

Evolución de los enfoques psicopedagógicos aplicados a la deficiencia mental

CELEDONIO CASTANEDO SECADAS*

El período moderno de la educación del deficiente mental comienza con la experiencia realizada por Itard (1807), con el niño salvaje, el famoso "Lobo de Aveyron" (Truffaut, 1970), hallado en el bosque en el año 1800. Itard dedicó cinco años de su vida a la re-educación de este niño salvaje que tenía 12 años de edad cuando fue encontrado, finalmente le abandonó porque el niño salvaje no respondía a lo que Itard esperaba de él, aunque el niño aprendió un poco a leer, a reconocer objetos, a socializarse, y además obtuvo una mejoría significativa en el proceso del pensamiento. Itard fue así el primero que demostró que, incluso el deficiente mental profundo, puede beneficiarse de un programa intensivo de estimulación re-educativa. Pero tal vez su mayor contribución a la educación especial consistió en estimular y motivar a otros profesionales a desarrollar e intentar aplicar métodos especiales que permitiesen entrenar y re-educar al niño deficiente mental.

Uno de los alumnos de Itard, llamado Séguin (1846), abrió la primera escuela de educación especial en 1837, en París, y la dedicó a la educación del deficiente mental. Séguin puso el acento en la re-educación neuro-fisiológica por medio del entrenamiento de los músculos (especialmente de las manos); en el entrenamiento sensorial con ejercicios discriminativos auditivos y visuales y en el entrenamiento del lenguaje con la aplicación de programas individuales adaptados a las necesidades específicas de cada alumno. Después de Itard y de Séguin sus seguidores desarrollaron métodos educativos especiales, poniendo el acento esta vez, en los problemas pedagógicos del aprendizaje más que en los físicos.

La filosofía educativa del deficiente mental se ha ido transformando con el transcurso del tiempo. Al principio la meta de los programas con-

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid

sistía en aliviar el stress de los niños normales y de sus maestros también de clases normales, situando al deficiente mental en las mismas escuelas aunque en clases especiales; ésta fue la llamada “filosofía del alivio”, de actitud negativa y de expectativas pesimistas hacia el deficiente mental. Después dominó el enfoque de que antes que nada el deficiente mental debería ser feliz situándolo en clases especiales, separadas de las escuelas y aulas normales, para no tener éste que competir con niños normales y evitarle así situaciones de fracaso escolar innecesario. Este enfoque fue conocido como “filosofía de la felicidad”, sin embargo implicaba una orientación negativa y estéril que consistía en evitar únicamente situaciones de frustración al deficiente mental. El siguiente enfoque fue el de la “filosofía salvaje”, que enfatizaba la enseñanza de los conocimientos académicos a un nivel, muy a menudo, por encima de la capacidad que el niño podría tener, esta filosofía fue seguida por una reacción de compensación, la “filosofía de trabajos manuales”, poniendo el acento esta última en las actividades manuales y los talleres protegidos, los conocidos “workshops” nacidos en los EE.UU.

La “filosofía moderna” enfatiza en forma positiva las capacidades reales del niño, asumiendo que este puede llegar a ser un miembro productivo de la sociedad. Aunque reconociendo que el deficiente mental carece obviamente de ciertas capacidades específicas y de ciertos talentos. Con esta filosofía la educación o la re-educación representa un intento para evaluar cuidadosamente las capacidades específicas de cada niño, ayudándole a desarrollarse al grado más alto posible. Esta filosofía enfoca la educación del deficiente mental de una manera humana, realista, y positiva.

Objetivos específicos de los programas educativos

Veamos brevemente algunas de las más importantes consideraciones a tener en cuenta para la elaboración de un programa escolar completo para el niño, comenzando con el nivel pre-escolar. Después veremos el aprendizaje en varias áreas específicas del desarrollo. Seguidamente analizaremos el programa total para ubicarlo dentro del nivel secundario y, finalmente, examinaremos los aspectos especiales de la programación escolar, en relación con las experiencias en el hogar y con otros programas escolares.

Aplicación de un programa pre-escolar: Considerando el programa escolar, especialmente aplicable a los deficientes mentales educables (CI de más de 50), la primera pregunta que nos hacemos es: ¿Cuándo debe comenzar un programa escolar? Existió un tiempo en el que la enseñanza no se iniciaba hasta después de cumplidos los 6 años de edad cronológica. Como todos sabemos los niños deficientes mentales han carecido o han

sido privados de estimulaciones socio-culturales y/o tienen dificultades, lo que ha sido mencionado por Piaget en sus estadios del desarrollo cognitivo. Como mínimo se necesitan dos años para que el niño educable alcance el mismo nivel que obtiene el niño normal en el primer año y, naturalmente si es un deficiente mental severo necesitará mas tiempo. El énfasis debe ponerse en las citadas áreas antes de que se comience a aplicar un aprendizaje formal.

Tan importante como los aprendizajes específicos a enseñar, son los métodos empleados por los maestros (al referirme a los maestros me refiero naturalmente también a las maestras, aunque personalmente prefiero el término educador o educadora). El enfoque completo debe situarse sobre el desarrollo de un entrenamiento con experiencias agradables y logradas. Dos de los principios generales que debemos tener siempre en mente, al trabajar con los deficientes mentales, son: primero, programar experiencias agradables y de éxito que puedan crear la confianza o estima del deficiente mental en sí mismo, que adquiriera un concepto de sí mismo positivo, en una palabra, conseguir que el deficiente tenga una auto-imagen más positiva de sí mismo; segundo, programar experiencias de éxito, que logren producir hábitos de atención y de concentración, los cuales son importantísimos para que estos niños realicen aprendizajes con éxito. La mayoría de los especialistas opinan que las actividades a este nivel deben ser ofrecidas como si fueran juegos, con ello se consigue motivarlos a la participación.

Desarrollo de las habilidades básicas: La mayor parte del tiempo dedicado al programa pre-escolar, y tal vez durante un año más, transcurre enfatizando el desarrollo de la preparación a estas habilidades. El objetivo en este nivel para los educables consiste en prepararlos para la educación básica que comenzaran más tarde, y al entrenamiento pre-vocacional. Mientras que para el entrenable (CI menor de 50) reside en ayudarlo a que llegue a adquirir autonomía en las actividades básicas de la vida cotidiana.

En ambos grupos, educables y entrenables, debe suponerse que el niño deficiente mental ha sido privado de los elementos normales de las experiencias de los años pre-escolares, incluso aunque el medio familiar haya sido para él estimulante (Perry, 1960). El niño deficiente mental no ha podido obtener beneficio, como otros niños, de las experiencias cotidianas que han vivido los niños de esa edad, dada su deficiencia en el desarrollo perceptual, lingüístico y motor en especial. Por consecuencia, sus capacidades para concentrarse, comunicarse, expresar y comprender el lenguaje, coordinar las actividades físicas e implicarse en un razonamiento creativo (especialmente de fantasía) están limitadas. Por lo tanto, el programa escolar debe centrarse en el desarrollo de una actividad de preparación básica a dichas capacidades.

