los otros alumnos. En lo que respecta al lenguaje, se puede comprender que las necesidades básicas que el hogar requiere no han permitido que se le brinde la atención necesaria para que el niño interiorice significativamente en el aprendizaje. Si los padres de familia recibieran un apoyo económico por parte del estado, por ejemplo, ya que existen algunas otras instituciones a las que se puede acudir, Pedro podría ir todos los días a la escuela.

Los padres deben recibir información desde el primer momento, acercarse a las instituciones correspondiente para que los guíen, para que reciban apoyo y el proceso que les espera con su hijo sea más favorable y menos desgastante, especialmente los sentidos, emocional, económico, físico y moral. El desenvolvimiento académico de Pedro puede tener un mayor nivel, pero se necesita del trabajo en conjunto de la escuela como tal, del equipo multidisciplinario y los padres de familia para poder observar un verdadero avance significativo.

Respecto a Lucero, es una niña que puede tener más oportunidades académicas, tal vez si la escuela ofreciera orientación en algunos centros de atención que brinden apoyo extracurricular, ofrecer un taller para padres y maestros con estrategias metodológicas para que las posibilidades de tener un mejor y más amplio vocabulario le oferten la pauta para que se integre socialmente de una manera más completa e integral. El desenvolvimiento académico de Lucero es bueno, sólo necesita ser guiado por su familia en conjunto con la escuela.

Conclusión

La investigación que se realizó para la elaboración de este trabajo no es de carácter teórico en su totalidad, ya que las experiencias que se han tenido con sujetos que presentan el Síndrome de Down, permite corroborar la opinión de otros autores que aquí se presentan.

En este trabajo se corroboró que el lenguaje es la capacidad de comunicación, de mantener una relación con el medio ambiente y con las personas que se encuentran alrededor; el lenguaje accede a un universo nuevo, donde cada día y cada interacción tendrá como resultado un aprendizaje nuevo y significativo.

Es importante destacar que no todos tienen el acceso para conocer dicho universo; ya dentro de la diversidad cultural que envuelve el contexto social, existen personas con características diferentes, como las personas de tez morena, los que son altos o delgados, como los habitantes de otros países que tienen características físicas muy particulares, o como los sujetos con Síndrome de Down. Uno de los mayores problemas que presentan estas personas es la producción del lenguaje, es decir, que por los

factores fisiológicos que intervienen para que cada ser humano pueda hablar, los chicos Down presentan ciertas dificultades a través de estos factores biológicos que les limitan el acceso y uso del lenguaje de la misma manera que el resto de las personas que se suponen están dentro de un parámetro normal, y por lo tanto la comprensión del lenguaje oral se ve afectada.

La comprensión se ve perturbada en algunos de los casos por la discapacidad intelectual que es característica de este Síndrome, razón por la cual a los sujetos Down se les dificulta entender el lenguaje oral si éste no es claro y sencillo para ellos.

Es necesario emplear un lenguaje que esté de acuerdo a su nivel, para que de esta forma comprendan lo que se les dice. Es importante aclarar que esto dependerá del grado de discapacidad intelectual y de vocabulario que el sujeto domine.

Las dificultades en el lenguaje oral que presentan los sujetos con Síndrome de Down en algunas ocasiones forman parte y contribuyen para que la integración e inclusión que el sujeto se merece, no se presente de la manera más factible. Socialmente existen muchas limitantes que de forma indistinta afectan al sujeto Down más que su propia condición.

La familia definitivamente es un objeto de estudio muy complicado; analizar el tipo de familia que es, sus integrantes, cuál es el rol que cada uno juega, las problemáticas de cada uno de ellos tienen, es muy difícil o casi imposible de analizar de manera breve; sin embargo, me atrevo a concluir que la familia es el grupo más importante dentro de la sociedad, sin ella no tendríamos absolutamente nada. No existiría la humanidad sin la unidad familiar.

No importa a que tipo de familia se pertenezca, lo importante es conocer la dinámica y el rol de cada integrante; de esta manera, los problemas que se presenten serán cotidianos y las soluciones serán rápidas y benéficas para todos. La función de la familia es como una gran obra de teatro que se pone en escena, el hogar es un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima, con un nivel psicológico sano y fuerte para enfrentar la vida diaria; en este escenario preparan a sus actores para que enfrenten retos, para que sean capaces de asumir res-

ponsabilidades y compromisos que formarán la base para la integración funcional dentro de la sociedad.

El contexto social al que se pertenece puede ser determinante para que el proceso de la adquisición de la lengua oral sea bueno o malo; si un sujeto que presenta Síndrome de Down y además tiene la desventaja de vivir en un contexto social desfavorecido, donde no recibe apoyo médico o pedagógico, tiene la posibilidad de adquirir el lenguaje oral, y la respuesta encontrada es que el medio social sí es determinante en la vida de cada una de las personas, sin importar las condiciones físicas o psicológicas que se presenten, y también es verdad que una estimulación oportuna ayuda de manera significativa a que cualquier sujeto, más aún si presenta discapacidad intelectual o física, tenga las mismas oportunidades de vida, para que acceda a la inclusión social.

A través del análisis de los datos se constató que el contexto social es una herramienta que, si no se sabe emplear, puede ser perjudicial para los integrantes; por otro lado, si se utiliza de manera correcta, se obtendrán avances significativos en los sujetos que presentan Síndrome de Down. La estimulación oportuna tiene que ofrecerse desde que son bebés, para que el ritmo de aprendizaje no muestre un gran desfase respecto al niño regular, ya que el proceso es el mismo de uno como del otro. Se puede concluir que el desarrollo del lenguaje oral en los sujetos con Síndrome de Down, en lo que respecta a la comprensión del lenguaje, es paralelo a la de un niño regular; la diferencia es que su retardo se manifiesta en el tiempo y obstáculos que el déficit presenta; sólo es cuestión de tiempo para que logren organizar el proceso de manera más sencilla.▲

Bibliografía

- BRAVO, Merche y PONS, Luis. *La educación temprana, de 3 a 7 años de edad*. Editorial Minos. Madrid, España. 1994.
- BROOM, Leonard. *Sociología, un texto con lecturas adaptadas*. Compañía editorial continental, S. A. México D.F. 1979.
- CASTANEDO, Celedonio. *Bases psicopedagógicas de la educación especial, evaluación e intervención*. Tercera Edición. Editorial CCS. Madrid, España. Febrero 2001.
- CLEMENTE Estevan, Rosa Ana. *Desarrollo del lenguaje, manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Primera Edición. Ediciones Octaedro. Barcelona, España. Enero 1995.
- CORONADO, Guillermo Dr. *La educación y la familia del deficiente mental*. Editorial Continental, S.A. México, D.F. 1981.
- DALE, Philip S. *Desarrollo del lenguaje, un enfoque psicolingüístico*. Editorial Trillas.

