

Las adaptaciones curriculares como respuesta educativa a la discapacidad intelectual

Publicación enviada por Mariana Rodriguez

[Agregar esta Publicación a Favoritos](#) | [Enviar esta página por email](#) | [Imprimir](#)

Resumen: Paradigmas educativos y practicas. La Discapacidad Intelectual. Distintas posiciones. Adaptaciones curriculares. Concepto y clasificación. La evaluación. Diagnostico, clasificación- descripción, y provisión de apoyos.

Índice

1. Introducción
2. Paradigmas educativos y practicas
3. La Discapacidad Intelectual. Distintas posiciones
4. Adaptaciones curriculares. Concepto y Clasificación
5. La evaluación. Diagnostico, clasificación- descripción, y provisión de apoyos
6. Conclusiones
7. Bibliografía

1. Introducción.

"Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo", y organizaron una escuela.

Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar. Y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura "natación", de hecho superior a su maestro.

Obtuvo un suficiente en "vuelo", pero en "carrera" resultó muy deficiente.

Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la "natación".

Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación.

La ardilla era sobresaliente en "trepamiento", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol.

Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con "6" en trepamiento y con "4" en carrera.

El águila era un "chico problema", y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, un anguila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

... Esta fábula famosa, escrita hace más de 20 años, echa definitivamente por tierra el currículo uniforme y prescripto y suscita dudas acerca de algunos elementos del proceso de enseñanza. Exigir a todos los niños que cursan el "cuarto grado" estudiando las mismas asignaturas, al mismo tiempo, con un grado idéntico de rendimiento esperado, es algo que niega las diferencias individuales realmente existentes entre los niños con la misma eficacia con que el currículo de actividades de la fábula obligó al pato a correr y al conejo a nadar, y, por si fuera poco, a conseguirlo antes de fin de año.

Las perjudiciales exigencias impuestas a los desdichados animales de nuestra fábula no son muy diferentes de las que se imponen a muchos alumnos de nuestras escuelas, cuyas capacidades especiales e intereses se ignoran y cuyas debilidades se hacen resaltar."

En forma análoga al relato de la fábula, puede observarse en las escuelas una prevalencia de un paradigma homogeneizante que somete a los alumnos a

?

[Labosalud - Laboratorio de productos de belleza](#)

Bienvenido a Labosalud, los mejores laboratorios a precio de descuento.

[Todos los productos de belleza en Venca.com](#)

Esta temporada vístete con...

exigencias que muchas veces determinan un fracaso escolar (fracaso social), una derivación a escuela especial. que llevan al etiquetamiento y rotulación de alumnos como DISCAPACITADOS, sin analizar otras posibles causas del rendimiento diferente, y sin considerar capacidades potenciales no contempladas dentro de un curriculum estándar, cerrado, rígido.

Sin embargo existen otras posturas que intentan dar cuenta de la diversidad y de la complejidad del mundo actual, posturas críticas y cuestionadoras que impulsan un modelo de escuela inclusiva que pueda constituirse en un espacio crítico, democrático de apropiación del saber socialmente valorado. Un espacio para TODOS.

Alejándose de los paradigmas médicos, psicométricos, - que aun hoy impregnan las practicas docentes – proponen un modelo pedagógico que centra la mirada, no en la discapacidad, sino en las Necesidades Educativas Especiales, y por lo tanto en la oferta educativa que debe hacerse a las mismas, generalmente cristalizada mediante Adaptaciones curriculares La creatividad y el trabajo de los docentes y profesionales serían los instrumentos que permitirían responder a cada uno de los desafíos que nos presenta la diversidad.

Es por esto que considero fundamental que como educadores nos centremos en esta temática. Es necesario realizar investigaciones, compartir, socializar experiencias, continuar aprendiendo. El diseño, la elaboración y puesta en practica de las adaptaciones curriculares requiere de un fundamento teórico, filosófico que las sustente y de compromisos institucionales ineludibles, "suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso."

Posicionarnos en este modelo implica aceptar el desafío, estar convencidos de que es posible lograr una ESCUELA PARA TODOS. Implica promover cambios en las políticas educativas vigentes, que vayan mas allá de modificaciones en los discursos. Es necesario tener en claro que un proyecto tan ambicioso requerirá tiempo, esfuerzo, recursos, preparación, romper con ideas y conceptos que actúan como obstáculos epistemológicos en las praxis docentes, para que las Adaptaciones curriculares no se conviertan en un mero tramite burocrático.

En el presente trabajo intentaré plasmar distintas reflexiones acerca de la articulación indispensable que debe existir entre el curriculum y el alumno para que el proceso de aprendizaje sea factible, y de esta manera dar un paso mas hacia el logro de ese ideal educativo que mencionaba en los párrafos precedentes.. Construyendo una síntesis histórica de los distintos paradigmas subyacentes a las practicas educativas y el abordaje de los alumnos con N.E.E. en general (Cap. 1) y de orden intelectual en particular (Cap.2), explicando luego que son las adaptaciones curriculares, como han ido evolucionando y como pueden clasificarse(Cap. 3). Oportunamente desarrollaré los pasos involucrados en el proceso de elaboración de las mismas (Cap. 4), rescatando la importancia central de la evaluación en este proceso (Cáp. 5), aunque anteponiendo siempre el sujeto, sus posibilidades y deseos a sus trastornos y limitaciones, para que pueda ser rescatado del diagnóstico que lo nombra. Finalmente, es mi intención, dejar abierto el debate con el testimonio de algunas experiencias realizadas y el análisis de lo que aun nos falta recorrer en pos de la concreción de este ideal educativo (Cáp.6).

2. Paradigmas educativos y practicas

""Solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido"
Ernesto Sabato, Antes del fin

Paradigmas en educación

Históricamente el hombre ha buscado la solución a situaciones críticas a través de la construcción de nuevos paradigmas tendientes a lograr una sociedad con opciones más justas.

Hoy, los paradigmas de integración, derechos humanos, equiparación de oportunidades, autodeterminación y calidad de vida representan un recurso eficaz para alcanzar aquellos objetivos. Ç



¿Te
preguntas
de que ellas
están
hablando?

Es indudable que los derechos humanos, estructurados a través de una visión de la discapacidad implican el desarrollo de políticas integradoras. Políticas que hagan posible el ejercicio de los deberes y derechos como ciudadanos, la democratización a partir de estrategias basadas en la autodeterminación, el reconocimiento mutuo y la interdependencia así como la aplicación de diversos modelos de desarrollo comunitario.

El análisis de las políticas y las prácticas que subyacen a los procesos de integración e inclusión de las personas con discapacidad resulta una tarea ineludible para afrontar el cambio social que se requiere para ello.

Si bien las últimas décadas se caracterizaron por los intentos de concreción de políticas intersectoriales que procuren beneficios sociales para las personas con discapacidad a través de la legislación, los programas y los foros internacionales, no debemos soslayar que esto debe darse dentro desde propuestas de la realidad actual de nuestros contextos. Hoy nos enfrentamos a la disyuntiva que implican las políticas integradoras que muchas veces se pronuncian y sus consecuentes prácticas, donde éstas no se ajustan a los tiempos produciendo una brecha que provoca incertidumbre, descreimiento y conflictos.

Es por eso que cuando nos referimos a la Equiparación de Oportunidades, Integración, respeto por las diferencias y la diversidad, debemos tener en cuenta que se trata de un fenómeno complejo que implica relaciones interpersonales, pero fundamentalmente un proceso de base política, de participación ideológica y de desarrollo cultural.

La sociedad actual avanza hacia la pluralidad y diversidad. Posee profundas desigualdades sociales y gran heterogeneidad cultural, presentándose como un mosaico pluricultural.

La educación no es ajena a esta situación que se traduce en la presencia, dentro de las instituciones educativas, de una población cada vez más heterogénea.

La revolución científica y tecnológica que condujo a la postmodernidad, exige elevadísimos niveles de competitividad en la población, para su inclusión en el mundo del trabajo y, por consiguiente, en la sociedad. Esta situación se complejiza cuando la pobreza y / o la discapacidad confluyen.

Se observa un proceso de polarización en la estructura social: los incluidos, los excluidos y – en el medio - una amplia franja de grupos y sectores que generó políticas educativas caracterizadas como binarias. ¿Qué significa esto?.

"Por un lado hay una propuesta construida a la luz de las exigencias de competitividad que provienen del sector integrado al intercambio de inteligencia en el circuito internacionalizado y, por el otro, planes compensatorios para aquellas instituciones y estudiantes para los cuales internacionalización se traduce en expulsión. Las acciones compensatorias pueden mejorar algunos aprendizajes elementales, pero no pueden superar las situaciones de inequidad en sociedades culturalmente fragmentadas. No se trata sólo ni principalmente de chicos que tienen menos a los que hay que darles de más, sino de chicos distintos a los que ha que tratar de modo diferente." ¹

Una respuesta educativa basada en la homogeneidad, con estrategias de abordaje iguales o parecidas para todos, no sólo acentúa la fragmentación sino que - además - "tiene el efecto de explicitarles su condición de excluidos del mundo de integrados". ²

En síntesis: La diversidad es constitutiva de la sociedad, de la escuela, de sus protagonistas (alumnos, padres, docentes) y de los contenidos. Sin embargo, la idea de homogeneización en la que se centró la organización escolar tradicionalmente, continúa hoy reduciendo las cuestiones sociales a atributos personales.

El desafío educativo del Siglo XXI consiste en brindar respuestas que garanticen la ATENCION A LA DIVERSIDAD y, a su vez, se basen en el respeto del:

- PRINCIPIO DE IGUALDAD por el cual se deben ofrecer las mismas oportunidades a todos.
- PRINCIPIO DE EQUIDAD que reconoce que cada persona tiene sus necesidades y el derecho a que se respeten sus características personales.

En este marco, creemos conveniente plantearnos el siguiente debate:

¿Qué entendemos cuando, educativamente, hablamos de dar respuesta a la diversidad?

Podemos afirmar que el concepto de diversidad se sustenta en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana, y en la posibilidad de brindar una respuesta educativa a la NECESIDAD EDUCATIVA de cada persona. Pensamos que la atención de la diversidad implica:

- La aceptación de la existencia de diferentes historias de vida y de diferentes contextos de vida.
- El reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento.
- La toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos e ideas previas propias de cada alumno.
- La admisión de la presencia de diferentes estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje dentro de una misma aula.

Pensamos que esta pregunta nos exige repensar la escuela, renunciando a un enfoque simplista y a miradas y razonamientos lineales.

Relacionado con estos conceptos en Educación Especial surge el de NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES que implica una nueva visión sobre las personas con capacidades diferentes.

Compartimos la definición del Acuerdo Marco A 19:

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo.

Contrariamente, a la opinión de algunos especialistas, que sostienen que dicho término es un eufemismo que implica la negación del déficit o handicap, pensamos que este concepto centra la atención en el problema generado por las demandas específicas que produce la discapacidad en el sistema educativo y nos conduce a superar las dificultades de aprendizaje que genera - en el alumno con capacidades diferentes - la utilización de estrategias, recursos, métodos, etc. organizados para dar respuestas al promedio o término medio de la población escolar.

La Construcción Del Nuevo Paradigma ç

"La apertura de la escuela a la vida, de una escuela que no esté prisionera de una norma, sino que respete el ritmo de cada cual: esto es lo que necesitaría para todos los niños, pero especialmente para los 'rotos', 'quebrados' por la empresa de 'normalización' de que fueron objeto"ç

Maud Mannoni, ¿Qué ha sido de nuestros niños 'locos'?ç

EL INFORME WARNOCK (1981) - que surge como un estudio sobre la educación especial en Gran Bretaña – convulsionó los esquemas de pensamiento anteriores al sostener que:

"...en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derechos. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas o desventajas de diferentes niños."

Con el concepto de NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES se pretende eliminar etiquetas diagnósticas en el ámbito escolar, porque no son útiles puesto que tiene más sentido hablar de las necesidades que ese alumno tiene para seguir su escolarización. La atención se desplaza del alumno como paciente o portador de algún trastorno, deficiencia o factor obstaculizador del aprendizaje hacia la interacción educativa (capacidades-experiencias de aprendizaje).

Nos preguntamos:

¿Qué consecuencias tiene la incorporación de este concepto en el accionar nuestro de cada día?

Sin lugar a dudas, nos ha llevado o nos llevará a replantearnos muchas de nuestras prácticas. En un principio, lo que se nos presenta claramente es la idea de que:

El nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona, en un momento dado, no

depende sólo de su capacidad y naturaleza sino de las experiencias de aprendizaje que se le proveen, o sea, de la interacción del sujeto con su entorno físico y social

Por esta razón las Necesidades Educativas Especiales no son las comunes a un grupo de individuos, sino que son las de una persona concreta, en un momento concreto de su desarrollo. Idéntico déficit puede dar lugar a diferentes Necesidades Educativas Especiales, que - a su vez - varían en forma continua. La discapacidad deja de ser el aspecto central, el factor que por sí mismo condiciona los aprendizajes. Éstos son el resultado de la interacción permanente de esta última con multiplicidad de variables pertenecientes a la persona y a su contexto, en particular al educativo.