Ciertas investigaciones, y entre ellas una realizada por Ellis (1963), indican que el niño deficiente mental puede llegar a aprender tan bien como el niño normal de la misma edad mental, asimismo también puede llegar a retener e, incluso, puede transferir los aprendizajes a ciertas áreas relacionadas con lo aprendido, siempre y cuando no haya sido dañado en sus habilidades básicas con aprendizajes negativos previos. Estas investigaciones de Ellis y otras sugieren que el deficiente mental necesita suficiente tiempo para aprender e incluso para sobre-aprender, las tareas deben ser presentadas en forma muy simple y deben ser sobre-enseñadas para que sean bien aprendidas.

Todas estas consideraciones señalan la importancia del entrenamiento en la preparación de habilidades que permitan controlar el cuerpo: como son la coordinación al andar, dibujar, la coordinación viso-motora ojo-mano, el balance y equilibrio del cuerpo y correr. Los estudios realizados en esta área, coordinación motora gruesa y fina, demuestran que el niño deficiente mental se sitúa un año o más por debajo de su edad mental, según su grado de deficiencia. En segundo lugar, los deficientes mentales necesitan un entrenamiento intensivo para adquirir algunas habilidades perceptuales, muchas de las cuales los niños normales las dominan, son una función directa del aprendizaje de las experiencias cotidianas, por lo tanto los deficientes mentales necesitan entrenamiento en actividades que requieren el uso de la memoria, de la audición, de la percepción de las formas, de la utilización de cada ojo y de ambos al mirar objetos, enfocando en los detalles de los objetos visuales. El educador puede proporcionar una serie diversa de juegos que ponen el acento en el aprendizaje de estas procesos mentales básicos.

Más adelante, naturalmente el deficiente mental requerirá un entrenamiento especial en las habilidades básicas del lenguaje hablado: articulación, vocabulario, estructura de frases simples, hacer preguntas y emitir respuestas. También necesitará entrenamiento en los conceptos numéricos básicos: dimensión, tamaño, números y conceptos simples aplicados a la adición y a la sustracción. Finalmente y porque en la mayoría de las ocasiones se les ha negado oportunidades en las experiencias normales de interrelación social, necesitan aprender a escuchar, a comunicar, a compartir y cooperar, aprender formas simples de independencia, aprender a respetar los derechos de los otros y aprender juegos simples. Estas habilidades sociales no solamente le facilitan la base para otros muchos tipos de aprendizaje en situaciones escolares, sino que además le ayudan a mejorar la confianza y seguridad en sí mismo y por lo tanto, indirectamente, su nivel de aspiraciones se modifica positivamente, siendo este bajo nivel de aspiraciones una de las grandes dificultades que tiene que vencer el adolescente deficiente mental.

Organización de un programa efectivo completo: La limitación de espacio de este artículo no me permitirá tratar en profundidad los planes específicos en la organización de la educación especial para los deficientes mentales. Me limitaré a la importancia de la educación pre-escolar, especialmente para el grupo de educables. Tal entrenamiento parece vital para el aprendizaje y desarrollo en la formación de habilidades y de actitudes (positivas y realistas) hacia la escuela. Aunque un buen comienzo no es suficiente, el programa educativo debe ser además productivo. ¿Hacia qué meta debe dirigirse el programa escolar completo? ¿Qué debemos esperar de los educables y de los entrenables?

Suficientes investigaciones afirman que una gran mayoría de educables que han recibido tratamiento, desde la infancia, pueden llegar a ser completamente autónomos por sí mismos y que muchos otros pueden llegar, por lo menos parcialmente, también a serlo si se les facilita soporte y guía durante el inicio de la vida adulta. Algunos de los entrenables pueden llegar a ser parcialmente independientes por sí mismos y la mayoría pueden llegar a funcionar con cierta autonomía, en sus comunidades respectivas, si se les facilita guía y orientación, después de haber pasado por un programa educativo de enseñanza especial.

Si por lo tanto consideramos dos metas importantes en la educación de estos dos grupos como son: cierta competencia vocacional o profesional y una vida social efectiva, el programa total escolar debe organizarse alrededor de estos dos objetivos. Según este lineamiento el programa completo educativo debe proporcionar: preparación a nivel pre-escolar (siempre y cuando sea necesaria), entrenamiento básico de habilidades o destrezas, preparación a las habilidades académicas relacionadas con los aspectos concurrentes de la vida cotidiana y el entrenamiento pre-vocacional, vocacional y la orientación, el entrenamiento post-escolar y la orientación específica. Este programa completo se extiende desde los cinco hasta los 18 años con posibilidades de follow-up (seguimiento) más tarde de esta edad.

Siguiendo este modelo psicopedagógico, el programa total consta de cinco grandes etapas educativas: pre-escolar, primaria, secundaria, y post-secundaria. Debe tener flexibilidad suficiente, dado que algunos alumnos podrían llegar a ser transferidos a programas escolares normales, mientras que otros necesitarán una educación especial continua en todas o algunas etapas del programa educacional. Aunque generalmente la transición de una a otra etapa del programa debería ser dictada por los límites de la madurez mental, la adquisición de las habilidades y por la madurez cronológica y física de cada individuo, mas que por ningún otro factor. Es necesario además recordar que la higiene mental de cada alumno, y en cada etapa del programa, debe ser la preocupación constante del maestro y de la escuela de enseñanza especial.

Relación entre los programas pedagógicos

En algunos países europeos y entre ellos la antigua Rusia (Dun y Kirk, 1963), las escuelas especiales mantienen un sistema de residencia o pensión para tratar a los deficientes mentales, partiendo de la creencia de que la educación especial que facilita la escuela con su programa normal es insuficiente en intensidad y extensión. En estos internados un entrenamiento intensivo se ofrece durante e incluso después de las horas de clase. En ese tiempo no únicamente se facilita entrenamiento académico, sino que además se pone el acento en el aprendizaje de habilidades sociales, ocupacionales y en el desarrollo emotivo y físico del alumno. Estos programas tienen la ventaja, por muchas desventajas que ofrezcan, de coordinar las actividades o experiencias globales de la vida del alumno durante los años críticos de su vida —los años formativos—, partiendo de la teoría de que el individuo es un todo global compuesto de factores intelectuales, emotivos, físicos y sociales y que pertenece antes que nada a una célula familiar, a un sistema. Por lo tanto, todos estos factores o elementos deben ser tenidos en cuenta, sin descuidar ninguno de ellos. Si proporcionamos educación especial solamente en las horas corrientes de clase, debemos estar alertas para integrar y coordinar estas experiencias de la escuela con las vivencias que estos jóvenes tienen en el hogar y en la comunidad, sin lo cual los logros conseguidos en la escuela especial pueden ser anulados por experiencias antagónicas o traumáticas vividas en otras situaciones no controladas. Esta falta de coordinación entre los programas escolares y otras experiencias pueden ser una de las razones por las cuales algunas escuelas de educación especial no consiguen los resultados que deberían con sus alumnos.

