



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROPUESTA DE TALLER: LAS ADECUACIONES
CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE ATENCION AL
ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN
EL C.A.M. No. 22

T E S I N A

QUE PRESENTA:
MARCELA GONZALEZ GUTIERREZ

DIRECTORA: MTRA. ELISA SAAD DAYAN



MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

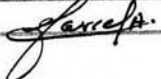
ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: MARCELA GONZÁLEZ
GUTIÉRREZ

FECHA: 23-MARZO-2004

FIRMA: 

**PROPUESTA DE TALLER: LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO
ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL EN EL C.A.M. No. 22**

T E S I N A

QUE PRESENTA
MARCELA GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA: MTRA. ELISA SAAD DAYAN

RECONOCIMIENTOS

**A LA MAESTRA ELISA SAAD DAYAN
CON ADMIRACIÓN Y AGRADECIMIENTO**

**A SU VALIOSA ASESORÍA, CALIDEZ HUMANA, APOYO Y MOTIVACIÓN CONSTANTE PARA LA
REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO.**

**Y A SU EXCEPCIONAL CAPACIDAD PARA COMPARTIR CONOCIMIENTO Y EXPERIENCIA EN
LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN, QUE LA HACEN UNA MUJER DE GRAN TRAYECTORÍA
PROFESIONAL.**

A MIS SINODALES:

LIC. PIEDAD D. ALADRO LUBEL

LIC. MA. CONCEPCIÓN CONDE ÁLVAREZ

LIC. MA. EUGENIA MARTÍNEZ COMPEAN

DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES

**A SU LABOR COMO DOCENTES E INVESTIGADORES, GRACIAS POR SUS APORTACIONES
PARA ENRIQUECER ESTE TRABAJO.**

A LA PSIC. CONCEPCIÓN RUIZ PÉREZ

**POR SU VALIOSA ASESORÍA, INTERÉS Y PACIENCIA QUE ACOMPAÑARON E IMPULSARON LA
REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO, GRACIAS CONNY.**

DEDICATORIAS

A MI MADRE CON GRATITUD Y ADMIRACIÓN, A SU AMOR Y ESPÍRITU DE LUCHA QUE DÍA A DÍA ME GUIAN EN EL LOGRO DE MIS METAS.

A MIS HERMANAS, POR BRINDARME SU AMOR Y APOYO INCONDICIONAL PARA SEGUIR ADELANTE EN LA VIDA Y ALCANZAR MIS OBJETIVOS.

A MI HIJA NAYELI MI MÁS GRANDE AMOR Y MOTIVACIÓN EN LA VIDA, GRACIAS POR TU COMPRESIÓN E IMPRESCENDIBLE CARIÑO PARA MI REALIZACIÓN.

ÍNDICE TEMÁTICO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I **LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA VISIÓN
HISTÓRICA**

**Modelo Asistencial
Modelo Terapéutico
Modelo Educativo**

CAPÍTULO II **INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

**Finalidades y Principios de la Integración Educativa
Estrategias de Integración Educativa**

CAPÍTULO III **ADECUACIONES CURRICULARES**
¿Qué son las Adecuaciones Curriculares?
Elementos de las Adecuaciones Curriculares

CAPÍTULO IV **PROPUESTA DE TALLER: LAS ADECUACIONES
CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN
AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
EN EL C.A.M. No. 22**

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto a las personas que presentan discapacidad intelectual, mismas que se han reflejado en el trato y atención brindada; de la eliminación y el rechazo se pasó a la sobreprotección y la segregación. En México la educación especial ha evolucionado a partir de tres modelos: asistencial, médico-terapéutico y educativo.

En el modelo asistencial se consideraba a la persona con discapacidad intelectual un minusválido que requería de apoyo permanente con un servicio asistencial de internado.

En el modelo médico-terapéutico el sujeto con discapacidad intelectual era considerado un atípico, necesitaba terapia para conducirlo a la normalidad; el modo de intervención era de carácter médico con diagnóstico individual y tratamiento en sesiones; más que una escuela para su atención requería una clínica.