- México. 1997.
- DEUTSCH Smith, Deborah. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Prentice Hall. Madrid. 2003.
- DMITRIEV, Valentine. *El bebé con Síndrome de Down, manual de estimulación temprana*. Primera edición. México, D.F. Octubre 2000.
- ESTRADA Inda, Lauro. *El ciclo vital de la familia*. Editorial Posada. México, D.F. 1991.
- FLORES Romero, Rita. *El lenguaje en la educación, una perspectiva fonoaudiológica*. Primera edición. Bogotá, Colombia. Mayo 2004.
- FREIRE, Paulo. *Y la formación de educadores múltiples miradas*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. 2002.
- GALLARDO Díaz, José y GALLEGOS Ortega, José. *Manual de logopedia escolar, un enfoque práctico*. México. 1999.
- GARCÍA Escamilla, Sylvia. *El niño con Síndrome de Down*. Editorial Diana, 14ª Impresión. México, D.F. Abril de 2002.
- GÓMEZ Palacio, Margarita. *La educación especial, integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002.
- GUERRERO López, José Francisco. *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. Editorial Paidós, primera edición. Barcelona, España. 1995.
- JASSO Gutiérrez, Luis. *El niño Down, mitos y realidades*. Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V. Primera edición. México, D.F. 1991.
- JUÁREZ Sánchez, Adoración, MONFORT, Marc. *Estimulación del lenguaje oral, un modelo interactivo para niños con dificultades*. Editorial Santillana, segunda edición. Madrid, España. 1996.
- MARTÍNEZ Fernández, Montserrat G. *Delfinoterapia en pacientes con Síndrome de Down*. Editorial Trillas. México. 1999.
- MINUCHIN, Salvador. *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 1979.
- MOLINA Avilés, Elena. *Guía práctica para la integración escolar con necesidades especiales*. Editorial Trillas. México. 2003.
- MORENO Manso, Juan Manuel. *Retrasos en la adquisición y desarrollo del lenguaje, estudio de casos*. Editorial EOS. Madrid, España. 2004.
- MORRIS, Charles G. *Psicología, un nuevo enfoque*. Prentice Hall. México, D.F. 1992.
- NAVARRETE, Mariana E. *Estimulación y aprendizaje, estimulación temprana: prevención, rehabilitación*. Tomo I, primera edición. Gil editores. Argentina. 2006.
- PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel. Barcelona, España. 1986.
- RODRIGO, María José. *Familia y desarrollo humano*. Editorial Alianza. Barcelona, España. 1998.
- RONDAL, Jean A. *Educación y hacer hablar al niño Down, una guía al servicio de padres y profesores*. Editorial Trillas, tercera reimpresión. México, D.F. Mayo de 2003.
- ROSAS Carrasco, Lesvia Olivia. *Aprender a ser maestro rural, un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. Editorial Fundación para la cultura del maestro A.C. México, D.F. 2003. Pág. 251.
- SÁNCHEZ Escobedo, Pedro. *Compendio de educación especial. Manual moderno*. México, D.F. 2004.
- SATIR, Virginia. *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Editorial PAX. México, D.F. 2002.
- SEP, Comisión Nacional de Textos Gratuitos. *Orientaciones didácticas para la estimulación temprana en niños con trastornos neuromotores*. México. 1987.
- VIGOTSKI, S. Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona, España. 1979.

La construcción del sentido de justicia

Alejandra Rodríguez Díaz

Ma. de la Luz Solís Radilla

Departamento Psicología. IMCED

Introducción

En el presente artículo se reportan los resultados obtenidos de la investigación realizada sobre el proceso constructivo de la conceptualización de la noción del *sentido de justicia* en los estudiantes del tercer grado de educación primaria. Se parte de considerar a los valores como constructos tanto a un nivel filogenético como ontogenético, asimismo se considera como referencia teórica, los paradigmas evolutivos que dan una explicación al respecto.

Antecedentes teóricos

Los valores morales merecen una especial atención, ya que están presentes en todas las áreas de nuestras vidas, son la esencia de lo humano. Esto ha dado lugar a que haya sido considerado como un objeto de investigación por parte de varios estudiosos interesados en investigar sobre la moral; incursionar en este campo, supone encarar conflictos teóricos y prácticos, dejando ver la forma en que se construyen, conceptualizan y posicionan ante la sociedad y el individuo. El tema de la moral es sin duda un problema que no puede plantearse aislado, al margen de los debates respecto a la intencionalidad de la educación o de las creencias y saberes que se vinculan con la manera de entender la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las habilidades.

La moral ha sido objeto de estudio a partir de varios enfoques:

- 1) Filosófico.
- 2) Sociológico.
- 3) Psicológico.

La investigación que se reporta, se realiza desde un enfoque psicológico y sustentado a partir de la teoría psicogenética al tener como objetivo central caracterizar la construcción del sentido de justicia en los niños de educación primaria.

Dentro de la perspectiva psicogenética, los principales representantes son Piaget y Kohlberg, quienes establecen que hay una similitud entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la moral; retomando los estudios de Piaget, Kohlberg supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognitivo. En general, puede decirse que el desarrollo moral no puede hallarse en un nivel más avanzado que el desarrollo cognitivo correspondiente.

Piaget establece que hay dos tipos de respeto: *el respeto unilateral* y *el respeto mutuo*, por consiguiente dos morales: una moral de la obligación de la heteronomía, que formula en reglas y da oportunidad de realizar un interrogatorio, y una moral de la autonomía o cooperación, que hay que buscarla, principalmente, en los movimientos íntimos de la conciencia o de sus actitudes sociales; señala que en la *heteronomía*, el niño basa su juicio moral en el *respeto unilateral* a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en lugar de otra persona. En la etapa *autónoma*, de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en lugar del otro. Para lograr la *autonomía*, es indispensable que el niño se relacione con sus pares; ésta no se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él, la autoridad.

Según Piaget¹ existen tres grandes estadios de la vida moral de desarrollo de la justicia en el niño:

1^{er}. Periodo. Se extiende hasta los 7-8 años, durante el cual la justicia se subordina a la autoridad adulta. Este primer periodo se caracteriza por una indiferenciación de las nociones de lo justo y lo injusto con las nociones del deber y desobediencia. En el terreno de la *justicia inmanente* (*justicia automática, que emana de la naturaleza física y de los objetos inanimados*). Es cuando el niño cree que por el hecho de desobedecer la autoridad adulta (heteronomía), merece un castigo, o sea que

¹ PIAGET, J., 1972.

durante los primeros años el niño admite la existencia de sanciones automáticas y no le atribuye a ninguna otra situación la causa del castigo; la *sanción expiatoria* la siente necesaria para pagar una culpa, por la presión y las reglas de autoridad. La obediencia por medio de una coerción es más firme mientras más pequeño sea, excluyendo los dos primeros años. A medida que la moral de la cooperación predomine sobre la de la presión, irá dando lugar a otros valores renunciando a la justicia inmanente, bajo la influencia de circunstancia que están en relación con el desarrollo moral; la mayoría de los sujetos hasta los 8 años creen que las sanciones automáticas emanan de las cosas por sí mismas. En el terreno de la *justicia retributiva*, toda sanción se admite como legítima, necesaria e incluso constitutiva del principio de moralidad; el niño pone la necesidad de la sanción por encima de la igualdad, la autoridad está por encima de la justicia, el respeto unilateral está por encima del respeto mutuo.