Entonces, no es posible definir las Necesidades Educativas Especiales a partir de la discapacidad, puesto que ésta es sólo una de las causas mediatas o uno de los condicionantes del estado actual del alumno. O, dicho de otra manera, el alumno es un constructo, en la cual la discapacidad es un factor entre otros.

En este contexto, la Educación Especial realiza el tránsito desde el enfoque tradicional basado en el modelo médico, psicométrico y en el déficit hacia un nuevo paradigma que pone su acento en la necesidad de brindar una respuesta educativa constructiva y holística a las demandas derivadas de las Necesidades Educativas Especiales.

Con este fin se nos hace necesario emprender un proceso de reingeniería institucional que conduzca a una nueva escuela, respetuosa de la diversidad y en la que el currículum sea único e igual para todos los alumnos - tengan o no discapacidad - realizando las adaptaciones que sean necesarias en objetivos, estrategias de enseñanza, organización escolar y/o áulica, medios, recursos, etc.).

El gran reto de este cambio de paradigma no consiste tanto en compensar las desigualdades con que los alumnos acceden a los aprendizajes sino en implementar estrategias de enseñanza personalizadas centradas en propuestas de adaptaciones curriculares específicas. Asimismo implica pasar de una concepción de discapacidad centrada en el individuo a otra centrada en su contexto y en la interacción entre ambos.

En síntesis: No hay un alumno especial sino Necesidades Educativas Especiales. Esto no significa menospreciar la discapacidad, sino sacarla del centro de la escena para considerarla junto con todos los demás factores que inciden en la vida del individuo; y – de esta forma- determinar sus competencias y características con miras a lo que es función primordial de la escuela: EDUCAR.

El nuevo modelo demanda, también, un concepto de desarrollo policrónico³. Desde esta perspectiva es considerado como multidimensional y en muchos aspectos impredecible al plantear que el mismo no es lineal, sino que está en estrecha relación con el entorno, los resultados de aprendizaje y la familia.ç

El enfoque monocrónico del cual intentamos salir, desconstruyendo los viejos esquemas, planteaba el desarrollo en términos lineales y predecibles determinado, exclusivamente, por el déficit que el niño poseía.

En síntesis, intentaremos realizar una comparación esquemática entre ambos paradigmas:

El modelo tradicional:

Reconocía como causa de la dificultad de aprendizaje al alumno, razón por la cual la evaluación y el "tratamiento " se centraban en él.

El diagnóstico debía ser realizado por especialistas médicos, psicólogos, etc. con el objeto de conocer el grado del déficit y su etiología. Por esta razón se llevaba a cabo fuera del contexto del aula, en el gabinete en situación artificial de prueba.

La enseñanza se dirigía a categorías de alumnos con determinadas características promedio, para los cuales se empleaban estrategias de enseñanza similares. Ç

La respuesta educativa consistía en diseños curriculares significativamente diferentes a los del resto de los alumnos, con objetivos y contenidos diferentes, brindados en contextos educativos diferentes.

El nuevo paradigma:

Considera no sólo la causa interna de los problemas de aprendizaje sino su origen interactivo (alumno-entorno o situación de aprendizaje).

La evaluación no se centra - exclusivamente - en el alumno sino que incluye el contexto y la situación de aprendizaje y se realiza, generalmente, en situaciones naturales de aprendizaje, en el aula, el recreo, el comedor, la lección paseo, etc.

La enseñanza se dirige a la atención de las Necesidades Educativas Especiales de ese alumno

concreto - en el que interactúan y se inter modifican simultáneamente multiplicidad de factores - haciendo variar continuamente dichas necesidades educativas.

La respuesta educativa ya no consiste en un diseño curricular diferente o en un Programa de Desarrollo Individual, sino en el currículum común con adaptaciones curriculares o diversificaciones. La responsabilidad de todo el proceso de evaluación, construcción de adaptaciones curriculares, selección de apoyos y / o ayudas y seguimiento pasa a ser compartida por todos los integrantes del Equipo Transdisciplinario.

El tránsito del modelo médico al pedagógico implica reflexionar e iniciar procesos y acciones concretas, en el día a día, que IMPIDAN QUE LAS DIFERENCIAS SE CONVIERTAN EN DESIGUALDADES.

La escuela es interculturalidad, multidimensionalidad, multidisciplinariedad, pero también es el conjunto de actores como personas en sus diversas interacciones, intermediaciones e integraciones. El entramado de todos estos aspectos le otorga sentido y significado.

Ya no hay que preguntarse si un niño es lo suficientemente bueno para una determinada escuela; sino, si una escuela es lo suficientemente buena para el niño. Llevar estas ideas al accionar cotidiano de la escuela implica una construcción en las que se movilizan ideas, actitudes, vivencias, historias personales y profesionales que tenemos que observar objetiva y críticamente, como en un espejo, para comenzar a replantearnos nuestras prácticas individuales y de equipo. Este proceso es complejo, genera incertidumbre y tendremos que transitarlo con paso seguro, para lo cual necesitamos apoyarnos mutuamente y transdisciplinariamente, en todos los niveles.

Para implementar el cambio del Paradigma centrado en el enfoque médico-psicométrico hacia el centrado en el enfoque educativo-curricular desde lo actitudinal, lo conceptual y la praxis en el día a día de las instituciones educativas será necesario:

- Reconceptualizar misión, funciones y dinámica del Equipo Transdisciplinario.
- Reformular los roles de los integrantes del Equipo Transdisciplinario.
- Construir un nuevo modelo de Evaluación y Diagnóstico de las Necesidades Educativas Especiales.
- Rever las técnicas e instrumentos de evaluación en función del eje central del accionar de la escuela: Enseñar.
- Orientar a los Equipos Transdisciplinarios en la construcción de Adaptaciones Curriculares y en la selección de apoyos o ayudas.
- Centralizar el funcionamiento de la educación especial en el proyecto alfabetizador, en su sentido amplio
- Construir un nuevo modelo de conducción y supervisión en función de las Necesidades Educativas Especiales en el contexto de Crisis Social, tomando a la escuela como epicentro de inclusión y distribución equitativa de conocimiento.
- Fortalecer el Área Laboral vinculando su oferta con el desarrollo local.

Propiciar proyectos de integración escolar y laboral en los distintos niveles del sistema educativo.

- Estimular el intercambio de experiencias significativas y Proyectos innovadores
- Establecer acuerdos para la implementación del régimen de pasantías laborales.
- Revitalizar el trabajo en red propiciando la articulación a través de convenios y/o intercambios de experiencias con la familia, la comunidad, organizaciones intermedias, Instituciones oficiales o privadas, empresas y O.N.G. vinculadas a la problemática de la Educación Especial.
- Favorecer la creación de espacios para la investigación - acción en las Escuelas Especiales y acompañarlas en el proceso.

La tarea no es fácil, pero supone un desafío digno de asumir.

La educación especial hoy

La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados

La educación especial tiene las siguientes funciones:

- Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.
- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con Necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, Independientemente de sus condiciones personales o de

otro tipo.

- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

Existen, además, criterios a considerar para lograr la transformación educativa:

1. Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la Educación de las personas con necesidades educativas especiales. Para atender a una población más amplia y diversa, estableciendo alternativas educativas diferentes y graduales se prevé:

- Las prestaciones de la educación especial que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del Sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento.

- La atención en centros o escuelas especiales en los casos en que otras estrategias no se consideren suficientes, o cuando los alumnos presenten necesidades educativas tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes, aún con los apoyos correspondientes (por ejemplo, algunos alumnos multiimpedidos, o algunos con severos trastornos de la personalidad, o algunos con discapacidad mental severa). La imposibilidad de la escolarización en ámbitos comunes deberá ser constatada por la evaluación de los alumnos y sus contextos, por los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinares. En todos los casos se proveerán las medidas necesarias para garantizar los espacios y tiempos de integración parcial que sea posible.

2. Priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos.

3. La Discapacidad Intelectual. Distintas posiciones

"La verdadera aventura del descubrimiento no consiste en descubrir nuevas tierras, sino en mirar con nuevos ojos" Proust.

Del retardo mental a la discapacidad intelectual

El retardo mental como categoría de análisis ha sido tratada desde diversos encuadres teóricos, que aportaron aproximaciones complementarias del objeto de estudio, y fueron criticadas por su parcialidad. Hoy en día al analizar el retardo mental es necesario poder revisar diferentes posturas y abrir nuevos interrogantes. Los marcos conceptuales se han sucedido en su intento de reemplazar a los existentes, mientras que a veces en la práctica escolar cotidiana se yuxtaponen sin entrar en contradicción. Es necesario realizar una revisión de las principales concepciones acerca del retardo mental:

Enfoque médico:

Al analizar el desarrollo histórico de la educación especial se infiere la importancia que tuvo la medicina en el establecimiento de un modelo para la atención de las personas con discapacidad. Si bien se conocen intentos educativos previos para sordos y ciegos, es a partir del siglo XIX que la mirada médica comienza a sentar las bases en una Pedagogía terapéutica a la que pretendía otorgar una fundamentación científica, tal como lo entendían las "ciencias positivas".

A este enfoque es posible dividirlo en dos etapas:

- Etapa de las instituciones: en la que el objetivo era la cura médica por medio del aislamiento en instituciones
- Etapa psicopedagógica: cuyo objetivo era la reeducación por medio de ejercicios sensoriales y motorísticos.

La consecuencia de estos tratamientos ha sido el aislamiento del sujeto de la sociedad, su internación en asilos u otras instituciones. La visión de la discapacidad como ENFERMEDAD ponía el acento en la cura a partir de la rehabilitación de las funciones de la persona a cargo de los médicos.

La base de identificación del Retardo Mental era la constatación de un conjunto de síntomas, organizados en síndromes, de acuerdo con características fisiopatológicas. Estas clasificaciones, por su propia determinación orgánica se consideraban universales, fijas e irreversibles. Su génesis debía buscarse en enfermedades que dejaban secuelas más o menos recuperables a través de tratamientos rehabilitatorios.

Respecto de la primera etapa de este enfoque se demostró su ilusoriedad de la pretensión de curar

todas las enfermedades y revertir sus secuelas, por lo menos en el desarrollo contemporáneo de la ciencia médica. Respecto de la segunda etapa, el desarrollo de la Psicología, y otras disciplinas puso de manifiesto las limitaciones del enfoque. Numerosas investigaciones han estudiado los efectos perniciosos del aislamiento de personas y/o grupos respecto del cuerpo social.

Enfoque psicométrico:

Es considerado el modelo clásico de análisis del retardo mental y tiene su aparición a principios del siglo XX para dar respuesta al fracaso escolar que se produjo ante la masificación del nivel primario público. El Ministerio de Instrucción Pública Francés le encargó al psicólogo Binet el estudio de la inadaptación escolar (entendida como repetición de grados). Para ello diseñó una prueba pedagógica de dificultad creciente por la cual podía establecer cuáles eran los conocimientos escolares que poseía el alumno. Comparaba los conocimientos de un niño con los que tiene un niño normal, utilizando la nivelación en grados de la escuela primaria común:

12 años.....7^a grado

11 años.....6^o grado

10 años.....5^o grado, y así sucesivamente.

Si un niño de 10 años de edad cronológica poseía los conocimientos escolares de 2^o grado tenía un retraso pedagógico de tres años. Esta prueba no decía nada sobre la capacidad intelectual del alumno, porque en su retraso podían intervenir diversos factores, por ejemplo, un comienzo tardío de la escolaridad.

Con el objetivo de apreciar la capacidad intelectual ideó las primeras pruebas de inteligencia por intermedio de las cuales obtenía el nivel mental de un sujeto, es decir, su nivel de capacidad o aptitud según corresponde con el nivel medio para su edad cronológica.

Del concepto de nivel mental derivó el de retardo mental entendiéndolo como la diferencia entre la edad cronológica y la edad Mental de la persona evaluada. A esta conceptualización de la inteligencia arribó luego de la construcción de las diferentes escalas entre 1904 y 1911, que se complejizan gradualmente y pierden su carácter esencialmente pedagógico, pasando a ser un conjunto de pruebas sobre los diversos aspectos del funcionamiento intelectual. Por ejemplo, si un niño de 10 años de edad se le suministra la prueba de inteligencia correspondiente, la cual arroja un nivel mental de 8 años, el retardo mental será de 2 años:

$EC-EM=RM \dots 10-8=2$

El uso de este concepto presentó la dificultad de ser inconstante, pues podía ocurrir que la edad mental permaneciera invariable a través del tiempo, produciéndose una brecha cada vez. Más importante entre la edad cronológica y la edad mental de la persona y aumentando el retardo mental.