En el centro de estas experiencias no precisamente escolares, se sitúa el hogar, con el que siempre y cuando sea posible, se debe establecer una interrelación cuidadosa y continua entre los padres y la escuela, procurando además a los padres, que lo necesiten, los servicios de terapia familiar. Los padres deben estar al corriente de los objetivos que persiguen los programas re-educativos del centro escolar para que ellos puedan reforzarlos con experiencias apropiadas en el hogar y en la comunidad.

Esto no quiere decir que los padres tengan que ser motivados a enseñar a sus hijos deficientes mentales, sino que más bien significa que deben animar al hijo a que haga frente a las experiencias que complementen las experiencias de la escuela. Los padres necesitan también ayuda para comprender más profundamente a sus hijos y necesitan orientación psicopedagógica para que puedan proporcionar al niño experiencias sociales adecuadas. También existen situaciones en la que los padres necesitan encontrar ayuda adicional cuando la requiera su hijo deficiente mental, como son la terapia de lenguaje, la psicoterapia y la fisioterapia, etc. Estas ayu-

das re-educativas deberían ser proporcionadas o facilitadas por el centro escolar al que asiste el niño deficiente mental, el cual debería contar con un equipo interdisciplinario en el que participen principalmente pedagogos, psicólogos, psicopedagogos y logopedas.

Debemos considerar otro punto importante, sabemos que las actitudes generales de la sociedad en que vivimos son factores determinantes en las reacciones conductuales y en el desarrollo de la personalidad del niño. La escuela en sí misma es parte de la sociedad y comparte los valores y las actitudes de la cultura a que pertenece. Más aún, las escuelas públicas de educación especial son parte de una gran institución: el sistema público escolar, y en el interior de ese sistema existen actitudes negativas e incluso hostiles hacia la deficiencia, las cuales deben ser detectadas y modificadas. Administradores educativos, maestros, y otros empleados tienen actitudes hacia la deficiencia mental que, a menudo, reflejan un prototipo cultural negativo de rechazo. Además de que otros niños normales pueden tener actitudes similares, e incluso, los mismos niños deficientes mentales. Por lo tanto, en nuestra labor re-educativa, debemos tomar en cuenta estas actitudes, haciendo todo lo posible por modificarlas. El maestro o educador de educación especial debe ejecutar un rol de guía facilitando una percepción mas positiva de estas actitudes. Esta responsabilidad ha sido ignorada muy a menudo. De la misma forma que las actitudes positivas o negativas que predominen en la familia del deficiente mental pueden frenar o impulsar el proceso global del desarrollo del niño, así las actitudes de la escuela pueden influir en el desarrollo del niño deficiente mental. La escuela es una comunidad y como tal debe ser utilizada, como una fuerza positiva para ayudar al niño a alcanzar el máximo de su potencial humano.

Características del aprendizaje del niño de lento aprendizaje

Para comprender mejor la deficiencia mental veamos resumidas algunas de las características de los niños deficientes.

Los efectos variables de la habilidad del lento aprendizaje

Los psicólogos sabemos que el grado de deficiencia mental no puede ser representado adecuadamente tomando únicamente como referencia el cociente intelectual (CI) o la edad mental (EM), los deficientes mentales difieren significativamente en muchos aspectos de sus funciones intelectuales y, mas, aún en muchos otros factores asociados con la habilidad o destreza hacia el aprendizaje.

Algunos estudios de las características del aprendizaje demuestran que en algunas áreas los deficientes mentales funcionan proporcionalmente

por debajo de su propio nivel de desarrollo mental general. La excesiva ansiedad les puede producir un desajuste en el proceso del aprendizaje. El fracaso en el aprendizaje tiende a reducir el nivel de aspiraciones y por consecuencia impide aprendizajes posteriores. También sabemos que en el niño deficiente se da una carencia de aprendizajes (Cantor y Hottel, 1955), de experiencias accidentales suficientes, especialmente en aquellos niños que proceden de medios socioeconómicos bajos (Shepps y Zikert, 1962). Todos estos factores y otros tienden a combinarse para producir variables en las características del aprendizaje de los deficientes, con el mismo nivel general de desarrollo mental. Los deficientes mentales tienen características diferentes a los otros niños normales, y no únicamente por la diferencia en la madurez mental, sino que además el niño deficiente mental ha aprendido a aprender de diferente forma a como han aprendido otros niños dotados de capacidad intelectual normal.

Los niños de lento aprendizaje (Zecaman y House, 1962) parece que han desarrollado diferentes patrones de aprendizaje, de expectativa, de actitudes y capacidades para llegar a generalizar que los niños de aprendizaje normal de edad mental similar. Esto es debido a las diferentes experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje: fracasos mas frecuentes, preparación inadecuada, rápida velocidad en el aprendizaje y falta de atención sostenida. Cuando estos factores son compensados por una educación especial adecuada las características del aprendizaje que resulta se modifican.

Sobre la base de lo conocido podemos llegar a las siguientes conclusiones generales:

Los niños deficientes aprenden menos rápidamente que los niños de edad cronológica similar, los cuales tienen un desarrollo mental o edad mental superior y esto se da en la mayoría de las situaciones de aprendizaje;

Cuando se comparan los deficientes mentales con los normales de la misma edad mental, y por lo tanto de edad cronológica más baja estos últimos, los resultados varían: los deficientes mentales son igualmente competentes en algunas tareas, mejores en unas y peores en otras;

Comparando los niños deficientes con los normales, los primeros tienden a tener un rendimiento inferior en la habilidad a concentrarse, a recordar, a discriminar, a transferir aprendizajes y a conceptualizar. Incluso, cuando los dos grupos tienen una edad mental idéntica, aunque estas diferencias son menos notorias en las situaciones que implican nuevos aprendizajes.

El lento aprendizaje se caracteriza como, todos los aprendizajes, por una diferencia marcada en las diferentes capacidades del aprendizaje. El potencial de estos niños para determinar aprendizajes específicos debe ser evaluado sobre una base individual y no grupal (Castanedo, 1987).

Características generales del aprendizaje

Guardando en mente todas las consideraciones formuladas anteriormente veamos algunas de las generalizaciones más específicas relacionadas con el aprendizaje del deficiente mental.

Los resultados hallados por Jordan y DeCharne (1959), confirmados por otros estudios, indican que la motivación al éxito en los deficientes mentales es inferior a la motivación que tienen los niños normales. Esto implica que en nuestro trabajo psicopedagógico debemos emplear métodos especiales de motivación (por ejemplo, reforzadores positivos), para compensar la falta de motivación y ello si queremos lograr aprendizajes efectivos.