2º. *Periodo*. Comprendido entre los 8 y los 11 años, aproximadamente, y que es el del igualitarismo progresivo, del desarrollo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. El acto moral interesa por sí mismo, independientemente de la sanción. La toma de conciencia se da en un ligero retraso en relación con la práctica; esto lo demuestra Piaget en cómo practican las reglas en el juego, se apegan a la ley y a la norma establecida de manera radical, pero son incapaces de explicar o comprender esas reglas de manera abstracta al momento de emitir sus juicios sobre un hecho o situación. En el terreno de la *justicia retributiva* (*se define la proporcionalidad entre el acto y la sanción*, el igualitarismo, como la justicia retributiva, deriva del respeto del niño hacia el adulto), la noción de sanción expiatoria ya no se acepta con docilidad, y se consideran legítimas las sanciones que se desprenden de la reciprocidad, disminuye mucho la creencia en la *justicia inmanente*, en la *justicia distributiva* (*se define por la igualdad y justicia*). Las ideas igualitarias se imponen en función de la cooperación y constituyen de este modo una forma de justicia. La sanción por reciprocidad es debida por el progreso de éstas) en los conflictos entre la sanción y la igualdad, esta última es más importante. El igualitarismo se impone progresivamente con la edad.

3º *Periodo*. Se inicia alrededor de los 11-12 años, durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve moderada por unas preocupaciones de que no es más que un desarrollo del igualitarismo en el sentido de la relatividad: en lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño sólo concibe

los derechos iguales de los individuos relativamente a la situación particular de cada cual. En la *justicia retributiva*, no aplicar a todos la misma sanción, sin tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos. En la *justicia distributiva* deja de concebirse la ley como algo idéntico para todos, teniendo en cuenta las circunstancias de cada cual, no conduciendo al privilegio sino a la igualdad al respeto mutuo y autonomía.

Por otro lado, dentro del marco de la epistemología genética, Kohlberg ha elaborado una teoría en donde clasifica y establece tres niveles de desarrollo moral, y cada uno se divide en dos estadios, en función de la edad del sujeto; él realizó investigaciones con niños a partir de los seis años, utilizó los dilemas morales tanto para realizar una evaluación del sujeto respecto a su estadio de razonamiento moral, como para promover niveles superiores de razonamiento a través de la discusión y el conflicto.

La hipótesis fundamental que defiende Kohlberg se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se van integrando jerárquicamente unos en otros. Estos estadios se pueden encontrar en diferentes culturas; su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructurada del sujeto con el medio ambiente. De esta manera ha elaborado tres grandes niveles de desarrollo moral, que implican seis estadios: el nivel pre convencional que abarca el estadio uno y dos; el nivel convencional que abarca el estadio tres y cuatro; y el nivel pos convencional que abarca el estadio cinco y seis, los cuales se definen a continuación:

1°. A los 6 años, los niños piensan que el acto malo debe ser castigado, pero la justicia no es recíproca, sino debida a diferencias de poder; los principios fundamentales son: la obediencia a los fuertes por los débiles y la sanción de fuertes a los que se desvían.

2°. Desde los 10 hasta los 12 años. La justicia se entiende como equidad cuantitativa de intercambio y distribución, se devuelven tanto los factores como los golpes, impera la ley del Talión. La cooperación se da para conseguir una parte equitativa.

3°. Desde los 12 hasta los 18 años. Estadio de reciprocidad ideal: lo que uno quisiera si estuviera en el lugar del otro. Es justo dar más a los más débiles. Se ayuda aceptando la gratitud como recompensa. El perdón está

por encima de la venganza porque ésta no tiene fin. Lo social se entiende como diáda y mutualidad. Hay un requisito cognitivo para arribar a este estadio: la orientación recíproca, ponerse simultáneamente en el lugar propio y en el del otro, permitiendo asumir roles, cuyo ejercicio se vuelve fundamental para el desarrollo posterior. La mayoría de los adolescentes se encuentran entre los estadios dos y tres.

4°. La moralidad de la ley, el orden y el gobierno. La justicia se equipara al sistema donde las reglas deben ser compartidas y aceptadas por la comunidad. Lo social ya no se entiende como una diáda sino como una relación entre los individuos y el sistema. La desigualdad social se acepta cuando es correlativa al talento, el esfuerzo, la conformidad. La justicia es principio de orden social más que moral. Estadio frecuente entre los adultos.

5°. Se pretende crear una legislación más que mantenerla. En este estadio el individuo establece criterios para desarrollar un esquema de sociedad, para juzgar una sociedad sobre otra. Se centra en los que orientarían la legislación necesaria para asegurar el máximo bienestar para todos. El procedimiento es más sagrado que la ley. Impera la noción de contrato social por la vía de la democracia.

6°. Se trascienden las sociedades concretas. Se persiguen principios válidos para todo ser humano, principios universales. Se privilegia el respeto a la personalidad y a la justicia. Se trata a los hombres como fines, no como medios (máxima kantiana). La humanidad es uno mismo y todos los demás. El criterio acerca de las decisiones morales es el de actuar como quisiéramos que toda la humanidad actuara. En el centro se hallan los derechos de la humanidad: todos y no sólo los legislables. El derecho implica el deber de reconocer que éste se aplica para uno y para todos los demás. De ahí que también impere el principio de la reversibilidad. Las investigaciones empíricas han descubierto a muy pocas personas que se ubican en este estadio, todas con formación filosófica.

La teoría de Kohlberg señala que el desarrollo y la educación moral nacen y dependen del diseño empírico de los estadios del juicio moral. Define el desarrollo moral en términos del movimiento entre los estadios, y la educación moral en términos de estímulo de tal movimiento.

Pregunta de investigación

Con la finalidad de caracterizar la construcción del sentido de justicia en estudiantes del nivel primaria, en esta fase se definen los aspectos a indagar en la investigación, partiendo del planteamiento general: *¿Cómo construyen el sentido de justicia los estudiantes del 3er. grado de educación primaria?* Se derivan aspectos particulares a investigar:

1. El razonamiento que manifiestan ante una situación conflictiva de carácter moral en donde aparezca el valor justicia.
2. ¿Cómo asumen la norma moral?
3. ¿Cómo asumen la sanción moral?
4. ¿Cómo asumen la noción de respeto?
5. ¿Cómo asumen la noción de solidaridad?
6. ¿Cómo asumen la noción de cooperación?
7. ¿Las manifestaciones del sentido de justicia?
8. ¿El tipo de razonamiento que utilizan para justificar su práctica y conciencia del sentido de justicia?

El objetivo general se centra en ***caracterizar la construcción del sentido justicia en el niño.***

Asimismo, a partir de estas preguntas, los objetivos específicos que persigue esta investigación son:

1. Identificar el razonamiento ante una situación conflictiva de carácter moral que implica justicia.
2. Identificar si el niño de 3er. grado de educación primaria reconoce la norma o regla moral.
3. Identificar si hay aceptación y el tipo de sanción o castigo moral que se elige para cada situación conflictiva.

4. Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de justicia, como son el respeto mutuo y la solidaridad que llevan a la cooperación.
5. Identificar cómo el niño practica la justicia y da cuenta de esa conciencia.