También presentaba dificultades frente a una evaluación de tipo cualitativa: dos años de retraso mental a los 4 años de edad cronológica es mucho más significativo y de mayor gravedad que el igual retardo a los 10 años de edad cronológica.

Respondiendo a las críticas a la variabilidad del concepto de retardo mental surge el de cociente intelectual (CI) creado por Stern en 1915. Se obtuvo al dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por 100.

$CI=(EM/EC).100$

Eran baterías de pruebas construidas con procedimientos estadísticos rigurosos, para permitir su validación. Este tipo de organización suponía que sus resultados eran relativos (sólo generalizables a sujetos en condiciones similares a las de la muestra sobre las que habían sido formuladas). Su criterio diagnóstico no estaba basado en definiciones médicas, sino estadísticas (diferencias del sujeto respecto de la media de la población).

La extrapolación de este instrumento de evaluación hacia la Pedagogía produjo una serie de consecuencias negativas:

- Se generalizó el uso de las pruebas de inteligencia, considerándolas como elemento principal, a veces excluyente, para realizar diagnósticos y pronósticos sobre los alumnos en todos los niveles educativos. 1-^{as} decisiones de tipo pedagógico como la futura escolarización de un alumno, armado de grupos, separación del sistema ordinario de enseñanza, y otras, se tomaban sobre la base de estos resultados. Se consideraba que el CI era irreversible e inmutable por eso predeterminaba los niveles de escolaridad e incluso el futuro educacional de los alumnos. Le uso de las pruebas de inteligencia en la escuela común justificó la organización de la laica en grupos homogéneos y la derivación de los alumnos que no

respondían a "la norma" a circuitos paralelos de educación. El establecimiento de un sistema paralelo de educación terminó de afianzarse bajo el impulso de la psicometría. Una derivación importante del modelo psicométrico, que ha tenido importantes consecuencias en la educación, es la categorización del retardo mental en diferentes grados: profundo, grave, moderado y leve. Sentó las bases para la división de modalidad de escuelas según el grado de retardo mental; y la consecuente división de los sujetos en:

- educables,
- entrenables y
- adiestrables (entendiendo la educación como instrucción).

Existieron investigaciones durante este período que ponían en discusión el carácter irreversible e inmutable de cociente intelectual pero el modelo ya se había generalizado y establecido en la llamada Pedagogía Diferencial cuya función era la atención de los sujetos que no se encontraban dentro de la norma.

A lo largo del siglo XX se fueron diversificando las pruebas y ajustando las medidas y niveles de retardo mental.

Sin embargo, persiste el hecho de que los resultados de las pruebas están fuertemente determinadas por variables sociales, culturales y lingüísticas que ponen en tela de juicio la validez y confiabilidad de sus resultados.

Más adelante se profundizará en el cuestionamiento de la categoría "retardo mental leve" debido a las consecuencias negativas de su uso en la práctica escolar.

Enfoque evolutivo

Desde esta perspectiva, el retraso mental es abordado en comparación con la regularidad de los procesos evolutivos generales del niño y del adulto, con la intención de indicar el nivel de retraso en los procesos de desarrollo y así lijar los objetivos educativos para cada sujeto en particular.

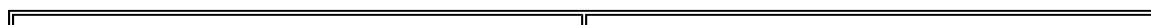
Se destacan desde este enfoque los trabajos del tipo clínico descriptivo sobre el retardo mental. Barber Inhelder desde la Escuela de Ginebra utilizando el método clínico de las pruebas operatorias (conservación de sustancia, peso y volumen) efectuó un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños con retraso mental que luego presentó en su tesis doctoral (1947).

Estos aportes introducen el abordaje cualitativo sobre el tema, superando algunas de las limitaciones del modelo estadístico. Constituyen una lúcida descripción de las diferencias en los procesos de desarrollo, en este caso de la construcción y utilización de las estructuras cognitivas en los sujetos con retardo mental, expresadas en forma de leyes:

- Ley del paralelismo psicogenético: Teniendo en cuenta las etapas psicogenéticas del desarrollo de la inteligencia: sensoriomotriz, pro-operatoria y operatoria (concreta y abstracta), los niños con debilidad mental recorren cada etapa sin producirse saltos o construcciones y/o formas de pensamientos diferentes al que realizan todos los niños. En este sentido los niños con debilidad mental desarrollan su pensamiento en forma paralela al niño normal.
- Ley del inacabamiento: los niños con retardo mental no concluyen la construcción de las estructuras del pensamiento, se detienen en el período de las operaciones concretas. Aun cuando atraviesan las mismas etapas en la construcción del conocimiento, no logran acceder al pensamiento lógico formal, es decir que comienzan la construcción operatoria pero no pueden concluirla.
- Viscosidad genética: el pensamiento del débil mental presenta regresiones cognitivas frente al desequilibrio que les ocasiona el pasaje de una etapa a otra. Si el niño opera con los esquemas de acción propios del nivel operatorio concreto, puede suceder que frente a variaciones significativas del contexto retome los esquemas de acción del nivel anterior para intentar resolver la situación.

En muchos casos, la educación especial, cercenó arbitrariamente estos aportes, centrando su atención sobre la segunda conclusión, y reemplazó o complementó las pruebas psicométricas por las operatorias para diagnosticar el retraso mental. El nuevo concepto fue distorsionado al reducirlo al viejo paradigma.

Los niveles de pensamiento fueron subsumidos en categorías estáticas por el modelo estadístico, presentando las siguientes correlaciones:



Categoría de retardo mental	Nivel de pensamiento
Retardo Mental leve	Operatorio concreto
Retardo mental moderado	Pre –operatorio
Retardo mental severo y profundo	sensorio motor

En algunos lugares se organizaron los diseños curriculares a partir de esta división incluyendo sólo contenidos que se correspondían con los niveles de pensamiento. Un ejemplo concreto de esta situación es que en la enseñanza de los alumnos con retraso mental moderado no se incluían contenidos tales como lectura y escritura, empobreciendo los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto de este enfoque también se cuestionó su parcialidad, ya que sólo se refería a los aspectos formales de la inteligencia, ignorando a los efectos diagnósticos todo aquello que no fueran las estructuras de este tipo de pensamiento.

Enfoque comportamental

El conductismo aportó su premisa fundamental a la educación especial: la conducta humana se adquiere o se modifica por medio de procedimientos de aprendizajes o influencias del ambiente. El abordaje pedagógico en educación especial es entendido como técnica para modificar la conducta retrasada o desadaptada del sujeto. Por intermedio de diferentes estímulos controlados desde el ambiente es posible modificar los comportamientos indeseables y establecer nuevos hábitos y habilidades.

El docente a través del análisis del curriculum por tareas, secuencia el aprendizaje atomizándolo en conductas, divide acciones por etapas o pasos para lograr la instrucción (meta). Los pasos que incluye la instrucción, aunque se encuentran diseñados para desarrollar conocimientos específicos, culminan con la incorporación de destrezas disgregadas sin que el alumno comprenda el proceso de aprendizaje. El modelo examina cuidadosamente el ambiente y analiza los estímulos que anteceden la conducta, entendiéndolos como desencadenantes, y aquellos estímulos que proceden a la conducta para reforzarla positiva o negativamente.

A partir de estas premisas, desde concepciones neoconductistas, se han elaborado multitud de programas destinados a obtener comportamientos de mayor ajuste personal y social, para facilitar la Inclusión de los alumnos en diferentes ámbitos.

Se criticó a este modelo su dificultad para explicar los aprendizajes complejos, su deliberada ignorancia acerca de los procesos mentales (caja negra), y su tendencia a perder el sentido, los fines de los procesos educativos, prestándose a la cosificación y manipulación de los sujetos.

Enfoque cognitivo

El retardo mental es analizado teniendo en cuenta los diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Intenta dar explicación a las fallas o disfunciones del proceso cognitivo que realiza un sujeto determinado desde la Psicología cognoscitiva. El aporte del cognitivismo permite:

A través de un enfoque funcional, identificar los mecanismos más débiles o responsables del rendimiento pobre o errático y a su vez se constituye en un enfoque práctico, que señala posibles intervenciones específicas. Esto constituye un enfoque funcional.

Reconocer la existencia de limitaciones del tipo estructural en el retardo mental. Además de las limitaciones funcionales respecto al uso de las estrategias cognitivas, es necesario reconocer los déficit del tipo estructural en el retardo mental, un niño con una afección específica en algunas de las áreas del cerebro presentará dificultades en el uso de dicha capacidad.

A continuación señalaremos algunas de las fallas funcionales más generales y a la vez posibles de ser mejoradas con la correspondiente intervención pedagógica:

- Dificultades en la meta cognición: escaso conocimiento acerca del propio proceso cognitivo, esto dificulta poder establecer o identificar por intermedio de la reflexión: "que estoy haciendo mal", "cuales son las fallas".
- Dificultades en los procesos de ejecución o control cognitivo: se relacionan con las dificultades anteriores resultando su pensamiento poco flexible para utilizar estrategias y planes de control.

- Limitaciones en los procesos de transferencia: los aprendizajes incorporados en doler-minada situación no son utilizados por los sujetos con retraso en nuevas situaciones; mientras la tarea permanezca invariable poseen un buen rendimiento, se encuentran dificultades al modificar el entorno o intentar transferirla a situaciones nuevas.
- Limitaciones en el proceso mismo de aprender: utilización de escasas o pobres estrategias para optimizar las experiencias y adquisición de los aprendizajes incorporados.

Se ha criticado a las formas mas duras y experimentales de este enfoque la pérdida de la perspectiva molar (generalizadora), y su dificultad para ser incorporada a las prácticas de aula.

El retardo mental leve, cuestionamiento de esta categoría derivada de la psicometría

Desde los años 80 se ha producido una fuerte crítica a la categorización del retardo mental que brindan los instrumentos de la psicometría, y especialmente a la división tradicional en las subcategorías de leve, moderado, severo y profundo. Listos cuestionamientos se fundamentaron en argumentos de distinto orden:

- El cuestionamiento a la validez (si miden lo que dicen estar midiendo) y confiabilidad (si esta medición es adecuada) de los instrumentos.
- Parcialidad de la evaluación, ya que no toma en cuenta áreas sustanciales de desempeño.
- Constatación de la posibilidad de la modificación cognitiva mediante metodologías eficaces.
- Planteamientos normalizadores e integradores.
- Reivindicaciones de derechos humanos, ya que los tests se convirtieron en muchos casos en instrumentos de discriminación.

Este cuestionamiento es aun más relevante en el caso del retardo mental leve, algunos autores sostienen que solo el 10% de las personas incluidas en la categoría pueden ser consideradas como tales, mientras que el resto son producto de la rotulación y que dicha categoría encubre diferencias culturales, sociales, lingüísticas, ambientales en general.

Es llamativo que la mayoría de los niños que se encuentran catalogados como retardados mentales leves pertenecen a sectores menos favorecidos económicamente, a minorías cónicas y/o lingüísticas discriminadas y con menores posibilidades educativas.

Cuando la institución escolar administra tests de inteligencia justifica desempeños escolares pobres de los alumnos, omitiendo la incidencia que tiene el contexto escolar, especialmente las practicas de enseñanza, en la aparición de las dificultades en el aprendizaje o la reflexión sobre el conjunto de las variables intervinientes.

Jean Mercer en su investigación de 1963/4 en California sobre el alto grado de rotulación de niños con retardo mental leve arriba a dos conclusiones interesantes:

- La escuela funciona como agencia rotuladora en sociedades que poseen un alto grado de desarrollo tecnológico y con un alto índice de diversidad cultural.
- El uso indiscriminado de las pruebas de CI dentro de la escolaridad obligatoria hace más amplios los efectos de la rotulación, afectando a gran parte de la población educativa.

La misma autora recomienda que ante la necesidad de una valoración diagnóstica se incluya al niño en diversa situaciones no escolares que acerque a la escuela una mirada más amplia.

Es necesario realizar una comparación entre las características entre lo precedentemente señalado como rotulación de Retardo Mental Leve y las categorías diagnósticas que presenta el modelo tradicional:

RETARDO MENTAL	ROTULACIÓN DE RETARDO MENTAL LEVE
La descripción del retardo mental aparece a lo largo de toda la historia del hombre	Aparece ligada a la complejidad tecnológica de la sociedad industrial y a la obligatoriedad de la educación primaria
Se describe en todas las culturas, universalidad	No aparece en sociedades simples o con un lato grado de homogeneidad cultural
Distribución equitativa en las diferentes clases sociales	La gran mayoría de los casos pertenecen a los sectores menos favorecidos de la sociedad
Compromiso orgánico comprobable	Sin compromiso orgánico comprobable

Las personas son identificables como tales durante toda su vida	Solo pueden identificarse a partir de las exigencias que impone la escolarización
Diagnostico universal, basado en síntomas y síndromes	Se diagnostica mediante el uso de pruebas de inteligencia
Se encuentra comprometido todo el desarrollo de la persona en su conjunto (lenguaje, motricidad, actividad simbólica, etc.)	Se refiere particularmente al desempeño escolar entendido como adaptación, no se encuentra comprometido el comportamiento en su conjunto.