Es importante también señalar que la conducta de los deficientes tiende a ser altamente rígida y, por lo tanto, encuentran gran dificultad en transferir nuevos aprendizajes a tareas nuevas. Aunque si se les facilita entrenamiento especial tienden a mejorar las discriminaciones específicas de los problemas que surgen en el aprendizaje (quiere decirse mejorando el conjunto de discriminaciones), entonces los deficientes pueden obtener logros significativos.

Los deficientes mentales disponen de menos memoria para recordar acontecimientos recientes que los niños normales de edad mental idéntica, en este caso, también un sobre-aprendizaje puede compensar esta limitación. Ellis (1963) propuso la teoría del "trazo de estímulos", en la que afirma que la relativa memoria a corto plazo del deficiente mental es debida a una disfunción desconocida del sistema nervioso central. Aunque tiene más aceptación la teoría que sostiene que este trastorno de la memoria no es orgánico, sino que es el resultado funcional de experiencias pobres vividas en aprendizajes anteriores.

En nuestra tarea de educadores observamos cómo los deficientes disponen de menos habilidad para concentrarse que los normales. Aquí de nuevo no sabemos si el déficit en la concentración es una función o consecuencia de aprendizajes previos y si es así, se puede pensar que la falta de atención es una maniobra defensiva aprendida empleada por el deficiente mental.

Todo lo anotado representa las generalizaciones más importantes en el aprendizaje del deficiente mental comparado con el no deficiente. Hasta donde alcanzan nuestros conocimientos en este campo podemos estar seguros de que los principios generales del aprendizaje, que han sido desarrollados para que sirvan a individuos con inteligencia normal, servirían, en la mayoría de los casos, a los deficientes mentales. Tales principios indican la necesidad de preparar adecuadamente al alumno a las situaciones de nuevos aprendizajes, motivarlo procediendo gradualmente de lo conocido a lo desconocido, usando reforzadores positivos y no negativos

en todo aprendizaje, reforzando los aprendizajes por medio de modalidades sensoriales, evitando en lo posible los fracasos, reforzando el aprendizaje de cada experiencia sucesiva de éxito y proporcionando un amplio sobreaprendizaje, si se desea conseguir una retención a largo plazo del material aprendido.

Características del educador

El educador juega un rol importantísimo en el desarrollo emocional del niño. Especialmente en el comienzo del programa escolar. El maestro es una figura poderosa de identificación para el niño y hacia el cual puede éste desarrollar intensos sentimientos. El niño tiende a actuar hacia el maestro o la maestra de la misma forma que actúa hacia su madre o su padre, al menos en los años de la etapa de la pre-pubertad. Dado que el niño tiende a identificarse con el educador, éste o ésta ejercen una gran influencia en el futuro desarrollo del super-ego del niño. El niño aprende una gran cantidad de hábitos emocionales del maestro, lo que hace que el maestro pueda ser una fuerza de influencia, positiva o negativa en el desarrollo de la personalidad del niño.

Incluso aún mas que el niño normal, el niño deficiente tiende a tomar mas al maestro en un rol de padre o madre. El maestro de enseñanza especial debe conocer y estar consciente de sus propias reacciones emocionales en dicho rol y aprender a aceptar sus propios sentimientos y emociones así como los sentimientos y emociones del niño. Debe ser capaz de comprender que cada niño del grupo le percibe diferentemente y como cada niño difiere en sus exigencias básicas de él. El maestro (independientemente de sus características emocionales e integridad personal, como un individuo único que es), es una persona diferente a cada uno de sus alumnos, dependiente de sus necesidades particulares. Es importante que el educador reconozca no solamente las exigencias emocionales que le hacen los alumnos sino que aprenda también cómo usar la relación que existe entre educador-alumno para un mejor desarrollo del aspecto emocional del niño. Este último punto es importantísimo, no solamente el educador debe manifestar sentimientos hacia el niño, sino que además debe tener un conocimiento adecuado de qué es lo que debe hacer con esos sentimientos. Esto requiere que el maestro tenga ciertos conocimientos de la dinámica de la personalidad, del desarrollo del niño, de las relaciones humanas y de la estructura de grupos, de sus propias necesidades emocionales y de los elementos básicos de los procesos psicoterapéuticos. Citando el título de la tan conocida obra de Bruno Bettelheim, "El amor no es suficiente" (1950), se necesita mas que afecto, paciencia y buenas intenciones hacia el niño. Naturalmente que es básico que el educador acepte y quiera al niño, pero sin las técnicas o los métodos de "cómo hacer", el niño se

encontrará rodeado de sentimientos de piedad o de lastima que pueden, incluso, dañar su desarrollo.

Fields (1953) ha establecido las características de personalidad que debe tener el educador de niños deficientes mentales. Estos son sus criterios:

- Debe estar de acuerdo con la filosofía de que los niños deficientes mentales deben recibir educación especial sea esta ofrecida en sistemas de internado o de semi-internado.
- Debe tener una personalidad emocionalmente balanceada.
- Debe tener ciertos rasgos específicos en su personalidad como son: buen humor, tacto, vitalidad, paciencia, simpatía, buena apariencia personal, originalidad y creatividad, buena salud física, capacidad para organizar y planificar.
- Debe aceptar y comprender a los niños.
- Tener buenas relaciones interpersonales con otros individuos.
- Ser capaz de pedir y dar ayuda.
- Disponer de una formación teórico-práctica adecuada.
- Disponer de los siguientes conocimientos sobre deficiencia mental: naturaleza del medio en que debe vivir el deficiente, lo que necesita para poder vivir en un mundo tal y la forma de enseñarle todas estas cosas lo más activamente posible.

Existen varios estudios centrados en la interacción maestro/ alumnos de clases especiales. Uno de ellos fue realizado por Harris (1955). En la parte metodológica de dicho estudio se exploran tres tipos de actitudes de los maestros hacia los alumnos deficientes: los docentes persuasivos, maestros que sienten y comprenden los problemas del niño; los sugestivos y racionales tratan de hacer objetiva la conducta del niño y encuentran razones para justificarla y los disciplinarios que utilizan el castigo. Además Harris (1955), sugiere una metodología para estudiar el efecto de cada uno de estos enfoques educativos sobre el niño deficiente mental y concluye que el maestro de clases especiales debe variar sus actitudes de una forma deliberada y anotar los efectos de cada enfoque en cada niño individualmente. Kirk y Johnson (1951) resumen su posición con respecto a la mejor actuación del maestro:

- Los procesos de enseñanza deben ser organizados en armonía con los principios de una buena higiene mental (bienestar emocional de los alumnos);
- La atención del niño debe centrarse, empleando sugerencias positivas, en un clima en el aula en el que predomine la conducta social aceptable;
- Debe permitirle al niño deficiente mental planear sus actividades dentro del margen de sus intereses y habilidades;

- Técnicas como el sociodrama deben utilizarse con el fin de desarrollar en profundidad las situaciones prácticas de la vida cotidiana;
- Deben planearse actividades organizadas que permitan al alumno practicar, de una forma independiente, sus habilidades e intereses.