El presente trabajo de investigación se enmarca en el enfoque constructivista, porque al igual que los procesos cognitivos, asume el desarrollo moral como construcciones que se realizan durante procesos de intercambio. Si tenemos en cuenta la perspectiva constructivista, la enseñanza de los valores nunca se deberá de plantear en términos de una simple transmisión verbal o adoctrinamiento. Tampoco el aprendizaje de los valores se entiende como algo personal o privado, ni relativo a circunstancias o contextos culturales. Adoptar un marco constructivista significa entender el desarrollo y la formación de los valores como el resultado del desequilibrio entre dos maneras diferentes de juzgar un hecho, o del conflicto producido en una determinada situación que llega a equilibrarse, por lo que tendremos que diseñar situaciones donde se pueda no sólo experimentar el conflicto, sino crear las condiciones para que las alumnas y alumnos argumenten, adopten la perspectiva de otra persona, y traten de tomar decisiones basadas en principios y no sólo en normas culturales.

Aspectos metodológicos. El enfoque metodológico desde el cual se desarrolla esta investigación es de corte cualitativo, al explicar, desde un referente teórico, el sentido de las respuestas que dan los niños al resolver situaciones que involucran un razonamiento moral y que subyace la noción de justicia.

Método. El método aplicado en la investigación fue el clínico, que consiste en una forma de obtener datos en interacción directa con el sujeto. Se basa de manera central en el planteamiento de una situación, donde subyace la noción a indagar y que ofrezca alguna dificultad al sujeto para que posteriormente explicita su pensamiento, lo cual nos permite indagar sobre el pensamiento de los niños. Además, mediante el *método clínico* se trata de inferir en las respuestas que dan los infantes y la forma en como se construye el sentido de justicia; por otro lado, es usada la técnica de *entrevista clínica*, la cual “trata de seguir el curso del pensamiento del niño a lo largo de una situación en juego, planteando nuevas preguntas

para aclarar las respuestas anteriores del sujeto”.² Las características esenciales del método clínico se sintetizan a continuación: la técnica base la constituye la entrevista, se aplica sólo de manera individual y la entrevista se estructura a partir del planteamiento de una situación.

Instrumento. El *instrumento* que se utiliza en la presente investigación se integra por historias y dilemas; se opta por éstos por considerar que son los más adecuados al tema de investigación y porque han sido implementados en importantes investigaciones sobre el desarrollo moral del niño, obteniendo muy buenos resultados.

Las *historias* son situaciones morales, que se cuentan al sujeto para colocarlo en la situación y pedir que dé sus opiniones y valoraciones sobre ellas; éstas implican tomar decisiones morales, pues se le pregunta cómo resolvería el entrevistado el problema moral o qué es lo que él haría si ocupara el lugar de cada uno de los actores involucrados; explicará el por qué de sus respuestas, seguida de un conjunto de cuestiones que irán clarificando el significado de las respuestas iniciales del niño, de manera libre, sin encajonar lo que queremos que diga o predeterminar las respuestas.

Las *historias* pueden ser *ficticias* o *reales*. Las primeras son las que no tienen relación con el tiempo, espacio, ni personajes que el niño conozca, que lo llevan a debatir y manifestar razones, le ofrecen cuestiones que lo obligan a elegir soluciones o responder para explicar algunos comportamientos. Las *historias reales*, por otra parte, son las que surgen de sus vivencias o experiencias, propias o ajenas; éstas tienen el propósito de que el alumno exprese, en sus propios términos, sus vivencias, acciones o el significado de los conceptos morales, en lugar de escuchar la historia y seleccionar decisiones de las presentadas por el investigador; esto es muy importante para conocer su actitud ante una situación moral, cuando se encuentre ante actos concretos y acciones verbales; en tales circunstancias, “el verdadero problema está no en aceptar y repetir los resultados de la experiencia, sino en saber cómo situarlos en el conjunto de la vida real del niño”³.

Los *dilemas* morales son planteamientos de situaciones “que estimulan el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales para aumentar la concien-

² DELVAL, J., 2001, p. 11.

³ PIAGET, J., 1972, p. 101.

cia moral de los alumnos”,⁴ y pueden ser: dilemas morales “*hipotéticos*” y dilemas morales “*reales*”.

Los dilemas morales “*hipotéticos*” son problemas “*clásicos y abstractos*” abiertos que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas, en un contexto de situación sin referencia a un tiempo, lugar o personalidad específica, se enfrentan con una decisión urgente que se les pide a los alumnos que resuelvan.

Los dilemas morales “*reales*” son problemas morales más “*naturales*”, de la vida real o de la experiencia social; éstos ofrecen a los alumnos el potencial para que actúen en la solución del conflicto, poniendo atención en los conflictos de la vida de los estudiantes que a menudo se pasan por alto, además les ayuda a entender que no todo el mundo piensa como ellos sobre cómo resolver un problema; con esto no sólo ejercita el pensamiento, sino que utilizan su propia experiencia para resolver los problemas éticos.

Los *dilemas* son empleados para identificar el desarrollo del juicio y el razonamiento moral, se presentan por medio de una breve narración, una situación moral compleja, que involucre en la elección individual un conflicto de valores, por ejemplo: casos morales en los que el respeto de unos valores (por ejemplo la ley) está en contradicción de otros valores (por ejemplo la libertad). Esto se plantea desde un enfoque cognoscitivo-constructivista del desarrollo moral, iniciado por Piaget y proseguido por Kohlberg y su equipo, en donde sostienen que el papel de la educación moral es proporcionar experiencias que estimulan el razonamiento socio moral. “La discusión de *-dilemas morales-* de un nivel superior a aquel en que se encuentra el grupo-clase, en la medida en que no pueden ser integrados en las estructuras cognitivas previas existentes, provocan un desequilibrio, generándose un nivel más alto de juicio y razonamiento moral”.⁵

El instrumento, base de la recogida de datos, se constituye por dos historias y un dilema. A continuación se describen cada una de las situaciones, puntualizando el propósito específico que se persigue para fines de esta investigación.

⁴ HERSH, R., *et al.*, 1998, p. 113.

⁵ BOLÍVAR, A., 1998, p.165.

Historias:

El incumplimiento y la cooperación

Situación 1. El incumplimiento

Consigna: en una ocasión un niño del tercer grado de primaria, al llegar a la escuela, le pidió a uno de sus compañeros que le pasara la tarea, porque él no la había hecho; su compañerito le dijo que sí y se la pasó; el primer niño la copió igual, entraron al salón de clase, la maestra pidió que entregaran sus tareas; al niño que copió le otorgó un 10 y a su compañero le puso un 8.

Preguntas base:

1. ¿Qué piensas de esto? ¿Por qué?
2. ¿Cómo resolverías tú el problema? (en el lugar de cada uno de los actores)
3. ¿Crees que es justo? ¿Por qué?

Propósitos particulares:

- Identificar el razonamiento ante una situación conflictiva de carácter moral que implica justicia.
- Identificar el *reconocimiento o no reconocimiento de la norma o regla moral*.
- Identificar la *aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral*.
- Identificar *nociones de justicia*.

Lo anterior dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el razonamiento que manifiesta el niño de tercer grado de educación primaria ante una situación conflictiva de carácter moral en donde aparezca el sentido de justicia?

- ¿Cómo se da la construcción del sentido de justicia?
- ¿Cómo asume el reconocimiento *o no reconocimiento* de la norma o regla moral?
- ¿Cómo asume *la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral*?
- ¿Qué tipo de razonamiento manifiesta al dar cuenta sobre nociones de justicia?

Situación 2: la cooperación.