En la actualidad, el modelo educativo conceptualiza a los niños y niñas con discapacidad intelectual como alumnos con necesidades educativas especiales, ya que considera sus dificultades y problemas en forma interactiva y contextual. Las deficiencias que eran estudiadas como algo propio de la persona han empezado a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte. La estrategia de este modelo es integrar educativamente al sujeto, con el apoyo educativo necesario, ofertando una gama de múltiples opciones de integración educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales

con el objetivo de formar una escuela para todos con el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación.

Países pertenecientes a la UNESCO han unido esfuerzos para la integración educativa de las personas con discapacidad intelectual. A partir de la política educativa internacional para favorecer la integración educativa en México, los Centros de Atención Múltiple (C.A.M) inician su trabajo en el modelo educativo con la aplicación del Plan y Programa de Primaria regular. Los grupos en los C.A.M.s dejan de formarse por tipo o grado de discapacidad, se constituyen por edad y los alumnos y alumnas reciben por primera vez libros de texto de la SEP conforme al grado de primaria donde fueron ubicados.

La actitud de los maestros especialistas fue de escepticismo y resistencia a al currículum regular debido a sus bajas expectativas de conceptualización organicista de las personas con discapacidad intelectual. Por ello fue necesario recurrir a las adecuaciones curriculares definidas éstas como: el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos.

A pesar de los esfuerzos de actualización profesional en los CAMs, el conocimiento y la aplicación de las adecuaciones curriculares aún son incipientes y limitan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual; por lo que se considera importante, en este trabajo, profundizar en el tema de adecuaciones curriculares, a través de la propuesta de taller, cuyo objetivo es: **“Contribuir al fortalecimiento teórico-metodológico de los profesionales del CAM para realizar las adecuaciones curriculares, a través**

de una serie de actividades de reflexión grupal, en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, para proporcionar a los niños y niñas con discapacidad intelectual una educación que de respuesta a sus necesidades educativas especiales y favorezca su calidad de vida". Esta propuesta de taller, contempla los elementos fundamentales para dar una respuesta educativa pertinente como: la identificación de las competencias curriculares; la detección de las necesidades educativas especiales, la priorización de los contenidos y propósitos curriculares; las características del aula y los estilos de aprendizaje; los criterios y procesos de evaluación

Finalmente el taller para la elaboración de adecuaciones curriculares, pretende aportar un material de apoyo a los psicólogos y demás profesionales de educación especial, basado en un modelo educativo, que confía en las posibilidades de intervención curricular para favorecer la calidad de vida de los niños con discapacidad intelectual a través de la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje; en oposición a un modelo de atención centrado en el déficit.

En el primer capítulo se presenta una revisión histórica de la conceptualización de la discapacidad intelectual, a través de los modelos de atención de educación especial: asistencial, médico-terapéutico y educativo, con el objetivo de señalar su repercusión sociocultural manifestada en las actitudes y en la atención ofrecida a las personas con discapacidad intelectual.

El segundo capítulo se avoca a la integración educativa, su definición, sus fundamentos filosóficos, sus diversas modalidades y estrategias, con la finalidad de ver a la integración educativa más allá de una política educativa, como una

forma de entender el mundo para la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad.

El capítulo tercero se enfoca a las adecuaciones curriculares, su definición, los tipos de adecuaciones curriculares, y sus elementos, con el propósito de resaltar la importancia de las adecuaciones curriculares como una herramienta fundamental en la integración educativa para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual.

En el último capítulo se presenta la propuesta del Taller: "Las Adecuaciones Curriculares como Estrategia de Atención al alumno con Discapacidad Intelectual en el C.A.M. No.22", no como un manual para los profesionales de Educación Especial que deba ser aplicado rigurosamente en la práctica, sino como un conjunto de estrategias y recursos curriculares flexibles de escuela, a partir de un trabajo de reflexión grupal en el taller basado en Fichas de Trabajo y Notas Técnicas, que guíen a los profesionales de Educación Especial en la toma de decisiones en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad intelectual que favorezca su calidad de vida.

El taller de elaboración de adecuaciones curriculares para los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual del CAM No. 22 consta de tres fases: la Fase I de detección de las necesidades educativas especiales, Fase II de las adecuaciones curriculares como estrategia de atención a alumnos con discapacidad intelectual y Fase III de la evaluación.