Por último, cabe mencionar que la función básica del educador de enseñanza especial es promover el desarrollo óptimo del alumno y esto implica dedicar atención especial tanto a la dimensión emocional como al comportamiento.

Higiene en el aula

La siguiente pregunta que nos preocupa es: ¿Cómo podemos conseguir el bienestar emocional de los alumnos?

En el rol general de la escuela los objetivos del programa re-educativo para deficientes mentales no difieren de aquellos establecidos para otros niños. Fundamentalmente estos objetivos deben conducir a que los alumnos lleven una vida feliz y efectiva. Tales objetivos se pueden resumir en cuatro principios fundamentales que se aplican a todos los niños: La necesidad que tienen de ejecutar realizaciones propias, lo cual implica el desarrollo de las capacidades del niño para usar “herramientas” académicas de base y la promoción de su salud, cultura e intereses recreativos; desarrollo de una plena consciencia de las relaciones humanas, lo cual engloba una apreciación del niño como miembro de la sociedad; educación para poder alcanzar suficiencia económica, lo que implica formación vocacional, empleo y seguimiento; educación de la responsabilidad cívica a un grado tan alto como el niño pueda lograr.

Dado que estos objetivos básicos son generales, existen diferencias significativas entre lo que puede hacer el deficiente mental y lo que puede hacer el normal y el superdotado. Estas diferencias se reflejan en los objetivos específicos que se aplican a los deficientes mentales. Como mencionan Kirk y Johnson, (1951), el deficiente mental es generalmente mas lento en el aprendizaje que el niño normal, esto es en la mayoría de los casos. Realiza mejor las tareas sociales y físicas que las académicas. Vocacionalmente funciona mejor en un trabajo no especializado o semi-especializado que en un trabajo de una área especializada. Por estas razones creo que los objetivos educativos del deficiente deben acentuarse en las áreas ocupacionales y educativas así como en las de competencia social. Los objetivos educativos a planear para el deficiente mental difieren de aquellos que se aplican a otros niños, principalmente, en que en los primeros se enfocan mas las metas diferenciadas y objetivas. Esto es debido a que el deficiente mental no es tan flexible en su ajuste a la vida y no puede contribuir a la sociedad tan extensamente como lo hace el niño normal.

Como sugiere Ingram (1953), el objetivo primario de la educación es ayudar al niño a reaccionar, como un niño en desarrollo, a las situaciones fuera y dentro de la escuela y a establecer hábitos y actitudes que continuarán operando durante el transcurso de su vida. Este es también uno de los objetivos primarios para el deficiente mental.

Más específicamente los objetivos del proceso educativo del individuo deficiente mental deben orientarse a las actividades de la vida cotidiana. Este principio debe aplicarse en todas las áreas de la re-educación, el niño debe ser ayudado a desarrollar hábitos de salud física que sean relevantes directamente a su capacidad actual. De la misma forma la enseñanza de materias académicas de base debe centrarse sobre experiencias de socialización, desarrollando en el niño la comprensión en la responsabilidad de la vida en grupo y la habilidad a participar tan plenamente como sea posible en la vida comunitaria. La salud mental del niño debe ser fomentada.

Existe otro objetivo importante en la educación del deficiente mental: el niño tiene que aprender a situarse en una evaluación realista de sus propias capacidades y limitaciones con el fin de ayudarlo a evitar frustraciones innecesarias continuas. Si sus aspiraciones irrealistas se sitúan por encima de sus capacidades actuales, la frustración resultante puede conducir a una reacción de ansiedad severa. Todo esto presenta dificultades especiales para el educador, que, de un lado, tiene que proporcionar estimulación para conseguir desarrollar lo mas posible las capacidades del alumno, y, de otro lado, no debe exponer al alumno a fracasos o a situaciones que conduzcan a desanimarlo frecuentemente y, por consecuencia, frustrarlo.

Considerando los objetivos de la educación especial para los deficientes mentales creo que el mejor principio consiste en hallar primero la felicidad del niño, todo el resto viene después.

Adaptación de las etapas de Piaget a los niveles de deficiencia mental

Todo niño y adolescente, sea éste o no deficiente, se desarrolla en el plano psíquico y físico. Todo desarrollo significa una velocidad de adquisición y la integración de nuevas etapas en el desarrollo psíquico (afectivo) y mental (cognitivo). Cuando estas etapas llegan a un funcionamiento equilibrado, son asimiladas por una estructura más fuerte y más generalizada. Cada etapa se estructura y se generaliza aumentando el proceso regulador propio de la etapa. Los deficientes mentales cubren solamente una parte de los elementos de las estructuras y para poder compensar las lagunas que existen en su desarrollo es necesario servirse del mecanismo regulador, lo que significa la aplicación de la reeducación integral.

Así es como la organización senso-motora, que se consolida a la edad de 0 a 2 años aproximadamente, gracias al ritmo, continúa después de esta edad desarrollándose en el funcionamiento del individuo y, sobre todo, sirve de base a la aparición de estructuras más evolucionadas, como son las funciones simbólicas y la lógica operatoria.

Como consecuencia, parece ser que cada etapa completada representa una esfera de competencia para el individuo. Competencias que le permiten una mayor autonomía y una mejor consciencia de las relaciones humanas, asimismo le facilitan un mejor intercambio con el medio físico que le rodea. Es aquí cuando la psicopedagogía debe servirse de toda su técnica para manipular los mecanismos auto-reguladores del desarrollo. Mecanismos susceptibles de entrenar las compensaciones necesarias en el caso de un trastorno motor o intelectual.

La deficiencia mental se caracteriza fundamentalmente por tres rasgos:

Primero. Las estructuras no llegan jamás a la plena eficacia, dado que la regulación estructurante y estructural es insuficiente. Así observamos en la deficiencia mental ligera (DML: con CI de 50 a 64) que el pensamiento del niño oscila entre las etapas preoperatoria y la lógica operatoria concreta (etapas piagetianas del desarrollo), aún deformadas por la fijaciones sobre la percepción de la acción propia. Asimismo en el desarrollo senso-motor el cuerpo se encuentra regulado por el ritmo nacido de los instintos o reflejos primitivos. Este desarrollo llega a ser cada vez más refinado, por lo tanto más eficaz.

Segundo. En el niño normal el desarrollo sigue ciertas etapas, las cuales elaboraremos más adelante. Este desarrollo es frenado de una cierta velocidad. La mencionada velocidad de desarrollo es disminuida en el niño deficiente mental, sea a causa de las insuficiencias físicas, sea a causa de las dificultades afectivas, sea, en fin, como consecuencia del medio ambiente social, mencionado por Skinner, Bandura, Ayllon, Eysenck, Dollard y Miller y otros muchos autores del conductismo. En estas situaciones solamente un enfoque dinámico permite la utilización de mecanismos de compensación, que son los auto-reguladores. Compensadores que permiten alcanzar el desarrollo óptimo del potencial del niño.