Consigna: En una ocasión un niño jugaba en el patio; su mamá le pide que recoja su cuarto y el niño contesta que en seguida, pero pasan las horas y no hace lo que la mamá le pidió; finalmente se llega la hora de comer y el niño no ha recogido su cuarto, llega su papá y su mamá le cuenta lo sucedido.

1. ¿Qué piensas de esto? ¿Por qué?
2. ¿Cómo resolverías el problema?
3. Si afirma que merece castigo, se le pregunta ¿Qué castigo le pondrías tú?

El papá molesto quiere castigar al niño, pero no se decide acerca de qué castigo ponerle:

1. Dejarlo sin comer.
2. No dejarlo jugar el día siguiente.
3. Cuando pida un favor que no se le ayude, a menos que él ayude.

¿Qué castigo es el más justo? ¿Por qué?

¿Qué castigo es el menos justo? ¿Por qué?

¿Crees que los niños deben ayudar a su mamá? ¿Por qué?

Propósitos particulares:

- Identificar si el niño de tercer grado de educación primaria reconoce o no la norma o regla moral.
- Identificar si hay aceptación o no y el tipo de sanción o castigo que se elige para cada situación conflictiva.
- Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de justicia, como son el respeto y la solidaridad que llevan a la cooperación.

Con lo anterior dará respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo asume el reconocimiento de la norma o regla moral el niño de tercer grado de educación primaria?
- ¿Cómo asume *la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral*?
- ¿Cómo asume la noción de justicia?
- ¿Cómo asume la noción de cooperación?

Dilema

Situación 3: El robo.

Consigna: en el salón del tercer grado, se han venido produciendo robos, principalmente durante la clase de educación física, en que los alumnos dejan sus pertenencias en el aula. Los alumnos se han quejado y comunicado a la maestra del grupo. Deciden investigar para tratar de descubrir a los ladrones y expulsarlos del grupo.

Juan es alumno de ese grupo y sabe que los culpables son 2 amigos suyos del cuarto grado, porque un día los descubrió casualmente, pero se encuentra en un dilema y no sabe qué hacer.

- Si lo confiesa está rompiendo su amistad, sabe que si dice quienes son los que roban, sus amigos perderán la escolaridad y no aprobarán el ciclo escolar.

Propósitos particulares:

- Identificar si el niño de tercer grado de educación primaria reconoce o no la norma o regla moral.
- Identificar si hay aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo que se elige para cada situación conflictiva.
- Identificar *nociones de justicia*.
- Identificar los elementos que ayudan al desarrollo de la noción de *justicia*, como son *el respeto y la solidaridad* que llevan a la *cooperación*.

Los cuales darán respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo asume el reconocimiento *o no reconocimiento* de la norma o regla moral?
 - ¿Cómo asume *la aceptación o no aceptación y el tipo de sanción o castigo moral*?
 - ¿Cómo asume la noción *justicia* y las nociones que subyacen: respeto y solidaridad?
 - Si no lo hace, estará siendo mal compañero, insolidario y contribuyendo a que los robos continúen.
1. ¿Debe Juan decir a la maestra quienes son los que roban o callarse por ser los responsables amigos suyos? ¿Por qué?
 2. Si estuvieras en lugar de Juan ¿Qué harías tú? ¿Por qué?
 3. ¿Cómo resolverías el problema? (en el lugar de cada uno de los actores)

En la tabla que se presenta a continuación se muestran de manera general las situaciones aplicadas a los estudiantes, en la cual se puede identificar: nombre de la situación, el contexto que se empleó, así como la relación que involucra y la demanda que se solicita al niño.

Caracterización de situaciones

Situaciones	Noción moral que involucra	Nociones relacionales
1. Historia el incumplimiento	Valores morales: Justicia, injusticia	Razonamiento moral, conflicto moral, conciencia
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla moral Aceptación de la sanción
		Expiación (sanción expiatoria)
		Coerción, presión
	Respeto mutuo	Reciprocidad (sanción por reciprocidad) Igualdad, asunción de roles, exigencia moral, experiencia
Situación 2. Historia la cooperación	Responsabilidad	Manifestación de conducta Toma de decisiones
	Valores morales	Razonamiento moral, conflicto moral
	Justicia	Desarrollo de la noción
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla moral Aceptación y tipo de sanción o castigo Expiación Coerción Presión
	Respeto mutuo Cooperación	Reciprocidad Igualdad Equidad
Situación 3. Dilema el robo	Valores morales	Conflicto moral, razonamiento moral
	Respeto unilateral	Reconocimiento de la norma o regla Aceptación y tipo de sanción o castigo
	Respeto mutuo	Reciprocidad (sanción por reciprocidad), igualdad, lealtad, amistad, verdad, mentira.
	Solidaridad	Grupal, individual

Resultados

Una vez aplicado el instrumento a niños del tercer grado de educación primaria, realizado la transcripción de la información, así como el análisis y la interpretación de la información, se obtuvieron las categorías de análisis, base sobre la cual se derivaron los resultados.

A partir de las respuestas que dan los niños, se establece el modelo de análisis que se sustenta en seis categorías con sus respectivas sub categorías.

Codificación de categorías. (Para mayor información consultar tesis Solís, A.)

Codificación	Categoría
1 1.1 1.2	Reconocimiento de la norma o regla moral Coerción Reciprocidad
2 2.1 2.2	No reconocimiento de la norma o regla moral Egocentrismo Autonomía
3 3.1 3.2	Aceptación y tipo de sanción o castigo moral Sanción expiatoria Sanción por reciprocidad
4 4.1 4.2 4.3	No aceptación de la sanción o castigo moral Egocentrismo Severidad Solidaridad
5 5.1 5.2 5.3	Nociones de justicia Justicia inmanente Justicia distributiva Justicia retributiva
6 6.1 6.2	Sobre las respuestas No identificada No contesta

Para caracterizar la construcción del sentido de justicia en estudiantes del tercer grado del nivel primaria, fue necesario someterlos a situaciones conflictivas de carácter moral en donde aparece el sentido de justicia de igual manera, para dar respuesta a los diferentes cuestionamientos planteados en un principio y cumplir los objetivos propuestos.

A partir del análisis realizado en las respuestas que proporcionan los niños, se identifican 3 etapas en el razonamiento moral:

- 1.- *El heterónomo.*
- 2.- De transición a la autonomía.
- 3.- El autónomo.

Cada uno tiene sus características bien definidas.

La mayoría de los niños se encuentran en la segunda etapa; este tipo de pensamiento fluctúa entre el razonamiento moral *heterónomo* y el razonamiento moral *autónomo*.

El pensamiento *heterónomo* se muestra cuando en sus respuestas, el niño considera que se debe obedecer a la autoridad superior por temor al castigo, además siente la necesidad moral de la sanción expiatoria; es decir, entre más severa la sanción, más justa; el niño basa su juicio moral en el respeto unilateral a la autoridad y se muestra incapaz de ponerse en lugar de otra persona: es una moral de la obligación; reconoce la norma moral por coerción o no la reconoce por egocentrismo, acepta la sanción expiatoria o no acepta la sanción por egocentrismo y manifiesta nociones de justicia inmanente. Lo demuestran algunos niños cuando se les pregunta ¿Qué haría ante una orden del adulto? Y contesta que se debe obedecer para que no lo regañen.