Avanzando hacia un cambio paradigmático

Desde una perspectiva histórica hay autores que consideran la definición de la Asociación Americana de Retardo Mental como el primer paso para el cambio de paradigma en la medida en que resignificar y reelabora los aportes pertinentes de los distintos enfoques que se han reseñado antes.

La última definición que aporta la Asociación Americana para el estudio del retardo mental se basa en un enfoque multidimensional: centra la mirada en la relación que establece este individuo en particular y su entorno, abandona la noción de déficit individual e incluye nuevas dimensiones para analizar la interacción del individuo con su medio. Interrelacionando las necesidades individuales de la persona con los niveles de apoyo apropiados que serán previstos por la sociedad.

Se recomienda la eliminación de la categoría "retraso mental", utilizada como diagnóstico clínico, para ser reemplazada por evaluaciones y descripciones que reflejen una visión más integrada de la historia ambiental biosocial y de las competencias ordinarias de cognición, adaptación social y estatus emocional de los niños interpretando los resultados en función de los contextos en que se desenvuelve el sujeto, teniendo en cuenta la necesidad de:

- Valorar sistemáticamente las áreas cognitiva, socio afectiva y sensorio motora del sujeto, por intermedio de evaluaciones estandarizadas y de observaciones clínicas.
- Identificar los factores facilitadores y obstaculizadores en el progreso del sujeto teniendo en cuenta las áreas anteriormente mencionadas
- Centrar la valoración en la interacción del sujeto y del ambiente, considerando especialmente la diversidad cultural y lingüística, así como los modos de comunicación y factores comportamentales. Las limitaciones en habilidades adaptativas se manifiestan en entornos comunicativos típicos para los iguales en edad del sujeto y reflejan la necesidad de apoyos individualizados.
- Valorar otras habilidades específicas adaptativas o personales que pudiera poseer el alumno.
- Promover el mejoramiento del desempeño de la persona mediante apoyos apropiados.

Veamos ahora cual es la definición propuesta, y vigente, en la novena edición del manual de la AARM:

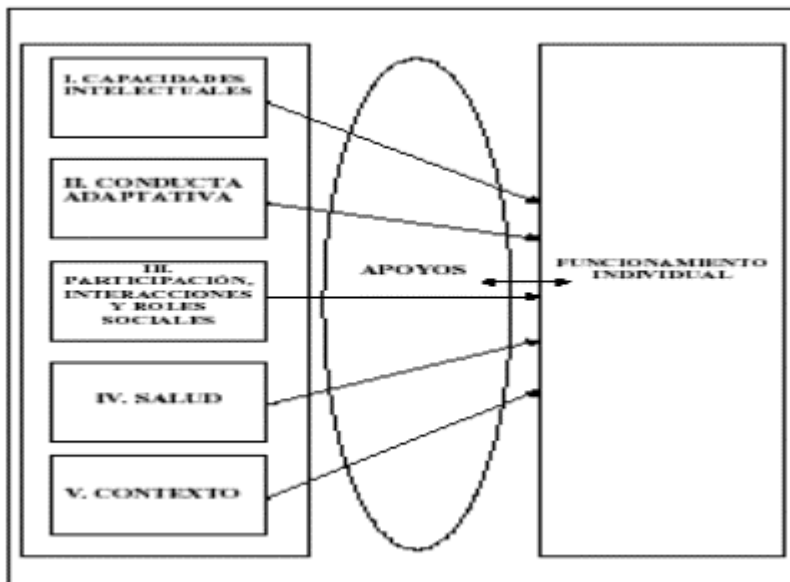
"El retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas:

1. comunicación,
2. cuidado personal,
3. vida en el hogar,
4. habilidades sociales,
5. utilización de la comunidad,
6. autogobierno,
7. salud y seguridad,
8. habilidades académicas funcionales,
9. ocio y
10. trabajo.

El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años."

Para poder aplicar la definición deben tomarse en consideración las cuatro premisas siguientes:

1. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en los modos de comunicación y en factores comportamentales.
2. Las limitaciones en habilidades adaptativas se manifiestan en entornos comunitarios típicos para los iguales en edad del sujeto y reflejan la necesidad de apoyos individualizados.
3. Junto a limitaciones adaptativas específicas existen a menudo capacidades en otras habilidades adaptativas o capacidades personales; y
4. Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental mejorará generalmente."



Esta nueva definición supone tres cambios fundamentales con respecto a las anteriores:

1. La conducta adaptativa ya no se considera como un término global sino que se delimitan diez áreas que abarcan el concepto total y, al menos, en dos de ellas deberán manifestarse limitaciones.
2. Para poder ser aplicada la definición, se habrán de tener en cuenta cuatro premisas, en las que el concepto ecológico y ambiental, junto con las habilidades adaptativas y el sistema de apoyo, tiene un papel relevante.
3. Se abandona la subclasificación en función de la persona (ligero, medio, severo y profundo), en beneficio de una subclasificación en función de la intensidad y el patrón de sistemas de apoyos (intermitente, limitado, extenso y generalizado).

Esta nueva definición nos sugiere una serie de reflexiones a tener en cuenta para una mejor comprensión del cambio en la concepción sobre el retraso mental y para servirnos de base en la descripción de lo que ha supuesto el nuevo paradigma en los países iberoamericanos.

- En primer lugar destacamos el tiempo que se ha invertido para llegar a la actual definición y que la propia AARM no da por cerrada y válida, sino que abre un periodo de transición para una nueva definición, que ajuste más los claroscuros de la actual. Esto nos revela nuestra propia incapacidad, que nos sitúa en la misma línea de continuo que las propias personas sobre las cuales queremos definir su estado diferencial del conjunto social.

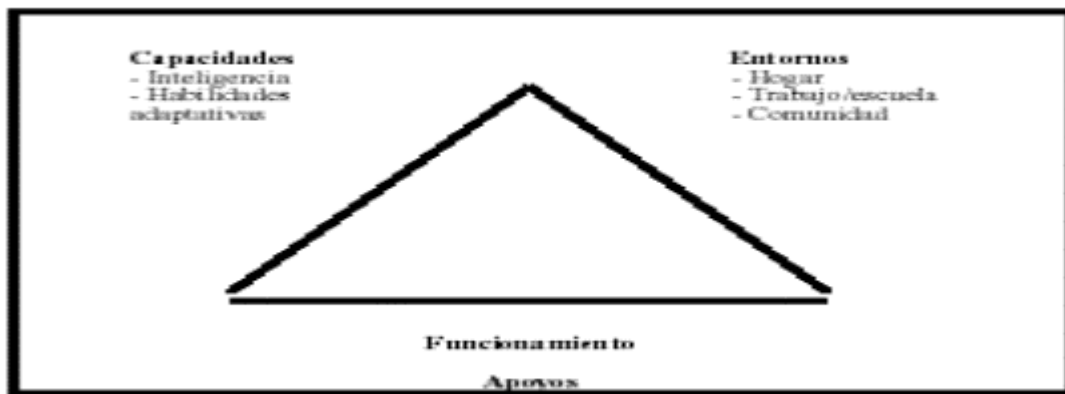
- En segundo lugar la utilización de términos que no satisfacen plenamente. Así, se reconoce que el término "retraso mental", probablemente no es el más satisfactorio y que habrá que llegar a conseguir uno sin ningún matiz estigmatizante, pero que en la actualidad no se encuentra entre otros como: discapacidad psíquica, deficiencia mental o de la inteligencia, necesidad de apoyo específico, etc.

- En tercer lugar la propia longitud de la definición que en cada revisión alcanza mayor dimensión en un intento de clarificación, que nos parece llevar a una complejidad mayor, donde cada vez intervienen matices que hacen difícil su extensión para la comprensión por parte de personas que no dispongan de una formación específica.

- En cuarto lugar la existencia de premisas específicas para la aplicación de la definición, que crea claras diferencias en la concepción que se aplica a dos personas, que en sí mismas pueden tener capacidades iguales pero que dependiendo de factores externos, podrán ser catalogadas de forma distinta.

Todo lo anterior no es un intento de invalidar la definición, ni de restar importancia a los trabajos realizados para llegar a esta nueva concepción, sino que, al contrario, refleja la complejidad de una tarea en la que nos vemos inmersos por tratar de situar en igualdad de condiciones a nuestros semejantes con ciertas características diferenciales.

Existen tres elementos clave en la definición: capacidades o competencias, entornos y funcionamiento.



Por capacidades entendemos aquellos atributos que hacen posible un funcionamiento adecuado en la sociedad. Incluyen tanto la inteligencia conceptual, práctica y social, como las habilidades adaptativas mencionadas en la definición.

El entorno se concibe como aquellos lugares donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa. Es decir, hogar, trabajo / escuela y comunidad.

Finalmente, si aun existiendo limitaciones en la inteligencia conceptual, práctica y social, y en dos o más áreas de habilidades adaptativas, éstas no afectaran el funcionamiento del individuo en su entorno habitual, entonces no se podría hablar de retraso mental.

Desde que en 1992, la AAMR propusiera la nueva definición de RM, su difusión a nivel teórico y práctico ha sido extraordinaria, si bien es cierto que las propuestas fueron tan relevantes, que dieron lugar a hablar de un cambio de paradigma en la concepción del RM. No obstante, si analizamos las semejanzas existentes entre las implicaciones de la nueva definición y las del concepto de NEE, ¡propuesto en 1978!,

Podremos comprobar que el campo educativo fue pionero en esta nueva concepción de la discapacidad y su tratamiento. Si no, comparemos:

Informe Warnock, 1978	Nueva definición de RM, 1997
Las NEE son el resultado de la interacción entre las características personales del alumno, las características del entorno educativo en el que se encuentra y la respuesta educativa que se le ofrece.	El RM ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino expresión de la interacción entre la persona con limitaciones y su entorno.
El objeto de evaluación ya no es el alumno, sino la interacción entre éste y la situación de aprendizaje en que se encuentra.	El objeto de evaluación ya no es el individuo, sino la Interacción que se establece entre éste y su contexto.
El objetivo de la evaluación ya no es determinar la etiología y gravedad de un déficit, sino evaluar al alumno en la situación de aprendizaje para diseñar la respuesta	El objetivo de la evaluación ya no es clasificar al individuo en función de su CI, sino evaluar multidimensionalmente individuo y entorno y, a partir de esta

educativa más apropiada.	evaluación, determinar los apoyos que necesita.
Evaluación y respuesta educativa han de llevarse a cabo desde los marcos más normalizados: el sistema educativo ordinario y el curriculum común.	Evaluación e identificación de los apoyos necesarios han de realizarse desde el contexto más normalizado: la comunidad.

Nos quedamos con la sensación de no tener el trabajo concluido, pero pensamos que estamos en el buen camino y que no son más que nuestros prejuicios y necesidades sociales las que hacen difícil encontrar los términos exactos que reflejen con claridad la complejidad del ser humano.

4. Adaptaciones curriculares

Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículo común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículo.

Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso.

Clasificación

Hay tres tipos principales de adaptaciones:

- De acceso: las que facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.
- Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular provincial y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

Pueden ser de dos tipos según su amplitud¹:

- Adaptaciones curriculares no significativas: Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del curriculum oficial.
- Adaptaciones curriculares significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del curriculum oficial: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.

- De contexto: actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad. Adaptaciones de acceso

En la organización del aula:

* Agrupamientos flexibles que favorezcan que los alumnos se relacionen y

aprendan conjuntamente, que se respete el ritmo de trabajo propio de cada uno, se favorezca la autonomía y aquellos que tengan más dificultades, reciban atención individual cuando la precisen.

* Material didáctico diverso como objetos reales o reproducción de éstos, imágenes y láminas, libros y cuentos y programas de ordenador, que permitan reproducir, manipular y vivenciar situaciones reales o simuladas, trabajándolas de forma contextualizada, ofrezcan un soporte concreto a los contenidos de mayor nivel de abstracción, propicien la llegada de información al alumno por el mayor número de vías sensoriales posibles y aumenten su motivación.,

* Modificación del espacio considerando las características de acceso, acústica, iluminación coadyudando a favorecer el desplazamiento, la autonomía de los alumnos

* Comunicación. Uso de sistemas complementarios, alternativos o incremento de la capacidad comunicacional.

Adaptaciones curriculares

En los objetivos y contenidos curriculares:

* Introducción de objetivos y contenidos:

- Referidos a actitudes, valores y normas para favorecer la aceptación, potenciar el conocimiento y respeto mutuo, evitar la formación de expectativas poco realistas y la desvalorización social y favorecer la autoestima de los alumnos.