Tercero. La brecha existente en la velocidad del desarrollo coloca al niño en una situación, donde muy a menudo, en lugar de hallar el placer de la ejecución, la felicidad del éxito obtenido, encuentra o tiene que hacer frente a fracasos permanentes, creándose así un complejo de inferioridad frente a otros niños. Fracasos sistemáticos que dañan fuertemente, no solamente su motivación, sino también su círculo de relaciones humanas. Todo ello arrastra, de la parte de este círculo humano, ciertas reacciones, todas ellas comprensibles. Reacciones de sobreprotección y, a veces, inclusive de rechazo, actitudes que son generalmente inconscientes en el individuo que las practica. La consecuencia es que el niño vive más mise-

rablemente, lo que le hace sentirse diferente a los otros niños y acentuar su sentimiento de fracaso. Por otra parte, esta distancia, entre la velocidad del desarrollo habitual del niño normal y la velocidad del niño deficiente, hace que los que no son especialistas no dispongan de la paciencia necesaria para ofrecérsela al niño deficiente mental que requiere más tiempo en todo aprendizaje, impidiendo de esta forma que construya las estructuras sucesivas del desarrollo. A todo ello sigue un desarrollo hetero-crónico, donde las estructuras de base, habiendo quedado con lagunas, impiden a menudo al niño continuar la construcción de su relación con el mundo que le rodea y al cual pertenece.

En otras palabras, el educador, apoyándose en los procesos dinámicos fortalecerá cada estructura o etapa del desarrollo, antes de proceder a construir la etapa siguiente. El educador deberá no solamente inspirarse en los contenidos que varían en función de la edad, el sexo, y los intereses, sino que, además, deberá tener en cuenta los mecanismos dinámicos de compensación. Mecanismos internos de cada etapa y que son los reguladores. De tal manera que la secuencia del desarrollo mental, propio del niño deficiente mental, sea complementada con un aporte educacional coherente. Con esto queremos decir que tienen que existir clases y series perceptuales reguladas por la percepción y clases y series lógico-matemáticas, reguladas por el pensamiento, lo que es posible por medio de la interiorización de las coordinaciones de la acción.

Veamos ahora una breve descripción de las diferentes etapas piagetianas de la estructura mental:

Primera etapa. Se denomina **senso-motora** y se desarrolla, principalmente, del nacimiento a los dos años de edad. La asimilación activa del sujeto y la diferenciación progresiva permiten, gracias al ritmo, la construcción práctica de un objeto permanente. Siendo el primer objeto permanente las facciones de la imagen maternal que percibe el bebé. Además de la organización práctica de un grupo que engloba un espacio senso-motor y una casualidad práctica. Durante esta etapa, el cuerpo propio del niño es un objeto, entre los objetos, pensemos por un momento en un niño de dos años. Por consecuencia, es evidente que toda la esfera psicomotora, apoyada en el esquema corporal del niño, alcanza un grado de autonomía y de competencia suficiente para su actividad física en la vida cotidiana.

Esta integración del individuo a su medio continúa con el tiempo y conduce a la elaboración progresiva del simbolismo necesario para el uso del lenguaje. Dicha descripción de la etapa senso-motora corresponde a la deficiencia mental profunda (**DMP**: CI de 0 a 19).

Segunda etapa. Es aquella en la que lo figurativo aparece, así como las elaboraciones progresivas de la función simbólica. El primer período aparece de los 2 a los 4 ó 5 años de edad aproximadamente. Se caracteriza por la aparición de la imagen mental, la aparición del lenguaje hablado y

el juego simbólico, en el que el niño ejerce ciertos roles sociales para mejor dominarlos. Aparecen también en ese momento los primeros dibujos del niño, y el refinamiento perceptual. Observamos en esta etapa la aparición en el niño de holo-frases (frases aglomeradas del tipo “papá-auto”), seguidamente utiliza frases seguidas, tipo sujeto-verbo. Así aparece la pre-casualidad, marcada de pensamientos mágicos donde el niño busca establecer una relación de causa-efecto. Relación que no es siempre justa, dado que esta relación proviene del particular al particular y no del particular al general. Esto es lo que se llama la **transducción**, etapa importantísima antes de la aparición del razonamiento mental. Aunque como podemos apreciar, esta forma de pensar es suficiente para permitir una cierta comunicación verbal con el mundo que rodea al niño. La imitación es el instrumento por excelencia de esta etapa. Toda esta descripción de la primera parte de la segunda etapa corresponde a la categoría de la deficiencia mental severa (**DMS**: CI de 20 a 34).

El periodo siguiente denominado **pre-operatorio** va de los 4 a 5 años hasta los 6 ó 7 años. En este período la percepción se desarrolla aún más, el niño llega a construir frases más completas y complejas compuestas de sujeto-verbo-complemento, llega a realizar discriminaciones perceptivas cada vez más y más finas, correspondencias de término a término, a construir pequeñas series y clases limitadas. El límite de este período se sitúa en que la percepción no es reversible. Esta se encuentra deformada y el niño se centra sobre la acción que él mismo ejecuta (egocentrismo). Aunque el niño no dispone aún de las transformaciones de su pensamiento, es tan capaz, o más que el adulto, para trabajar con los resultados. Todo ello da lugar a la aparición del aprendizaje pre-operatorio o escolarización y al pensamiento lógico. El proceso dinámico es el refinamiento progresivo de la percepción en el niño. A este período corresponde, hasta un cierto punto, el deficiente mental moderado (**DMM**: CI de 35 a 49).

Tercera etapa. Denominada fase de **operaciones concretas**, hace su aparición aproximadamente a los 7 años. El niño llega a esta fase gracias a diferentes operaciones seriadas de clasificación y con el apoyo de las operaciones concretas. Todo ello le permite disponer de un pensamiento reversible, libre de deformaciones en la acción propia de la percepción, de la centración o fijación sobre sí mismo. Así la lógica del razonamiento llega a ser posible, con la reserva de un apoyo concreto y no abstracto. Entonces vemos aparecer las posibilidades de los números y de su utilización, de un lenguaje verbal y escrito más complejo y con negaciones completas, frases con varias preposiciones y una utilización del modo gramatical más exacta. Asimismo, la reciprocidad con los otros en la relación, que implica la utilización de valores morales más elaborados. Aquí el proceso dinámico es la interiorización en las coordinaciones de la acción, las cuales permiten tener en cuenta las transformaciones en el pensamiento. El

pensamiento llega a ser socializado. En esta etapa encontramos mucha semejanza con el modo de funcionar del deficiente mental ligero (**DML**: CI de 50 a 64).