El razonamiento moral *autónomo* se demuestra cuando el niño manifiesta en sus respuestas un razonamiento moral desde el interior, desde la conciencia basado en el *respeto mutuo*, logrando ponerse en lugar del otro, dando cuenta que se siente unido a sus semejantes basando su juicio moral en la reciprocidad, la equidad, solidaridad y cooperación como tal; si no reconoce la regla lo hace con autonomía, si no acepta la sanción es porque la considera muy severa y por solidaridad con sus semejantes, manifiesta nociones de justicia retributiva es decir con sentido de equidad.

El razonamiento que se deriva de éstos, el *de transición hacia la autonomía*, se demuestra cuando el niño manifiesta en sus respuestas que se da cuenta de que empieza a juzgar las normas o reglas morales en fun-

ción de la bondad de éstas y no sólo por que son impuestas por la autoridad del adulto o por temor al castigo; en cuanto a la sanción, la expiación no constituye una necesidad moral. Aquí se empiezan a incluir ideas de igualdad, pero el igualitarismo aún no le cede el paso a una noción más refinada que es la equidad, en donde se considera la situación del otro; además, los que manifiestan este tipo de razonamiento consideran algunas órdenes injustas, pero no obligatorias a la obediencia pasiva, pero prefieren la sumisión por complacencia a la discusión o rebelión. Aquí cabe el razonamiento moral que rebasa al razonamiento heterónomo, pero aún no llega al razonamiento autónomo; reconocen la norma por reciprocidad, aceptan la sanción por reciprocidad; si no aceptan la sanción, lo hacen por considerarla severa o exagerada y manifiestan nociones de justicia distributiva.

Las respuestas de los niños en cuanto al *reconocimiento de la norma o regla moral* se ubican en los tres tipos de razonamiento; la variabilidad se le atribuye a ciertas características, es decir, a la forma en se les plantean las cuestiones según la estructura de las situaciones.

El niño asume el *reconocimiento de la norma o regla moral* de dos formas: por *coerción* y por *reciprocidad*.

Por *coerción* es cuando a través de las respuestas, el niño hace referencia a que se debe *obedecer* porque se trata de una imposición del exterior; es decir, de la autoridad del adulto. Son obedecidas por temor al castigo, nace del encuentro de la *obligación* y el *egocentrismo*. El niño se da cuenta que ha cometido una falta y acepta que *debe* ser castigado por no obedecer la norma moral sin dar más respuesta que porque hizo mal; reconoce que eso no se debe de hacer, debiendo obedecer lo que se le manda a realizar por el temor a ser castigado; esto se evidencia cuando dicen que se debe obedecer para que no lo castiguen.

Por *reciprocidad* cuando dan cuenta que el niño empieza a juzgar las normas o reglas morales en función de la bondad de éstas y no sólo por que son impuestas por la autoridad del adulto o por temor al castigo; esto se logra con el progreso de la *cooperación* que rechaza al *egocentrismo* y a la mística de la *obligación*. Aquí el igualitarismo aún no llega a la equidad; sin embargo, empiezan a comprender que le liga a sus semejan-

tes un lazo de *reciprocidad*, es decir, correspondencia mutua de una persona con otra. El niño reconoce que si comete una falta, habrá consecuencias que perjudican a otro, por ejemplo cuando dicen: “si se copia, nos podemos equivocar y nuestros compañeros también”, “si robas, te pueden robar también a ti”, “si no ayudas, que no se te ayuden a menos que tú ayudes”, se ponen en lugar de quien comete la falta y consideran importante repararla, no como un deber, sino por los beneficios que representa el hacerlo, manifestando con esto nociones de respeto, solidaridad y cooperación.

Cuando el niño no reconoce la norma o regla moral, lo hace *por egocentrismo y por autonomía*. *Por egocentrismo* es cuando el niño manifiesta ignorar las relaciones objetivas; es decir, se opone a la objetividad en la medida en que la objetividad significa reciprocidad, es decir carece de nociones de *solidaridad y respeto mutuo* que llevan a la *cooperación*. Esto se evidencia cuando dice “no es justo que recoja su cuarto... la mamá debe hacerlo”. No da cuenta de que es parte de la familia con derechos y obligaciones

Por autonomía, el niño manifiesta que la norma no es adecuada a las condiciones que se deben seguir para ajustar las conductas, tareas, actividades, entre otras, que se pueden cambiar si así lo decide la mayoría y beneficie a los involucrados, juzgándolas en función de la bondad de éstas y el *respeto mutuo*; logrando ponerse en lugar del otro, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad, la equidad, solidaridad y cooperación como tal. No se encontró ningún ejemplo puro de este tipo en la presente investigación porque las respuestas de los niños fueron un ir venir de la heteronomía a la autonomía, pasando por la etapa de transición según las cuestiones planteadas.

Asume la aceptación de la sanción o castigo moral de manera *expiatoria y por reciprocidad*. *En la expiatoria*, los niños dan cuenta que la expiación constituye una necesidad moral: entre más severa la sanción, más justa; es la que coexiste con la presión y las reglas de autoridad. Conduce al individuo a la aceptación por medio de la coerción y es arbitraria. Al plantearles las situaciones morales, los niños optan por elegir el castigo más doloroso y en ocasiones sin relación con lo que se sanciona; esto se evidencia cuando dicen que se expulse de la escuela al que copia

o al que roba, dado que ve la expulsión como una sanción legítima. El respeto es sólo del niño hacia el adulto.

Sanción por reciprocidad es cuando el niño empieza a aceptar que no se necesita un castigo doloroso para establecer la relación y que las sanciones justas son las que exigen una reparación o que hacen soportar al culpable las consecuencias de su falta; es la que va unida a las reglas de igualdad cuando empieza a comprender que le liga a sus semejantes un lazo de *reciprocidad*: hay relación entre el delito y su castigo. Los niños reconocen que si hay dos involucrados en un conflicto moral, merece un castigo más severo el que ha cometido la falta más grave, además se ponen en el lugar del otro y plantean soluciones para reparar la falta cometida; cuando dicen que si ellos fueran los infractores no lo volverían a hacer o repararían el daño, se solidarizan al considerar la situación del otro cuando dicen que ayudarían a su mamá para que no tenga tanto trabajo y no como un deber. Eligen sanciones que tienen relación con el acto a sancionar.

Cuando el niño no acepta *la sanción o castigo moral*, los resultados arrojan que lo hace de tres formas: *por egocentrismo, por severidad y por solidaridad*. *Por egocentrismo* es cuando el niño manifiesta ignorar las relaciones que le ligan a sus semejantes; es decir, carece de nociones de *solidaridad y respeto mutuo* que llevan a la *cooperación*. El niño no considera que las faltas a la norma o regla moral merezcan castigo, no da importancia a la ruptura del lazo social por la falta cometida.

Por severidad, el niño empieza a considerar el castigo muy duro o riguroso, es decir, exagerado para la falta cometida, haciendo notar que hay un progreso en la reciprocidad e intenta ponerse en el lugar de el otro. El niño no acepta el castigo doloroso porque no lo considera necesario para restablecer la relación que se rompió al cometer la falta a la norma moral; se evidencia cuando dice que no se expulse al que robó en el salón de clases, pero acepta que sí merece un castigo para sanear la ruptura social de la falta cometida, siempre y cuando sea de acuerdo a la falta, como el de darle una oportunidad al que roba o que regrese lo que ha robado.