- Referidos a etapas anteriores, por ejemplo, adquisición de habilidades básicas de autonomía y cuidado personal y perfeccionamiento de destrezas instrumentales básicas.

* Priorización de objetivos y contenidos relativos a:

- Aspectos funcionales del lenguaje.

- Aprendizaje del lenguaje escrito y potenciación de la comprensión lectora.

- Aspectos funcionales de las matemáticas.

- Adquisición de hábitos básicos de autonomía y cuidado personal.

- Socialización como desarrollo y fomento de relaciones interpersonales y consecución de un buen nivel de adaptación social.

- Contenidos procedimentales y estrategias de planificación y descubrimiento.

* Temporalización de objetivos y contenidos. Implica la modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivos, siendo éstos los mismos que para el resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa: el alumno consigue algunos objetivos después que el resto de sus compañeros, pero dentro del mismo ciclo.

- Adaptación temporal significativa: el alumno consigue los objetivos propuestos, en el ciclo siguiente.

* Introducción de objetivos alternativos, eliminación de objetivos y/o secuenciación específica En la metodología y actividades

* Favorecer la motivación y utilizar el refuerzo positivo. En líneas generales, favorecemos la motivación del alumno cuando aumentamos su seguridad ante las tareas y partimos de sus conocimientos previos, preferencias, intereses y disposición. Paralelamente, un patrón de reforzamiento positivo de los logros contribuye a crear una experiencia de éxitos que dispone favorablemente ante tareas y situaciones nuevas. No obstante, hay que contar siempre con que, en última instancia, se persigue el objetivo de que sea el propio alumno quien se autorrefuerce.

* Mediar en el aprendizaje. Consiste en proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias para conseguir los objetivos educativos. Pueden dividirse en físicas, verbales y visuales, unas u otras se eligen atendiendo a la entrada sensorial preferente, al grado de discriminación y a la atención y motivación que presente el alumno ante la actividad planteada. Dos criterios generales en la prestación de ayudas es su progresiva eliminación a medida que el alumno va consiguiendo los objetivos propuestos, y el papel de los compañeros a la hora de proporcionarlas.

* Favorecer la generalización. Para facilitar que los aprendizajes se apliquen con frecuencia, a lo largo del tiempo, con otras personas y en otros marcos ambientales hemos de promover que se refuercen en el ambiente natural y enseñar al alumno a autorreforzarse.

* Utilizar métodos y procedimientos alternativos

* Selección de actividades alternativas o complementarias

* utilización de materiales didácticos específicos

En las técnicas y estrategias

* Emplear la enseñanza incidental. Las características básicas de esta técnica son las siguientes: la actividad de enseñanza-aprendizaje la inicia el alumno, que manifiesta interés por algo, quiere

determinado material o necesita ayuda. El alumno selecciona el espacio en el que tendrá lugar el aprendizaje. Este lugar es parte del contexto natural de modo que el aprendizaje está sometido a consecuencias naturales. La actividad de enseñanza-aprendizaje consiste sólo en unos pocos ensayos y la respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales.

* Modelado. Esta técnica consiste en exponer al alumno a modelos que realizan los comportamientos requeridos. La imitación de estos modelos ayudará al alumno a adquirir, aumentar o no presentar determinados comportamientos. En el caso de alumnos con RM, para que la técnica sea efectiva es necesario prestarles ayudas en los distintos procesos cognitivos que implica: procesos atencionales, de representación y retención (por ejemplo, hacer que verbalice lo observado), de ejecución (por ejemplo, ofrecer una señal para que actúe en el momento, lugar y forma adecuados), de motivación y refuerzo (por ejemplo, resaltar las consecuencias positivas que recibe el modelo por su conducta).

Además de estas ayudas, optimizan los resultados de la técnica seleccionar modelos que compartan con el observador el mayor número posible de atributos, que sea competente en la tarea y tenga prestigio ante el observador.

* Role-playing. Permite al alumno ensayar en una situación controlada aquellas habilidades que se van a requerir posteriormente en situaciones cotidianas.

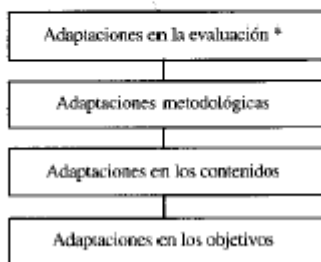
Pasos: exposición de la situación a representar, distribución de papeles,

Representación y análisis de la misma.

* Resolución de problemas. Consiste en proporcionar una estrategia que pueda servir en diversas situaciones. Pasos: tomar conciencia de la existencia de un problema, definirlo, enumerar posibles soluciones al mismo, seleccionar una de ellas y llevarla a la práctica, analizar las consecuencias de la solución elegida.

También pueden llevarse a cabo modificaciones en la temporalización y en la evaluación.

TIPOS DE ADAPTACIONES Y ORDEN EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN



proceso de adaptación

Los tipos de adaptaciones curriculares y el orden en el

Adaptaciones de contexto

Son las que se refieren a la organización, distribución didáctica del espacio, del agrupamiento de los alumnos y del tiempo áulico e institucional. Un ejemplo puede ser la implementación de alumnos monitores o tutores.

5. La evaluación. Diagnóstico, clasificación- descripción, y provisión de apoyos

El proceso de evaluación en la discapacidad intelectual comprende tres funciones diferentes:

- a. Diagnóstico: Evaluación inicial del alumno en su contexto

Función 1. Diagnóstico de Discapacidad Intelectual (Retraso Mental)

Determina la elegibilidad.

Hay diagnóstico de retraso mental si:

1. Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual
2. Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa
3. La edad de aparición es antes de los 18 años

a. Clasificación y Descripción Determinación de las NEE

Función 2. Clasificación y Descripción

Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos.

Describe los puntos fuertes y limitaciones del individuo en cada una de las cinco dimensiones:

1. Capacidades Intelectuales
2. Conducta Adaptativa
3. Participación, Interacción y Roles Sociales
4. Salud (física, mental y etiología); y
5. Contexto (ambiental y cultural)

b. Planificación de los apoyos. Elaboración de la propuesta curricular

adaptada.

Función 3. Perfil de Necesidades de Apoyos

Identifica los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento.

Identifica el tipo de apoyos necesario, la intensidad de apoyos necesaria, y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de la nueve áreas de apoyo:

1. Desarrollo humano
2. Enseñanza y educación
3. Vida en el hogar
4. Vida en la comunidad
5. Empleo
6. Salud y seguridad
7. Conductual
8. Social
9. Protección y defensa

Función	Propósitos	Medidas y herramientas	Consideraciones de evaluación
Diagnóstico	Establecer la elegibilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Servicios • Prestaciones • Protección legal 	¹ Tests de CI ² Escala de conducta adaptativa ³ Edad de aparición documentada	Correspondencia entre medidas y propósito Características psicométricas de las medidas elegidas Adecuación para la persona (grupo de edad, cultural, lengua materna, medio de comunicación, género, limitaciones sensorio-motoras) Cualificación del examinador Características del examinador y sesgo potencial Consistencia con estándares y prácticas profesionales Selección de los informadores Contexto y ambientes relevantes Roles sociales, participación e interacciones Oportunidades / experiencias Historia clínica y social Factores físicos y mentales Conducta en situación de evaluación Metas personales Input del equipo
Clasificación	Agrupamiento para: <ul style="list-style-type: none"> • Reembolso o financiación de servicios • Investigación • Servicios • Comunicación sobre las características seleccionadas 	Escala de intensidad de apoyo Rangos o niveles de CI Categorías de educación especial Evaluaciones ambientales Sistemas de factores riesgo-etilogía Niveles de conducta adaptativa Medidas de salud mental Niveles de financiación Categorías de prestaciones	
Planificación de apoyos	Mejora de los resultados personales: <ul style="list-style-type: none"> • Independencia • Relaciones • Contribuciones • Participación escolar y comunitaria • Bienestar personal 	Herramientas de planificación centrada en la persona Apreciación personal (propia) Medida de evaluación de las condiciones objetivas de vida Escala de intensidad de apoyos Elementos del plan individual requerido (PISF, PEI, PIT, PPI, PIH)	

O, bien podríamos sostener, considerando la definición de la Asociación Americana para el estudio del Retardo Mental, basada en un enfoque multidimensional que pretende ampliar la conceptualización del retraso mental, evitar la excesiva confianza depositada en el CI y relacionar las necesidades del individuo con los apoyos que necesita. Este enfoque conlleva la necesidad de evaluar cuatro grandes áreas:

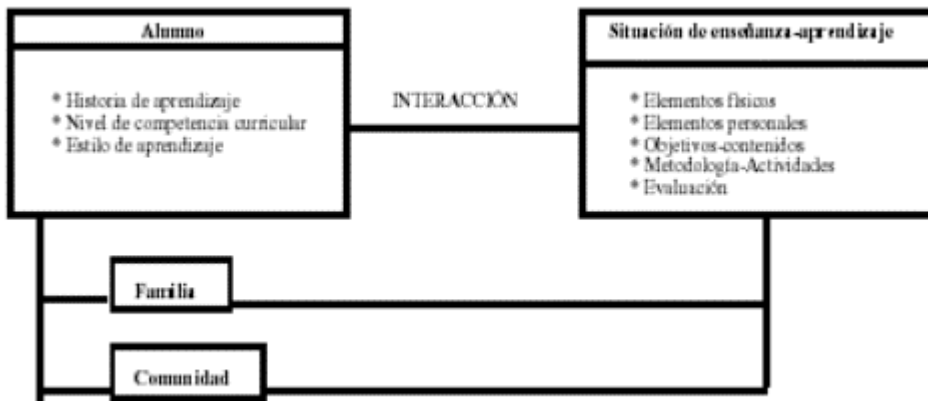
- Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas
- Dimensión II: Consideraciones psicológicas / emocionales
- Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas
- Dimensión IV: Consideraciones ambientales

Teniendo presentes estas cuatro dimensiones, el proceso de evaluación se estructura en una serie de pasos que comienza con el diagnóstico diferencial del retraso mental, continúa con la clasificación y descripción del sujeto en base a sus potencialidades y limitaciones en las distintas dimensiones y en relación al medio en que se desenvuelve, y finaliza con la determinación de los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones propuestas.

PRIMER PASO Diagnóstico del Retraso Mental	
Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas	Se diagnostica retraso mental si: 1. El funcionamiento intelectual del individuo es de 70 a 75 puntos o inferior. 2. Existen limitaciones significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas. 3. La edad de comienzo es inferior a los 18 años.
Dimensión II: Consideraciones psico-emocionales. Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas. Dimensión IV: Consideraciones ambientales	SEGUNDO PASO Clasificación y descripción de los puntos fuertes y débiles en relación con: 1. Aspectos psicoemocionales 2. Estado general físico y de salud y etiología de la discapacidad. 3. Entorno habitual del sujeto y ambiente óptimo que podría facilitar su continuo crecimiento y desarrollo. Identificación de los apoyos necesarios
TERCER PASO Identificación del tipo e intensidad de los apoyos necesarios en cada una de las cuatro dimensiones	

La evaluación del alumno en su contexto:

Aspectos a evaluar:



Alumno:

- Historia de aprendizaje: Características de su historia escolar, servicios de apoyo utilizados, áreas curriculares en las que presenta mayores dificultades, pautas educativas de la familia, y aspectos biológicos (alteraciones sensoriales, motrices y/o enfermedades) que hayan podido afectar al desarrollo o lo estén condicionando.

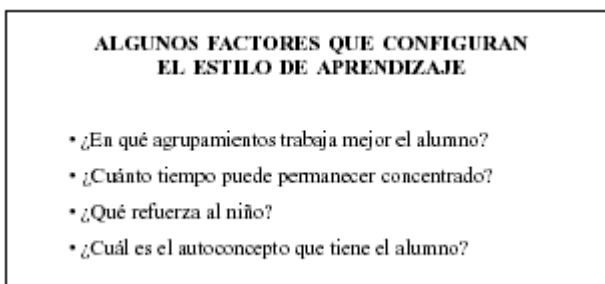
- Nivel de competencia curricular. Realizar esta evaluación supone conocer las capacidades del alumno y situarle en relación a los objetivos y contenidos que enseñamos en el aula. No sólo hay que valorar lo que es capaz de hacer el alumno, sino también las estrategias que utiliza y la forma de resolver las tareas para poder determinar el tipo de ayuda que necesita.

- Estilo de aprendizaje. Se refiere a todos aquellos aspectos que configuran el estilo propio de enfrentarse a los conocimientos, es decir, la forma en que enfoca las tareas, la manera en que recibe, elabora y responde. Dentro de este apartado es necesario evaluar:

- Variables individuales: Entrada sensorial preferente, percepción y discriminación, atención, motivación, comprensión, retención y transformación de la información.