Sabiendo que el deficiente mental se desarrolla a un ritmo mas lento y que de una heterogeneidad forma sus capacidades, debemos respetar ciertas etapas en la psicopedagogía re-educativa. Si así se hace en las escuelas normales, con niños normales que calificamos de adaptados, con mas razón debemos hacerlo en toda educación especial. Existen programas en los que la creatividad encuentra lugar de ejercerse por los medios utilizados y con los que llegan a asimilar los alumnos los elementos relacionados con las correspondientes etapas del desarrollo. si respetamos estas diferencias en el desarrollo del niño normal, con mas motivo debemos respetarlas en los niños y adolescentes deficientes mentales. Para conseguir este objetivo debemos tener en cuenta algunos principios de base:

Dado que la edad mental (**EM**) del deficiente mental no corresponde nunca a su edad cronológica (**EC**) es necesario saber adaptar el contenido de los intereses individuales de cada período de edad, todo ello respetando la forma lógica. Por ejemplo si queremos que un grupo de niños **DMM** de 6 a 12 años de **EC** adquiera el concepto de los números, debemos servirnos de material didáctico que los motive al aprendizaje, como puede ser que cuenten las figuras de animales. Si es un grupo de la misma categoría etiológica pero de edad cronológica más avanzada, como adolescentes de 14 a 18 años, entonces debemos servirnos de monedas, porque estas motivan más el aprendizaje en esta edad. No olvidemos jamás que con esta categoría intelectual todo aprendizaje debe ser concreto.

Una actividad psicopedagógica no debe durar mas de una hora y media, todo niño normal y con más razón el anormal, no puede concentrarse más de ese tiempo sobre un mismo aprendizaje "académico". Si la actividad dura más tiempo, resulta que la atención unida al interés disminuye, la capacidad de aprendizaje también disminuye y todo ello engendrará fracasos repetidos que podrían ser evitados.

Para mantener el placer del aprendizaje es necesario comenzar siempre con la última adquisición, este principio se basa en las leyes de la teoría del aprendizaje.

En el niño deficiente mental el deseo de intentar triunfar es más grande que en el niño normal, lo que implica que en él los fracasos pueden producirse más fácilmente. Para evitarlo es necesario protegerlo al máximo, utilizando la enseñanza programada en donde el niño aprende por los reforzadores que obtiene al emitir una buena respuesta.

Aunque es necesario tener en cuenta ciertas contingencias, como las insuficiencias de cada niño y adolescente, el número de alumnos por clase, la homogeneidad relativa del grupo, etc., podemos establecer un

programa psicopedagógico realista y suficientemente elástico que tenga en cuenta las necesidades individuales de cada niño del grupo.

La armonía en el desarrollo del niño es función de la integración de las diferentes etapas entre sí. Como dicen los franceses: “il ne faut pas bruler les étapes”. Una psicopedagogía para deficientes debe permitir desafíos al aprendizaje progresivo relacionado con las necesidades de cada etapa, en cuanto a aprendizaje se refiere. Por lo tanto, no debemos esperar que un niño DMP hable rápidamente, sino que cubra, en la medida posible de sus adquisiciones, las etapas progresivas que le conduzcan a conocer e identificar vocablos y más tarde a articular algunas frases simples. En conclusión, el desarrollo del niño deteriorado intelectualmente es paralelo al desarrollo del niño normal, aunque en el primero sea más lento este desarrollo. Por lo tanto, existen etapas e integraciones sucesivas de etapas que todo psicopedagogo tiene que respetar en la forma y en el contenido de los programas educativos.

Asimismo conviene aquí puntualizar en los resultados de la investigación de Brinker (1985), realizada con estudiantes DMP y DMS de diferentes distritos escolares y en varios estados de los EE UU, en grupos de alumnos integrados y segregados. En los ambientes de integración escolar se daba una tasa de comunicación, entre los estudiantes DM y los de educación regular, significativamente mucho más alta que en los segregados. Aún más, los estudiantes no deficientes respondían a las demandas sociales de los DM severamente afectados más frecuentemente que los otros estudiantes DML y DMM. Las implicaciones de este estudio sugieren que los ambientes integrados son más favorables para la interacción social de los alumnos DM con otros alumnos no deficientes que los ambientes segregados, lo que proporciona apoyo a las investigaciones y teorías que afirman que la interacción de deficientes con alumnos no deficientes conduce a una mayor generalización del uso de habilidades sociales en los deficientes.

Desarrollos recientes en la educación de DM

Para finalizar este rápido recorrido histórico de enfoques psicopedagógicos aplicados a la DM se describe uno de los programas psicopedagógicos que en su investigación y aplicación a niños y adolescentes DML y DMM ha tenido y tiene mas resonancia a nivel universal. Se trata del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Feuerstein (1980a, 1980b, 1991), producto de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (TMEC), y con instrumentos que miden el potencial del alumno: La Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje (EDPA). Este Programa responde en gran parte al hallazgo repetitivo de que las prácti-

cas específicas de enseñanza correlacionan diferentemente según las aptitudes y el estatus socioeconómico de los alumnos (Brophy y Evertson, 1976; Good y Grouws, 1975; Soar y Soar, 1972; Solomon y Kendell, 1979). Los anteriores autores en sus estudios han identificado algunas prácticas de enseñanza que son efectivas para alumnos con bajas capacidades y de medios sociales desfavorecidos. Unos años más tarde Larrivé (1986) observó que la conducta escolar de los niños de bajo rendimiento académico y de medios socialmente desfavorecidos tendía a ser similar a la conducta de los niños con deficiencias. Concluyendo Larrivé en su investigación que los maestros necesitan contar en su repertorio conductual con habilidades y destrezas similares para realizar una labor eficaz con cualquiera de estas dos poblaciones.

El Programa de Feuerstein y cols. presenta estrategias centradas en los déficits funcionales y fundamentales de la estructura cognitiva del DM. Feuerstein cree que el niño, con dificultades en el aprendizaje y que procede de un medio socioeconómico-cultural desfavorecido, llega a ser un adolescente deficiente en su ejecución, por no haber tenido experiencias apropiadas con mediadores o personas encargadas de su educación, esto es lo que se conoce como la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM). El PEI es una estrategia por medio de la cual estos adolescentes deprivados socioculturales, con déficits en el aprendizaje, pueden obtener experiencias enriquecedoras con mediadores efectivos (maestros) en contextos escolares. Se trata de una estrategia de aprender a aprender que utiliza para el aprendizaje un programa que contiene diversos ejercicios: abstractos, libres de cultura, organizacionales, espaciales, temporales y perceptuales. Todos estos componentes forman un todo compuesto de un amplio rango de operaciones mentales y procesos del pensamiento. La teoría de Feuerstein de competencia cognitiva y aprendizaje mediador se fundamenta en trabajos anteriores de la Escuela de Ginebra (Piaget y Rey). En una de sus obras Feuerstein (1980b) presenta la teoría, los materiales (lecciones), junto con la estructura y el contenido del PEI. Switzky (1981), en la recensión de una de las obras de Feuerstein (1980b), menciona una investigación en la que se utiliza el PEI con dos grupos de adolescentes durante un período de dos años. Uno de los grupos siguió el PEI y el otro un Programa de Enriquecimiento General (EG) orientado en el currículum, los sujetos del PEI obtuvieron, al final del programa, no solamente mayores ganancias en el CI, comparados con el otro grupo de EG, sino que además adquirieron un mayor conocimiento en materias académicas, incluso habiendo recibido menos lecciones en el aula. Este programa soporta la reciente investigación de que las escuelas y los maestros pueden hacer una diferencia positiva en la vida de sus alumnos (Cannon et al., 1992). Hoy en día, la mayoría de los alumnos DML y DMM pasan aproximadamente el 40% de su horario escolar en clases normales (Cannon et al., 1992), en las que tanto maestros de educación normal como de educa-

ción especial comparten responsabilidades para lograr una inclusión adecuada en la vida académica y social del DM.