Por solidaridad, los niños dan cuenta que se siente unido a sus semejantes, o sea una adhesión circunstancial a la causa de otros, y no acepta la

sanción por tratarse de defender un derecho o una obligación para sus amigos o para él. Se pone en juego la solidaridad, manifiesta nociones de reciprocidad como tal. El niño logra colocarse en el lugar del otro y no acepta la sanción expiatoria como una necesidad moral, se evidencia cuando dice que si su amigo es el que robó, le pediría a la maestra no lo expulse del grupo y le ponga otro castigo menos severo; valora la amistad y se solidariza con él defendiendo su derecho al estudio, juzga no adecuado el castigo coercitivo que viene del exterior, de la autoridad.

Conclusiones

Las manifestaciones del sentido justicia del niño son, de acuerdo a los resultados, de tres tipos: *nociones de justicia inmanente, que corresponden al razonamiento heterónomo; nociones de justicia distributiva que corresponde al razonamiento de transición a la autonomía y nociones de justicia retributiva, que corresponde al razonamiento autónomo.*

La justicia inmanente se evidencia cuando en sus respuestas el niño supone que al cometer una falta a la norma, la *sanción* puede emanar de las cosas en sí mismas como sanciones automáticas; aceptan la necesidad de la *sanción expiatoria*. Lo justo para el niño es lo que el adulto disponga, suponen que deben obedecer solamente porque ellos lo mandan y por temor al castigo; piensan que si no obedecen les puede pasar algo, como un castigo mágico que puede venir de cualquier parte en cualquier momento; eligen castigos dolorosos sin relación con la falta cometida. El respeto es sólo hacia el adulto.

En la *justicia distributiva*, los niños empiezan a incluir ideas de *igualdad*, las cuales se imponen en función del progreso al respeto, la solidaridad y la *cooperación*. Debido al progreso de ellas, se acepta la *sanción por reciprocidad*. Los niños empiezan a dar cuenta de que son caces de juzgar la norma y las sanciones; para que sean justos, depende de las características de la falta, que si dos o más infringen la ley se dé castigo igual; dicen que se castigue si hay algo qué castigar; se solidarizan y cooperan al obedecer y ayudar por placer y no por deber; manifiestan que se sienten unidos a los demás; se evidencia cuando dicen “si dices mentiras, ya nadie te va creer a ti” o “está engañando a los demás”;

este progreso en la solidaridad ayuda a que el niño comprenda la verdadera naturaleza de la mentira, que es una falta a la norma moral.

En la justicia retributiva, los niños aluden a la proporcionalidad entre el acto y la sanción o entre la sanción y sus atenuantes; deriva del respeto del niño hacia el adulto y entre iguales. Se consideran las condiciones o situaciones en que se encuentren los involucrados, manifestando con esto nociones de equidad como tal. Los niños, al sancionar, consideran la situación de sus semejantes. Si son pequeños, dicen que no se les debe aplicar el mismo castigo que a los mayores; buscan reparar la falta cometida con sanciones que tienen relación con ésta: de acuerdo a la falta será el castigo, es decir proporcionalidad entre la falta y el castigo; lo evidencian cuando dicen que si se comete una falta grande, que el castigo sea grande, y si se comete una falta pequeña, que la sanción sea pequeña.

Algunos niños asumen la noción de respeto de manera unilateral (heteronomía); es decir, sólo hacia la autoridad adulta; otros empiezan a incluir ideas de igualdad (transición) y otros asumen la noción del respeto mutuo, hacia los adultos y entre iguales, con lazos de reciprocidad (autonomía), que es cuando el niño da cuenta que se siente unido a sus semejantes; entonces podemos decir que se consolida la solidaridad, la cual lleva a la cooperación.

El tipo de razonamiento que utiliza el niño para justificar la práctica y la conciencia del sentido de justicia, en algunos casos es heterónoma (inmanente, expiatoria); en otros es de transición a la autonomía (distributiva o de igualdad); y autónoma (retributiva con equidad). Todo esto se obtiene mediante el argumento de acuerdo al tipo de razonamiento que se pone en juego.

A partir de conocer el razonamiento que predomina en los niños, lo ideal es que en todos los espacios en donde se desenvuelven se les propicien situaciones para el desarrollo moral. Tanto en la comunidad como en la escuela se requiere de la creación de un ambiente en la que la experimentación y la reflexión se equilibren, para asegurar el doble progreso y constatar hasta qué punto toda lógica y toda moral son producto de la cooperación. Se debe propiciar el trabajo en grupo y así la cooperación se eleva a la categoría de factor esencial del progreso intelectual, el maes-

tro no debe imponer al niño una disciplina totalmente elaborada, puesto que la vida social de los niños está lo bastante desarrollada para dar lugar a una disciplina mucho más cercana a la sumisión interior propia de la moral de adulto; no tiene caso pretender transformar el pensamiento del niño desde el exterior, ya que su curiosidad de investigación activa y su necesidad de cooperación, son suficientes para asegurar un desarrollo intelectual normal; el adulto, ya sea el maestro, el padre, madre de familia u otro, será un colaborador y no un maestro desde un doble punto de vista moral y racional.▲

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós. México, 2003.
- BOLÍVAR, Antonio. *La evaluación de los valores y actitudes*. 3ª Edición. Grupo Anaya. Madrid, 1998.
- COMTE Sponville, André. *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Traducción de Pierre Jacomet. Andrés Bello. Santiago, 1995.
- CORTINA, Adela. *El quehacer ético*. Editorial Santillana. Madrid, 1999.
- DELVAL, Juan. *Descubrir el pensamiento de los niños*. Paidós. México, 2001.
- DURKHEIM, Émile. Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta, 2005.
- GARCÍA Salord y VANELLA, Liliana. *Normas y valores en el salón de clases*. Editorial Siglo XXI. México, 1992.
- HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós. México, 1998.
- HERSH, R. Reimer, et. al., *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Traducción de Carmen Fernández A., Narcea ediciones. Madrid, 1998.
- KOHLBERG, Lawrence, et. al. *La educación moral*. Traducción de Antonio Bonanno, Editorial Gedisa. Barcelona, 1997.
- LÓPEZ Aranguren, José Luis. *Ética*, Obras completas II. Editorial Trotta. Madrid, 1994.
- MARGADANT, Guillermo F. *Panorama de la historia universal del derecho*. 5ª. Edición. Editorial Porrúa. México, 1996.
- PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. Traducción de Nuria Vidal. Fontanella. Barcelona, 1972.
- PIAGET, Jean. *Introducción a la epistemología genética*. Prólogo de Emilia Ferreiro y Rolando García. Paidós. Buenos Aires, 1975.
- PIAGET, Jean y otros. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza. Madrid, 1982.
- SCHMELKES, Silvia. *La formación de valores en educación básica*. SEP. México, 2004.
- SEE. *Los valores en educación básica*. Esiciones Michoacanas. Morelia, Mich., 1999.
- SEP. *Planes y programas de estudio 1993*. Fernández Cueto. México, 1993.
- SOBERANES Fernández, José Luis. *Historia del derecho mexicano*. Porrúa. México, 1996.
- WADSWORTH, Barry J., *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Diana. México, 1991.



Espíritu sin barreras.



Aliento y motivación en *Teletón*.