- Variables sociales: Habilidades sociales, frecuencia, contenido y tipo de interacciones que realiza, situaciones en que se producen las interacciones, personas con las que interactúa, adecuación de la interacción, grado de implicación en la misma, etc.

La observación sistemática, pruebas elaboradas por el maestro y entrevistas al propio alumno y a familiares, son las técnicas más adecuadas para llevar a cabo esta primera fase de la evaluación.



Situación de enseñanza – aprendizaje:

1. Elementos Físicos	<ul style="list-style-type: none"> * Ubicación (lugar donde se realiza la clase) * Espacio físico (características, utilización y disposición del espacio interior) * Materiales: Mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo (características, diversidad, distribución,...)
2. Elementos Personales	<ul style="list-style-type: none"> * Profesores (número y características, formación, actitudes y expectativas. Funciones y coordinación). * Alumnos (número y características, nivel sociocultural, habilidades y rendimiento, déficits, actitudes, ...) * Relaciones interpersonales y clima social de clase.
3. Organizativos	<ul style="list-style-type: none"> * Normas que regulan implícita o explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus elementos.
4. Objetivos-contenidos	<ul style="list-style-type: none"> * Funcionalidad * Planteamiento de las intenciones educativas
5. Metodología y actividades	
6. Evaluación	

- Elementos físicos: Lugar donde tiene lugar la clase, características y disposición del espacio, mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo disponibles. Los criterios que deben guiar la evaluación de estos elementos serían: su grado de funcionalidad y significatividad, adecuación a las necesidades de los alumnos, seguridad, duración y flexibilidad y medida en que facilitan la comunicación y los agrupamientos.

- Elementos personales: En este apartado conviene evaluar el número y características de los profesores, su formación, actitudes y expectativas, las funciones que desempeñan y su grado de coordinación; el número y Características de los alumnos, sus habilidades, rendimiento y déficit; por último, el clima social de la clase. - Elementos organizativos: Se refiere a las normas que regulan implícita o explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus elementos. Así, instalaciones arquitectónicas abiertas, tabloneros y murales con información sobre grupos, horarios y actividades van a favorecer la autonomía de los alumnos, por ejemplo.

- Objetivos y contenidos: Constituyen el cuerpo de intenciones que mueven la práctica educativa y han de guiarse por el criterio de funcionalidad, es decir, contemplar las habilidades imprescindibles para la participación en los contextos comunitarios presentes y futuros, habilidades de autonomía personal y social, de solución de problemas, de aprovechamiento del tiempo libre,...

- Metodología y actividades: En relación con la metodología, el aspecto básico a evaluar sería si existe una planificación intencional de la misma, es decir, si se informa al alumno de los objetivos que se persiguen, se relacionan los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos, se procura que el alumno construya el conocimiento a través de experiencias y media el profesor en ese proceso, si se prevén y solventan dificultades, si se ofrece supervisión y retroalimentación, se compensan los logros, se favorece la generalización,...

1. En cuanto a las actividades, se busca que sean funcionales, faciliten la participación del alumno y favorezcan la adquisición de habilidades sociales y de autonomía.

2. Proceso de evaluación. Debe ser evaluado como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y contemplar aspectos como en qué medida se utiliza para hacer ajustes en los objetivos, contenidos y la metodología, su carácter formativo o sumativo, si se proporciona continuamente información a alumno y otras personas implicadas en el proceso, etc.

3. Contexto sociofamiliar

Dentro de este apartado es necesario evaluar la estructura y dinámica familiares, la situación socioeconómica (ingresos, vivienda, barrio), la reacción ante la deficiencia, sus actitudes y expectativas.

Determinación de las Necesidades Educativas Especiales

Una vez que se ha llevado a cabo la evaluación del alumno en el aula, y de la situación de enseñanza-aprendizaje, el siguiente paso consiste en determinar las necesidades especiales. Estas pueden estar relacionadas con capacidades básicas, por ejemplo, conseguir ajuste emocional, potenciar la integración social, desarrollar capacidades básicas para hacer aprendizajes, etc.; relacionadas con las áreas curriculares, por ejemplo, priorizar contenidos relacionados con el área de Comunicación y Lenguaje, e incluso relacionadas con el entorno, por ejemplo, ambientes de enseñanza altamente estructurados y dirigidos, instrucciones claras y precisas, etc.

Elaboración de la propuesta curricular adaptada

Desde los planteamientos que nos guían: normalización, integración escolar e individualización de la enseñanza, la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje de los alumnos con RM no puede buscarse fuera del currículum ordinario.

El sistema educativo cuenta con la posibilidad de realizar los ajustes necesarios en dicho currículum, para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con NEE desde el marco más

normalizador y menos restrictivo posible.

La importancia de la evaluación diagnóstica

Debemos ser cautelosos al referirnos al diagnóstico y a la lectura de ellos ya que los mismos nos generan una representación, una idea, aunque vaga, de la realidad de los alumnos -presentes y futuros- con los cuales trabajaremos. La cautela en el tratamiento y abordaje del tema nos puede posibilitar que nuestro "decir" no funcione negativamente para los alumnos y su familia, ya que muchas veces este "decir" funciona como una profecía por cumplir, patologizando aún más la realidad con la cual estamos trabajando, limitando de esta manera sus genuinas capacidades y las que la educación sistemática puede generar en ellos.

Diagnóstico centrado en aspectos Curriculares

Comprender la importancia del diagnóstico educativo es vital para desarrollar con éxito todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando nos referimos al diagnóstico educativo, estamos hablando de un concepto que implica establecer objetivos, recoger información, analizar, interpretar y valorar datos obtenidos para tomar decisiones educativas respecto a los alumnos evaluados. Dichas decisiones deben jugar un papel esencial en la elaboración de adaptaciones curriculares, siendo estas las que van a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de cada sujeto.

Basándose en ello, será más fácil llegar a determinar las ayudas necesarias, para posibilitar el acceso al currículum. El diagnóstico educativo ha atravesado por distintos momentos según el aspecto esencial en el que se centraba. Desde el enfoque tradicional (también llamado psicotécnico) centrado en el alumno y en su déficit (C.I), donde la evaluación es cuantitativa y se aplican los test como experimento científico, hasta el enfoque centrado en la interacción del alumno y la escuela, basado en el currículum

En dicho enfoque se evalúan aspectos no centrados en déficit sino sobre la base de detectar las necesidades educativas de los alumnos para abordar el proceso de enseñanza necesario para cada uno. Este enfoque tiene en cuenta el contexto ya que las necesidades de cada educando se basan también en la interacción con su medio, para lo cual se prevé evaluar todos los contextos circundantes (socio-familiar, escuela, aula), como también es fundamental detectar las necesidades derivadas de la aplicación del currículum, por lo que es necesario evaluar:

1. Perfil del alumno.
2. Nivel de desarrollo general.
3. Nivel de competencia curricular.

Si bien son muchos los enfoques que de una manera u otra coexisten en la práctica, todos comparten un rasgo esencial, definitorio: todos se centran en el alumno, como sujeto del problema, considerando el contexto educativo como una variable secundaria. En general no consideran la gran necesidad de realizar una evaluación del propio currículum, ni de un análisis directo de las interacciones entre las necesidades educativas del alumno y el currículum escolar.

En este punto debemos detenernos y trabajar en función de abordar las dificultades que experimentan los niños desde una nueva perspectiva.

Ésta tiene como característica fundamental que no se centra en el niño, sino en la interacción del niño con su entorno y en el caso de la educación, con su entorno educativo.

Pensamos en un diagnóstico educativo, que no es diferente a la evaluación educativa general, sino un momento de ésta, que se extiende en un continuo, desde la evaluación curricular más ordinaria, hasta la evaluación multidimensional efectuada por especialistas diferentes, al igual que las necesidades educativas a la que la evaluación se dirige se extienden a lo largo de un continuo. Por lo tanto un diagnóstico educativo no es ajeno o complementario a la escuela o al currículum escolar, sino un recurso más de ambos, en la línea de lo que algunos han denominado evaluación basada en el currículum, porque no recurre básicamente a situaciones de pruebas independientes, sino a situaciones propiamente curriculares.

En este sentido podemos a la evaluación diagnóstica- considerarla como un puente, ya que recurre a situaciones ordinarias tratando de aprehender las interacciones que en estas se producen entre alumnos y contexto, compañeros, maestros, tareas, materiales, recreando y visualizando las rutinas escolares necesarias para así profundizar y sostener los aspectos referentes al aprendizaje y a la enseñanza. Esta perspectiva no implica solamente a un grupo de profesionales expertos, sino al conjunto de personas implicadas en la educación del alumno en el marco de una tarea cooperativa en la que, eso sí, cada cual tiene sus responsabilidades específicas.

En el marco del accionar transdisciplinario y haciendo hincapié en estas responsabilidades compartidas, nos es imprescindible a la luz de lo anteriormente descrito, definir y redefinir las funciones y roles específicos del equipo técnico de las escuelas especiales.

Los Equipos Técnicos son los encargados de realizar la evaluación diagnóstica de los alumnos y que dicha tarea sirva como soporte de la actividad áulica en sus aspectos pedagógicos, didácticos y vinculares.

A través de:

- Realizar la evaluación diagnóstica individual, intentando detectar las Necesidades Educativas Especiales pertinentes.
- Efectuar la evaluación diagnóstica grupal para posibles tareas institucionales.
- Desarrollar programas de capacitación interna e interrama, fundamentalmente en los aspectos que tengan que ver con Integración.
- Cooperar activamente en la tarea de enseñanza con los docentes en el aula.
- Adecuar, crear y/o adaptar Instrumentos de Evaluación Educativa.
- Crear y/o adaptar materiales didácticos.
- Efectuar adecuaciones metodológicas como estrategia para facilitar los aprendizajes.
- Desarrollar actividades complementarias a los efectos de facilitar el proceso de aprendizaje.
- Establecer espacios de contención y orientación para padres y familia.
- Organización de charlas con Especialistas y/o Profesionales.

Finalidad de la evaluación diagnóstica

La finalidad de la evaluación diagnóstica en el marco de la escuela nos servirá como propuesta curricular articuladora de las necesidades de los alumnos, las expectativas institucionales –individuales y colectivas- y de las familias que albergan a dichos alumnos.

Existe de forma muy arraigada en nuestra sociedad y por ende en el sistema educativo la idea –hecha teoría- del éxito y del fracaso en el aprendizaje basada en la capacidad intelectual innata, alojada en la mente de los sujetos, como entidad rígida, no sujeta a modificaciones que se tiene o no se tiene. Gracias a esta "teoría" no se privilegia el esfuerzo como una instancia superadora ante la supuesta falta de capacidad, y de la importancia y los efectos que genera la educación para el pensamiento de los alumnos.

Cabe en este momento una reflexión, ¿Qué sucede entonces cuando alguien decide si algún alumno tiene o no, esa innata capacidad para aprender? ¿Cómo se puede suplir la ausencia de algunas capacidades? Éste desafío no puede entenderse ni contemplarse ni abordarse en soledad, sino que todos los niveles del sistema educativo en forma conjunta y con el mayor nivel de coherencia, deben sumar sus esfuerzos en pos de "garantizar la igualdad de oportunidades" y "una distribución equitativa del conocimiento".

Evaluación Diagnóstica

- Como proceso continuo e individual.
- Que responda y contemple la diversidad de los alumnos.
- Que delimite y sitúe las Necesidades Educativas Especiales, y las Adaptaciones Curriculares pertinentes.
- Que pueda modificarse a partir de la realidad educativa.
- Como lugar de encuentro teórico para la convergencia de paradigmas.

Proceso de evaluación y planificación de los apoyos

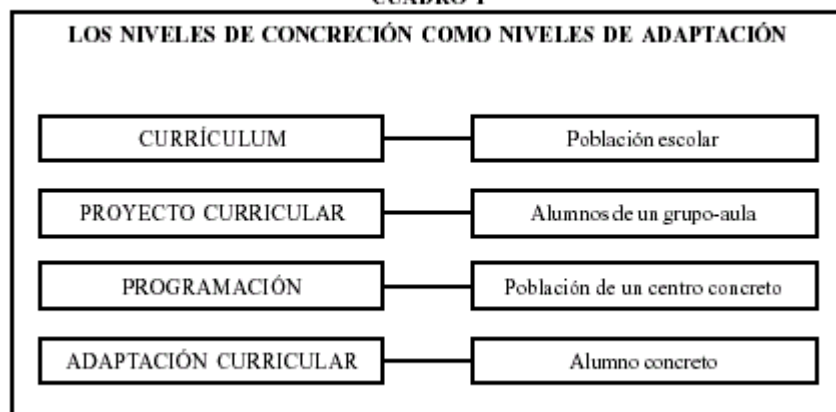
El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuesto por la AAMR se compone de cuatro pasos:

- 1) Identificar las áreas relevantes de apoyo: entre las nueve citadas.
- 2) Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas: de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y con la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
- 3) Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo; y
- 4) Escribir el Plan Individualizado de Apoyos que refleje al individuo:
 - a. Los intereses y preferencias de la persona
 - b. Áreas y actividades de apoyo necesitadas
 - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará
 - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas
 - e. Énfasis en los apoyos naturales
 - f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo
 - g. Resultados personales
 - h. Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

No se debe identificar los apoyos exclusivamente con los servicios, como erróneamente está ocurriendo algunas veces. Precisamente, los apoyos son una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles (lan propia persona, y otras personas) como en los que se basan en los servicios educativos o sociales. Hoy, la naturaleza de los sistemas de apoyos es muy variada, partiendo del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios genéricos, hasta llegar a los servicios especializados.