Además del programa descrito de Feuerstein, otros programas han demostrado ser eficaces para incrementar la ejecución en los DM, algunos de los más conocidos son: el "mastery learning" (Block, 1974); el aprendizaje individualizado (Bloom, 1980) y el aprendizaje cooperativo (Slavin et al. 1985).

Referencias

- BETTELHEIM, B. (1950).- *Love is not enough*. London, Collier-Mc Milland, Ltd.
- BLOCK, (1974).- *Schools, society, and mastery learning*. New York, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B.S. (1980).- "The new direction in education: Alterable variables". *Phi Delta Kappan*, 61, 382-385.
- BRINKER, R.P. (1985).- "Interactions between students MD and others students". *Amer. J. Ment. Defic.*, 89, 587-594.
- BROPHY, J. y EVERTSON, C. (1976).- *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- CANNON, G.S., et al. (1992).- "Educating students with Mild Handicaps in General Classrooms: Essential Teaching Practices for General and Special Educators". *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 300-317.
- CANTOR, G.J., y HOTTEL, J.V. (1955).- "Discrimination learning in mental defectives as a function of magnitude of food reward and intelligence levels". *Amer. J. Ment. Defic.*, 60, 380-384.
- CASTANEDO, C. (1987).- *Deficiencia Mental: Aspectos teóricos y tratamientos*. San José (Costa Rica), UNED. 2ª edición.
- DUN, L.M., y KIRK, S.A. (1963).- "Impressions of Soviet Psychoeducational Services and Research Retardation". *Except. Child*, 25, 299-311.
- ELLIS, N.R. (1963).- *Handbook of Mental Deficiency: Psychological Theory and Research*. New York, McGraw Hill. Inc.
- FEUERSTEIN, R. (1980a).- *Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device Theory Instruments and Techniques*. Baltimore, University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1980b).- *Instrumental Enrichment: An Intervention Program of Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1991).- "La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva". Conferencia pronunciada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid 21-22-23 noviembre.
- FIELDS, W. (1953).- "Who makes the best teacher of mentally retarded children". *Amer. J. Ment. Defic.*, 58, 251-267.

- GOOD, T., y GROUWS, D. (1975).- *Process-product relationship in fourth-grade mathematics classroom: Final report*. Columbia, University of Missouri.
- HARRIS, L.M. (1955).- "A method for studying and treating behavior problems in the schoolroom". *Amer. J. Ment. Defic.*, 59, 595600.
- INGRAM, C.P. (1953).- *Education of the slow-learning child*. New York: The Ronald Press.
- ITARD, J.M.G. (1807).- *Rapport fait a S.E. le Ministre de l'Intérieur sur le developpement et l'état actuel du sauvage de l'Aveyron*. Paris, Imprimerie Impériale.
- JORDAN, T., y DECHARME, R. (1959).- "The achievement motive in normal and mentally retarded children". *Amer. J. Ment. Defic.*, 64, 457-466.
- KIRK, S.A. (1958).- *The early education of the mentally retarded: An experimental study*. Urbana, Ill., University of Illinois Press.
- KIRK, S.A., y JONHSON, G. (1951).- *Educating the retarded child*. Boston, Houghton Mifflin.
- LARRIVÉE, B. (1986).- "Effective teaching for mainstreamed students is effective teaching for all students". *Teacher Education and Special Education*, 9, 173-179.
- PERRY, N. (1960).- *Teaching the mentally retarded*. New York, Columbia University Press.
- SÉGUIN, E. (1846).- *Traitement moral, hygiène et education des enfants arrierés et idiots*. Paris, Balliere.
- SHEPPS, R., y ZIKERF, E. (1962).- "Social deprivation and rigidity in the performance of organic and familial retardation". *Amer. J. Ment. Defic.*, 67, 262-268.
- SLAVIN, R.E. et al. (1985).- *Learning to cooperate, cooperate to learning*. New York, Plenum Press.
- SOAR, R.S. y SOAR, R.M. (1972).- "An empirical analysis of selected follow through programs: An exemple of process approach to evaluation". En I. Gordon (Ed.), *Early child education*. pp. 229-260. Chicago: National Society for the Study of Education.
- SOLOMON, D., y KENDELL, A. (1979).- *Children in classroom: An investigation of person-environment interaction*. New York, Praeger.
- SWITZKY, H.N. (1981).- "Books reviews". *Amer. J. Ment. Defic.*, 85(5), 561.
- TRUFFAUT, F. (1970).- *El niño salvaje*. Madrid: Fundamentos.
- ZEAMAN, D., y HOUSE, B.J. (1962).- "An attention theory of retardates discrimination in learning". Report no. 3, *Nat. Inst. Ment. Health*, Bethesda.

Resumen

Se describe la historia de la Deficiencia Mental (DM) y los enfoques educativos o filosóficos predominantes en cada época hasta llegar a la filosofía moderna que enfatiza en las capacidades reales del DM, que

podría llegar, con ayuda psicopedagógica y en los casos de DM moderada, a ser un miembro adaptado y productivo en la sociedad. Aunque también habría que tener en cuenta sus limitaciones, lo que no impide que se desarrolle cognitiva y afectivamente hasta el grado más elevado posible de sus posibilidades, iniciándose este desarrollo holístico desde la edad preescolar o educación infantil. Asimismo se mencionan las características básicas del aprendizaje de los DM y las características o rasgos de personalidad del educador que trabaja con esta población con necesidades especiales. Se establece una relación entre los estadios del desarrollo de Piaget y los diferentes grados de DM. Por último, se describe el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Feuerstein.

Summary

The history of Mental Deficiency (MD) and the educational or philosophical approaches applied in different historical times are reviewed, until the modern philosophical time that emphasize in the real abilities of the MD. Abilities that with the psychopedagogical help can make of the subjects with moderate MD an adapted and productive member of the society. Although we must have in mind his intellectual shortcomings, it's possible to develop his learning capacities to the highest degree according with his intellectual level, holistic development that must be starting in the preeschool years. Also are mention the learning characteristics of the MD persons and the desired characteristics or personality traits of the educators that work with this population with special needs. A relationship is established between the piagetian phases of mental development and the degrees of MD. Finally a description of Feuerstein's Program of Instrumental Enrichment close the article.