Su historia en You Tube.

Saúl Mendoza: *plus ultra*

*Un atleta que lucha por los
derechos de los discapacitados*



Él es un atleta paralímpico mexicano, multimedallista internacional, que nació el 6 de enero de 1967 en la ciudad de México, D.F.

A los 6 meses de edad tuvo la desgracia de, al igual que miles de niños de la época, sufrir de polio, lo que lo incapacitó de por vida.

Sin embargo, únicamente fueron sus piernas las que fallaron, pero no así su alma, su fortaleza y su pasión por la vida, que lo han llevado hoy a



Abanderado de la delegación mexicana a los Juegos Paralímpicos de Beijing, 2008.

motivar a muchos niños y jóvenes, que también sufren de algún tipo de incapacidad, para triunfar en la vida, además de consagrarse como el mejor deportista del siglo pasado en México.

Sus logros deportivos han sido portando la bandera de México, aunque radica actualmente en Wimberley, Texas, teniendo como patrocinador deportivo a Eagle Sportchairs.

Sus estudios universitarios se centraron en las ciencias industriales, siendo su aula mater la Universidad Metropolitana. Su vida laboral se desarrolla en su propia compañía de sillas de ruedas, donde diseñan y buscan mejores productos para otras personas con discapacidades.

Saúl Mendoza es un deportista que convirtió sus “desventajas en ventajas”. Bicampeón de la maratón de Londres, ganador de siete medallas paralímpicas, pretendido por Estados Unidos y Australia. Este corredor defenso vive de las competencias, da conferencias motivacionales y en su futuro se ve como diseñador de instrumentos deportivos para personas con discapacidades. Dice que todo empezó cuando resolvió hacer algo por su vida, a través de las carreras.

Esta es la historia “de una persona sentada, viendo pasar una carrera, a la que de repente alguien le pregunta: ¿qué estás haciendo?”.

Él pensaba que la vida de los corredores no tenía mucho sentido. Pero con la primera pregunta vinieron otras: “¿Quién te gustaría ser: el que está sentado sin hacer nada o el que corre aunque haga algo aparentemente inútil?”.



Su sitio web: www.saulmendoza.org



Saúl, además, fabrica sillas de ruedas.



Triunfador en todas las gestas.



Medallista de oro en Beijing 2008.

Su respuesta fue “Hacer algo por mi propia vida, a través de las carreras”.

Esa es la historia de Saúl Mendoza Hernández.

El atleta paralímpico —de quien se dice que es más conocido en el extranjero que en México— suele contar ésta y otras vivencias durante las charlas motivacionales que imparte a todo tipo de público, tanto en Estados Unidos como en México.

Hacer deporte, desde que su vida quedó marcada por la poliomielitis (a los seis meses de edad), es lo único que cuenta para él, ya que Saúl decidió que correr era como volver a vivir.

En su página web, la cual es visitada en los más apartados rincones del mundo, narra parte de su vida: “Corro en una silla de tres ruedas, de peso ligero, de construcción normal. Durante la semana entreno aproximadamente 180 millas y los fines de semana viajo por el país compitiendo en pistas y en eventos de caminos para carrera. A lo largo de mi carrera he ganado seis medallas en tres Juegos Paralímpicos y una medalla de oro en los Juegos Olímpicos como parte del equipo nacional de México”.

Y añade: “Soy originario de la Ciudad de México, donde contraí polio a los seis meses de edad. Estuve involucrado en los deportes desde temprana edad en muletas y en una silla de ruedas. Ambos me ayudaron a crecer amando los deportes y las competencias”.

En su página, Mendoza invita a participar en sus charlas dirigidas, específicamente, a empresas, escuelas y oficinas de gobierno.

Cuando tenía 15 años, fue descubierto en una pista de básquetbol por su talento natural para la velocidad. Los entrenadores pronto le involucraron en la pista. Una vez que comenzaba a correr, no había quien lo parara. Su primer gran triunfo en 1985 fue en el Maratón de México.

Continuó ganando ese maratón en 1986, 1987, 1996, 1997 y 1998. Entonces calificó para el equipo paralímpico de México en Seúl 1988 a los 21 años de edad, donde ganó medalla de plata en 200 metros y dos medallas de bronce, en 800 y 1500 metros.

Sus más sobresalientes marcas desde entonces están impresas con el Record Mundial de Tiempo en 800 metros; el tiempo más rápido de 5 kilómetros en Carlsbad, en el año 2000, y el segundo tiempo más rápido del mundo en el maratón de Oita en 1999.

Desde entonces Saúl Mendoza Hernández ha obtenido los siguientes resultados:

- Medalla de oro en 6 maratones internacionales de Los Ángeles, California.
- Medalla de oro en el Campeonato Mundial de Atenas en 1997.
- Medalla de plata en el Maratón Internacional de Boston en 1999.
- Medalla de Oro en el de Peachtree, en Sydney Australia 10 kilómetros en 1999 con nuevo (record mundial).
- A la fecha tiene sobre 200 primeros lugares en diversas carreras internacionales de pista y ruta.
- Medalla de plata en los Juegos Olímpicos de Atenas 2004, en los 1500 metros.
- Medalla de oro en los Juegos Paralímpicos de Atenas 2004 en la prueba de 5000 metros.
- Ganador en dos ocasiones del maratón de Nueva York. La más reciente en el 2004.

Especialidad: Pruebas de velocidad en silla de ruedas.

- 800 m Hombres T54
- 5000 m Hombres T54

- 1500 m Hombres T54

Otros triunfos. Tiene más de 200 victorias en carreras de velocidad, incluyendo 6 veces el maratón de Los Ángeles.

- Ganador del maratón de Londres en 2004
- Ganador del maratón de Houston en 2005 con un tiempo de 1:43:11
- Ganador del maratón de París en 2007, con un tiempo de 1 hora 30 minutos
- Medalla de oro en Sydney 2000, en la prueba de 1500 metros, donde impuso récord olímpico
- Medalla de plata en Atenas 2004 en la prueba de 1500 metros, con un tiempo de 3:11.35
- Medalla de oro en los panamericanos de Río de Janeiro 2007, con un tiempo de 11:14.35 en la prueba de los 5000 metros
- Medalla de oro en los panamericanos de Río de Janeiro 2007, con un tiempo de 3:23.28 en la prueba de los 1500 m

Récords

- Posee el récord del mundo en la prueba de 5000 metros, con un tiempo de 10:01:47, que impuso en Atlanta, E.U.
- Impuso el record olímpico en la prueba de los 1500 metros en Sydney 2000, con un tiempo de 03:06.75.
- Ganó medalla de oro en los Juegos Paralímpicos de Atenas 2004, en los 5000 metros y medalla de plata en los Juegos Olímpicos de Atenas en 1500 metros.
- Ganó la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Sydney 2000, en los 1500 metros, con récord olímpico.
- Fue nombrado el Atleta del siglo del deporte mexicano en el año 2000
- Es poseedor del récord mundial de los 800 metros, logrado en Carlsbad en el año 2000.
- Ha sido ganador en dos ocasiones del Premio Nacional del Deporte en 1996 y 1999.▲

Recopilación: Mtro. Ademar Chçavez Cortes
 Lic. Griselda Zavala Álvarez
 Redacción: Mtra. Rosalinda Cabrera Cruz