Niveles de concreción de las adaptaciones curriculares

CUADRO I



El proceso para la elaboración de ADAPTACIONES CURRICULARES puede ser considerado como un procedimiento en espiral, conjugando la evaluación y la intervención en un desarrollo dinámico que trata siempre de ajustar la respuesta a las necesidades educativas de los individuos en la forma menos específica y segregante posible.

TOMA DE DECISIONES Y ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES	ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM
<p>1°. ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer?</p> <p>2°. ¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?</p> <p>3°. ¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce a la consecución del objetivo?</p> <p>4°. ¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno?</p> <p>5°. ¿La ayuda que se le ha dado al alumno le ha permitido alcanzar el objetivo?</p> <p>SI: Vuelve a 3°.</p> <p>Nº: Revisa decisiones.</p>	<p>QUÉ ENSEÑAR (Objetivos).</p> <p>EVALUACIÓN INICIAL (Competencia curricular. Estilo de aprendizaje).</p> <p>3°. ¿Cuál es el primer CUÁNDO ENSEÑAR ? (Secuencia de los aprendizajes)</p> <p>CÓMO ENSEÑAR (Opciones metodológicas. Diseño de actividades de aprendizaje).</p> <p>EVALUACIÓN (Grado de aprendizaje).</p>

Un proceso en el que cabe distinguir dos fases: El periodo de respuesta inespecífica, que da lugar a las primeras adaptaciones no significativas y utiliza como referente la evaluación curricular ordinaria; y el periodo de adaptación individualizada propiamente dicho, que se desarrolla en caso de ser insuficientes o inadecuadas las respuestas del anterior, y que supone el recurso de la evaluación psicopedagógica individual. Un segundo periodo, que no anula, invalida o ignora al primero, sino que lo toma como punto de partida y lo desarrolla.

En el proceso de elaboración de adaptaciones curriculares individuales podemos distinguir los siguientes pasos:

DOCUMENTO A.C.I.

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN
1.1.- Personales. 1.2.-Escolares
2.- SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> - Historia escolar y de aprendizajes. - Competencias curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - En las áreas que presenta dificultades. - En cualquier caso en las áreas instrumentales. - Estilo de aprendizaje. - Intereses y motivaciones. - Materiales y situaciones que favorecen o dificultan los procesos de enseñanza / aprendizaje - Enfoques metodológicos más adecuados. - Otras condiciones que puedan afectar a la enseñanza.
3.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
<ul style="list-style-type: none"> - De provisión de medios. <ul style="list-style-type: none"> - Personales - Materiales - Ambientales - De adaptación del currículum. - Respecto a los objetivos y contenidos. <ul style="list-style-type: none"> - Respecto a la metodología y la evaluación. - Respecto a la temporalización.
4.- SERVICIOS EDUCATIVOS Y EMPLAZAMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Tutor/Curso. - Currículum general del alumno. - Otros servicios educativos.
5.-PROPUESTA CURRICULAR
<ul style="list-style-type: none"> - Propuesta curricular de Ciclo (adaptaciones) <ul style="list-style-type: none"> - Respecto a los objetivos. - Respecto a los contenidos. - Respecto a la metodología / evaluación - Propuesta curricular de U. D. (adaptaciones) <ul style="list-style-type: none"> - Respecto a los objetivos / contenidos. - Respecto a las actividades. - Respecto a la metodología / evaluación.
6.- SEGUIMIENTO Y PREVISIONES

Modelo III

DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A
APELLIDOS: DIRECCIÓN: LOCALIDAD:

F. NACIMIENTO:

NOMBRE:

TLF.:

PROVINCIA:

NIVEL:

DATOS DE LOS PROFESIONALES PARTICIPANTES EN LA ADAPTACIÓN

NOMBRE	FUNCIÓN	ÁREAS

ÁREA DE...

OBJETIVOS GENERALES

La adaptación curricular individual del área se desarrolla teniendo como referencia los objetivos generales de... En el alumno se pretende desarrollar las capacidades siguientes:

1. Comprender discursos orales ...

CONTENIDOS

Bloque Temático 1...

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

El alumno cursa... y recibe apoyo en grupo... con una frecuencia de...

Se priorizan los procedimientos y actividades ...

Los materiales utilizados son...

SEGUIMIENTO

OBJETIVOS DIDÁCTICOS			
CONTENIDOS			
B. T.	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
OBSERVACIONES			

COLABORACIÓN CON LA FAMILIA

INTEGRACIONES – EOE de RIVERA

ALUMNO:.....

FECHA DE NACIMIENTO:.....EDAD CRONOLÓGICA:.....

INSTITUCIÓN A LA QUE ASISTE:.....

AÑO:DOCENTE:.....

MAESTRO INTEGRADOR:.....CICLO DE EDUCACIÓN ESPECIAL QUE CURSA:.....

ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN SELECCIONADA			HORARIO DE ASISTENCIA DEL ALUMNO	L	M	M	J	V
A	B	Por áreas						
			A EGB					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN								

		ESCUELA ESPECIAL					
CRITERIOS DE ACREDITACIÓN		HORARIO DE ATENCIÓN DEL MI					
PROYECTO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL (PPI)							
ADAPTACIONES CURRICULARES		AMPLITUD (no significativas, significativas y muy significativas) SEGÚN AREAS CURRICULARES					
DE ACCESO	Espacio						
	Materiales - Recursos						
	Comunicación						
CURRICULARES PROPIAMENTE DICHAS	Objetivos						
	Contenidos						
	Metodología						
DE CONTEXTO	Tiempo						
	Agrupamiento de alumnos						
OBSERVACIONES							

Las adaptaciones curriculares no admiten prescripciones, ni recetas. La creatividad y profesionalismo del docente y equipo interviniente es esencial.

"Nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión." Paulo Freire

Estamos acostumbrados a pensar la discapacidad como una condición en sí misma, obviando que se trata de una condición relacional, un producto en el cual una limitación funcional queda sancionada por la sociedad como una desviación de escaso valor social. Para que cierta limitación funcional sea denominada como discapacidad, deberá cumplir con dos requisitos: ser minoritaria y presentarse en un área valorada por la cultura donde el individuo vive.

Puede que, en el país de los ciegos, el tuerto sea rey. Pero en ese caso, los ciegos no serían considerados discapacitados.

Esta introducción nos posibilita pensarla como proceso que depende del imaginario social, sostenido por

mecanismos ejercidos por una instancia de poder dentro del marco social: la familia, la escuela, la medicina, etc. Por supuesto, no son los únicos agentes responsables. Pero lo verdaderamente importante es de-construir estos mecanismos devenidos naturales. ¿Cómo lo logro? Mediante el sostenimiento del paradigma del déficit, que posibilita comparar cuantitativamente a las personas con limitaciones funcionales, con un patrón o modelo sancionado como "normal" (como mayoría, como convención o como modelo enunciado por la autoridad).

Estamos frente al paradigma del déficit, cuando escuchamos hablar de compensar, reemplazar, dar lo que falta y como contrapartida, las personas con discapacidad tolerando, agradeciendo, sometiéndose a lo ofrecido. Palabras como inválido, lisiado, tullido, mutilado, incapacitado, impedido, deforme, idiota, tarado, han trazado épocas y denotado significaciones sociales respecto de lo que hoy llamamos "discapacitado", que implica un progreso del pensamiento occidental de los últimos decenios, versus aquellas denominaciones de clara orientación negativa, de anulación, de afirmación del déficit.

La propuesta conceptual de los últimos años es animarse a pensar la discapacidad desde la diferencia, lo que inmediatamente nos zambulle en las diferencias de cultura, de pertenencia, nada que tenga que ver con lo que falta con respecto a lo normal. "Diferente" reconoce raíces en el latín diferentes: dos caminos. Condición cualitativa de un sujeto que va por otro camino.

En la cultura malinké, por ejemplo, la diversidad es un VALOR que significa interacción para el beneficio mutuo, mientras que en algunas sociedades occidentales, la diversidad aún resulta un ANTI-VALOR, temible por su impronta de heterogeneidad, inherente a cualquier sociedad que se proclama democrática y moderna.

Y de un desafío se trata. De brindar los apoyos que las personas con limitaciones funcionales necesitan para tener las vidas que ellos quieran tener y puedan sostener. Pensar en apoyos nos posibilita pensar la discapacidad no sólo con aquello de lo que se carece sino con lo que las personas pueden, pudieron y podrán y no intervenir para suplir faltas, sino brindando desde el entorno, la ayuda necesaria para vivir. Se trata de pensar en apoyos y niveles de apoyo para personas que requieren ALGUNAS ayudas durante ALGÚN tiempo en ALGUNAS áreas.

Una persona con discapacidad tiene derecho a hacerse a sí misma y a operar su propia realización, así como a desarrollar sus dinamismos fundamentales dentro de la sociedad. Desde aquí, todo abordaje de la discapacidad que obvie esta dimensión relacional dentro de una determinada sociedad y que evite el nombrar apoyos sustituyéndolos por reemplazos o compensaciones, será considerado acto discriminatorio

La educación como derecho

Es indiscutible la vital acción del Estado como garante del bien común y como guía de qué espera de cada uno de los miembros de la sociedad, en el marco de sociedades que creen "estar avanzando" hacia no se sabe muy bien qué tipo de mundo, rigiéndose dogmáticamente por los instrumentos del libre mercado.

Es por eso –y no por casualidad- que en el concierto mundial, surgieran los tres documentos básicos que definen los derechos de los niños y las niñas con discapacidad en la región: la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación por Razones de Discapacidad y las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad.

Tomándolos en conjunto, describen lo que podría llamarse un "régimen de derechos" para los niños y niñas con discapacidad. Cada uno de ellos contribuye a la comprensión de estos derechos. Aunque no son de cumplimiento obligatorio, pueden convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de Estados con la intención de respetar una norma de derecho internacional. Llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades. La finalidad de estas normas, es garantizar que tanto niños, jóvenes y adultos con algún tipo de discapacidad, puedan gozar de los mismos derechos y deberes que los demás.

Para que estos derechos puedan convertirse en derechos de hecho, debe darse una combinación de leyes, políticas públicas y programas. En países como el nuestro, implementarlas incluye el ajuste de las necesidades a los recursos públicos disponibles (siempre insuficientes para cubrirlos y generalmente

desviados –cuando los hay- hacia otros puertos). Pero el círculo se completa con los medios que la política encuentra para movilizar el apoyo de la comunidad como una manera de sobrepasar los obstáculos.

La eliminación de la discriminación en leyes y reglamentos es necesaria pero no suficiente. Estos instrumentos deberán ser producto de un profundo debate y diagnóstico social y ser traducidos finalmente en regulaciones y políticas ministeriales, planes y programas.

El contrapunto de la discriminación: la inclusión-integración.

La integración es un proceso. Como tal, pueden y deben diferenciarse fases con autonomía relativa y dependencia funcional. El primer y fundamental eslabón (especialmente tratándose de la discapacidad pero en sentido amplio a cualquier recién nacido) es la integración familiar: ¿Qué sucede en el seno de la familia cuando uno de sus miembros nace con algún tipo de alteración funcional considerada deficitaria?. Quiebra la ilusión narcisista de los padres, de concebir un hijo "ideal", dando inicio al duelo por el hijo no nacido y exigiendo la permanente confrontación con la diferencia, confrontación cuyos resultados dependerán de la propia estructura subjetiva de quienes lo adopten o no como hijo (Muchos autores contemporáneos aluden a que la verdadera especificidad humana no es la procreación de cachorros humanos, sino su adopción, aludiendo al acto de "adoptar hasta al hijo biológicamente engendrado"). La familia es la principal matriz de socialización y de vínculos primarios que el niño experimenta y de allí su vital consideración. Un segundo eslabón será la integración en conjuntos sociales más amplios: la integración escolar o en el ámbito educativo, que dependerá del tipo de necesidades y de discapacidad, para abordar el nivel de complejidad de integración al sistema. De la misma manera, podemos discernir la integración social, producto de las relaciones con la comunidad en su conjunto y la integración laboral, específicamente en el área que se trata.

Incluir no es integrar. La finalidad de la inclusión debe ser la integración. Son un continuo que se complementan. La inclusión es la actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. La inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía y que todos podemos aprender así como todos tenemos algo que aportar. Se trata de un proceso inacabado y continuo, observable en prácticas y acciones participativas construidas en base a la libertad y elección de las personas a quien va dirigido el apoyo.

Integración escolar.

La gestión educativa no puede dejar fuera la dimensión ética y allí aparece la temática de la inclusión social y educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Temática enmarcada en un macro escenario cada vez más estructural de carencias nutricionales iniciales; de ausencia en muchos casos de marcos familiares; de limitaciones para acceder y permanecer en la escuela; de la marginación en el mercado del trabajo y la pobreza que parecen transversalizar todo el espectro, conformando una situación de exclusión social reproductiva.

Por dónde empezar, es la cuestión. Es por ello que las instituciones educativas en particular, se constituyen en un ámbito en el que podemos reformular las dimensiones de integración socio-educativa reconociendo la multiplicidad de representaciones en las que se desarrollan las transformaciones.

Resultaría difícil comprender la complejidad de la integración sin tener en cuenta las características de nuestro sistema educativo. En el año 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que contempló dos tipos de educación: la común y los regímenes especiales –entre ellos, la educación especial-. Dentro de la educación común la ley considera el favorecer siempre la integración en escuelas comunes. Existen hoy en nuestro país dos movimientos educativos: el "integracionista" y el "especialista", este último defensor de una educación especial que debe brindarse "como siempre".

El acuerdo marco para la educación especial se firmó en 1998, enfatizando el carácter transversal de la educación especial en tanto conjunto de recursos y apoyos para todo el sistema educativo. En el proceso de implementación gradual de la ley federal, la totalidad de las provincias suscribió el acuerdo marco. Pese a ello, pueden resaltarse debilidades de la educación especial: subsiste como sistema paralelo; carecen ofertas para discapacitados severos y múltiples; hay una evidente segmentación de la escuela por patología o tipología; falta cobertura de servicios de atención temprana en zonas de alto riesgo; dispersión de servicios en sectores más postergados.

A partir de esta ley federal, se comenzó a operar un cambio en el imaginario social de la inclusión social y comenzaron nuevas modalidades en la integración escolar, con especial consenso en el nivel inicial. En la educación general básica la integración de alumnos con retardo mental sigue prestando dificultades.

La etapa del proceso de integración en el área educativa, tiene que ver con la transformación de las instituciones que se trate –inicial, escolar o terciaria- en instituciones que vayan abandonando el sesgo tan marcado de "exclusividad". Exclusivas para quienes cuentan con recursos no tan sólo económicos, sino afectivos, familiares, cognitivos y sociales. Se trata de instituciones cada vez más incluyentes con una fuerte presencia de planes específicos para el desarrollo de las personas con algún tipo de discapacidad. No basta con que el niño discapacitado concurra a la escuela, sino que ésta pueda dar respuesta a cada uno de los alumnos que allí concurren.

La actualidad nos plantea un escenario que excede las diferencias en relación con la discapacidad: una creciente diversidad de alumnos en todos los niveles de la enseñanza formal, en cuanto a lenguas, culturas, religiones, sexo, estados socioeconómicos, marcos geográficos y muchas otras que denotan la multiculturalidad presente. Frente a esta realidad, a menudo encontramos que la diversidad resulta entendida como problemática más que como oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje. Y aquí se forjan las semillas de la discriminación.

La integración es una idea reguladora de la racionalidad práctica de la acción social, en el sentido que nos orienta, ayuda, mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes y algunos más que otros.

Específicamente para la integración escolar, la escuela debe ser concebida como una institución abierta a la diversidad desarrolladora, que a la vez que socializa, garantiza la atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, incluyendo las más complejas o especiales (sensoriales, motores, verbales, intelectuales) o aquellas determinadas por carencias del entorno socio familiar.

Para llevar a la práctica la integración en la escuela común, deben darse ciertas condiciones, como por ejemplo: a) favorecerla siempre que sea posible; b) una legislación que avale y garantice los derechos y deberes de las personas con necesidades educativas especiales (que vale aclarar que los únicos que las tienen no son los discapacitados); c) el cambio de actitud de la población en lo que refiere a su voluntad integradora; d) la formación especial de maestros y profesores; e) la limitación de la masividad en las aulas; f) el fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela; g) el incremento del apoyo a la escuela y condiciones de acceso al currículo y participación activa de la familia; h) contar con adaptaciones curriculares que posibiliten una planificación educativa individual y su correspondiente sistema de evaluación; i) generar el cambio en el imaginario social ante una experiencia de integración que plantea pensar en la diferencia y la diversidad; j) conformar equipos interdisciplinarios

Luego de lo esbozado hasta aquí, podemos intentar un conteo de aspectos que harán de la escuela –o institución educativa- una institución inclusiva que dé respuesta a la heterogeneidad, mediante:

La prevención e- identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención y seguimiento, apoyando siempre las cualidades;

La ampliación de- cobertura en educación común de alumnos con necesidades educativas especiales;

La Investigación de los- contextos de influencia para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas;

El establecimiento de- canales de comunicación, consulta, información y apoyo a padres;

El relevo y coordinación- de recursos comunitarios, personales e institucionales, fomentando el sentido cohesivo de la comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales;

El ofrecerse como centro- de recursos, información y asesoramiento para toda la comunidad de influencia, fortaleciendo así su presencia en la comunidad para potenciar sus logros, y estimulando las relaciones creativas y comprometidas.

De igual manera, habrá una real integración en la escuela, si se observa la presencia de:

Provisión de equipos- auxiliares de apoyo técnico o material y otros (Algunas estrategias de apoyo dirigidas a alumnos con discapacidad auditiva -ofrecerles anticipadamente los materiales a utilizar en

clase; contar con especialistas que orienten a docentes; intérpretes de lengua de señas o familiares, voluntarios, compañeros, etc.; ubicación en las primeras filas hablándoles de frente con velocidad moderada y lenguaje sencillo; potenciar explicaciones visuales; apoyos acústicos en aulas y auditorios; apoyarse en materiales gráficos; verificar permanentemente su comprensión; exámenes no orales y si lo son, adecuar las preguntas sin empobrecer el nivel-; alumnos con discapacidad visual -descripciones y explicaciones más detalladas cuando la presentación sea con apoyos didácticos gráficos; exámenes, resúmenes, etc. en braille o en modalidad auditiva o electrónica; mantener constante el mobiliario áulico; preguntar siempre a los alumnos las formas más convenientes para su aprendizaje-; alumnos con discapacidad motora -mobiliario específico, tablero de comunicación, apoyos para mantener la postura, computadora adaptada, silla de ruedas, muletas, etc.-);

accesibilidad, entendida como la posibilidad de ingreso desde lo arquitectónico como a la utilización de instrumentos, equipos, documentos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso. Será la accesibilidad física, central en el ejercicio de los derechos, adecuando y adaptando el medio ambiente libre de todas las barreras arquitectónicas como condición necesaria para poder participar en las actividades. Será de acceso a la información y la comunicación, tanto para los padres como para los niños y niñas (subtítulos, textos escolares disponibles en formas accesibles para cualquier tipo de discapacidad, etc.).

educación especial e- integrada, que implica reorganizar recursos y servicios, sensibilizar y propender hacia cambios de actitud en maestros y directores de escuela, en padres de familia y en sus compañeros de aula.

modificaciones en la- estructura curricular, estructura que establece hacia dónde se dirige la formación. Tendrán que ser susceptible de modificaciones los elementos que componen este currículo: asignaturas, modalidad de cursadas o sistemas. El mínimo, sería la inserción de contenidos en las asignaturas.

6. Conclusiones

Aunque la posmodernidad nos acribille con su vorágine individualista y narcisista y hasta con la exacerbación de ciertos ideales, es innegable que el pluralismo, la tolerancia y la no discriminación, se constituyen en banderas que muchos de nosotros no estamos dispuestos a arriar. Sin embargo, aún estamos lejos de ser una sociedad realmente integradora. Las causas son múltiples y los planos de acción involucran a todos y cada uno de nosotros.

No se trata sólo de reconocer y legislar sobre un derecho, sino de viabilizar los derechos, adoptar medidas eficaces dirigidas hacia la inclusión real, promover las transformaciones arquitectónicas y urbanísticas, curriculares, legislativas, etc., que correspondan según los ámbitos de aplicación, para posibilitar en los hechos ese derecho.

Según el psicólogo social Domingo Asún, se entiende por discriminación "una actitud que promueve o acepta realizar distinciones que implican un trato de inferioridad, o restringir los derechos de algunas personas sobre la base de su pertenencia a categorías sociales o naturales". La discriminación no sólo se da en grandes situaciones, sino principalmente en lo cotidiano.

Aún cuando la educación es un derecho consagrado por la Constitución Nacional y por instrumentos internacionales a los que nuestro país adhirió, es muy difícil acceder a él debido a:

la aún escasa formación- de maestros no sólo en lo específico sobre discapacidad, sino sobre todo, en lo atinente a las cuestiones de la diversidad y heterogeneidad áulica;

la carencia de- recursos humanos y materiales;

el paralelismo entre- educación común y régimen de educación especial;

la existencia de muchas- instituciones donde la enseñanza se organiza en función de la discapacidad y no de acuerdo a las necesidades del alumno;

la falta de adecuaciones- curriculares y de estrategias en el método de enseñanza aprendizaje observando las distintas discapacidades. Aquí ubicamos las férreas costumbres de: la oralidad padecida por el sordo, el sordo mudo o el hipoacúsico; del formato escrito padecido por el ciego o el disminuido

visual; la falta de accesos a las sedes mismas que impiden no sólo el ingreso sino la libre circulación dentro del mismo, padecido por quienes tienen problemas motores, etc.

La discriminación es hija del estigma y éste es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. La mejor forma de entender los efectos excluyentes de la discriminación por las razones que quieran esgrimirse, será apropiarse del estigma ajeno, por lo menos en un nivel imaginario y esto dará paso a la necesidad de saber más sobre la discapacidad; y no hallaremos mejor manera de evacuarla, que acercándonos al próximo, al otro, al diferente.

7. Bibliografía

- BORSANI y GALLICCHIO: Integración o exclusión: La escuela común y los niños con Necesidades Educativas Especiales" Edic. Novedades Educativas
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.: "Hacia una nueva concepción de la discapacidad" Cap."Currículo y atención a la diversidad" pp39-61. Ed. Amarú , Salamanca, 1999
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. Y GARRIDO GIL: "Atención a la diversidad desde la programación del aula" – Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1999
- WANG, M: "Atención a la diversidad del alumnado" Ediciones Narcea, 1998
- BRENNAN, W.: "El currículo para niños con necesidades especiales" Siglo XXI Editores
- GARRIDO LANDIVAR, J.: "Adaptaciones curriculares- Guía para los profesores tutores de Ed. Primaria y Ed. Especial"
- Climent Giné i Giné y Vicent Tirado.: "La atención a las necesidades educativas especiales" Artículo publicado originalmente en "T.E. Trabajadores de la Enseñanza",1999.
- ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (Documentos para la concertación, Serie A-19) MCyE, Argentina
- Verdugo, M.A. El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. Siglo Cero, 1994.
- Gómez Vela, M. RETRASO MENTAL Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALESIII Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo".
- Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)
- Documentos Curriculares del Ministerio de Educación de la Prov. de Santa Fe
- Circulares Oficiales de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Bs.As.:
- -Nº 3
- -Nº 13/99
- Documentos de la DGCyE de la Provincia de Bs.As.:
- -Nº 1/00
- -Nº 2/00
- Resoluciones oficiales de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Bs.As.:
- -Nº 13.212
- -Nº 3.972
- -Nº 2.543
- Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro: "deficiencia, discapacidad, minusvalía (desventaja). Intervenciones para disminuir su impacto", 1990

1. Recursos multimediales:

- Internet:

- <http://paidos.rediris.es/needirectorio/>
- <http://www.nichcy.org/spanish.htm>
- <http://abc.gov.ar/>
- <http://www.mcy.e.gov.ar/>
- <http://www.aamr.org/>
- <http://usuarios.discapnet.es/>
- <http://www.fendim.org.ar/>

- Videos:

- Ricardo Baquero: "El problema de la diversidad. La mirada psicológica del sujeto de la educación"
– Congreso Internacional de Educación – Propuestas para el dialogo y la acción- Santillana

Autor:

Mariana Rodriguez

gomberg18@hotmail.com

Profesora En Psicopedagogia

Rivera - Buenos Aires

Publicación enviada por Mariana Rodriguez
Contactar <mailto:gomberg18@hotmail.com>