CAPÍTULO 1- LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: UNA VISIÓN HISTÓRICA

En este capítulo se presenta una breve revisión histórica de la conceptualización de la discapacidad intelectual, los cambios se abordan a partir de tres modelos de atención de educación especial: *asistencial*, *médico-terapéutico* y *educativo*. Modelos que a lo largo del tiempo han llevado una respuesta sociocultural reflejada en las actitudes y tipo de atención brindada a las personas con discapacidad.

I-MODELO ASISTENCIAL

En el modelo asistencial el sujeto con discapacidad intelectual era considerado como un **minusválido**, que necesitaba apoyo en forma permanente, debía ser asistido todo el tiempo y toda la vida. El lugar idóneo lo ofrecía un internado de carácter asistencial (Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial, SEP/DEE, 1994 a).

Este modelo tuvo su inicio en el periodo del Renacimiento bajo la óptica de los valores cristianos relacionados con el orden social. La influencia de la iglesia fue decisiva, ya que en la Edad Media la ignorancia y la superstición predominaban en torno a estas personas. Es a partir de actitudes de compasión y

caridad hacia los pobres y desvalidos, incluyendo a los niños y adultos con discapacidad, como se da la asistencia religiosa en asilos y hospitales (Puigdemívol, 1996).

En los siglos XVI y XVII se originó un avance significativo dentro de este modelo asistencial para las personas con discapacidad, gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para los niños sordos, ya que durante muchos siglos se tenía la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender. La educación de doce niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León, permitió una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas. Su trabajo pionero se reconoce como el origen de la educación especial (García, Escalante, Escandon, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

Le siguieron experiencias iniciales con personas ciegas, como el italiano Rampazzetto y el Español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras de madera; Pierre Moreau y Schonberger que utilizaron letras móviles (García y cols., 2000).

Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental fueron los de un médico francés Jean Marc-Gaspard Itard, en 1798, con un niño de 11 o 12 años, que fue encontrado vagando por los bosques de Aveyron; era un niño mudo que no daba muestras de haber tenido trato con seres humanos. Varios médicos diagnosticaron al muchacho como deficiente incurable, pero Itard se interesó mucho en el caso y pidió se le concediera la oportunidad de educarlo. El filósofo inglés, John Locke, había influido bastante en Itard, y sostenía que todo lo que el hombre llega a hacer está determinado por su ambiente, y que las capacidades del hombre son casi infinitas si se le proporciona la crianza y

educación adecuada. Itard bajo esta concepción, emprendió una gran variedad de técnicas en su esfuerzo por socializar y educar al joven, a quien llamó Víctor. Después de cinco años de adiestramiento, Itard había logrado que Víctor fuera un ser humano parcialmente civilizado que podía reconocer ciertos objetos y comprender muchas palabras. Itard logró demostrar que inclusive un niño diagnosticado como idiota podía ser enseñado a desempeñar muchas aptitudes sociales si se le sometía a un programa sistemático de capacitación, y aportó un cambio de actitudes de la sociedad con respecto a los retrasados mentales, a partir de los progresos que pudo lograr, en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Acontecimiento que dio la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en varias partes de Europa (Ingalls, 1982)

Después de Itard, durante las tres primeras décadas del siglo XIX, en 1835, uno de los discípulos de Itard, Edouard Seguin, emprendió la educación de un niño idiota. Después de un año y medio de adiestramiento, su alumno podía usar mejor sus sentidos, podía recordar y comparar ciertas cosas, podía hablar, escribir y contar. El éxito de Seguin le dio renombre y empezó a dar tratamiento a más niños retrasados. En 1846 publicó un libro de texto sobre la capacitación y tratamiento de los retrasados y obtuvo reconocimiento mundial, y una carta personal del Papa por su trabajo humanitario. Edouard Seguin (1812-1880), creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual, a su sistema de educación se le llamó el Método Fisiológico (Ingalls, 1982)

Samuel Howe, médico estadounidense desarrolló nuevos métodos de enseñanza para los ciegos y los sordos, pero también fue un defensor de los

retrasados mentales. En 1846, se le designó presidente de una comisión para investigar la condición de los idiotas del estado, su número preciso, y para ver si había algo que se pudiera hacer para mejorar su condición. El informe de la comisión hizo una conmovedora súplica de que se les diera a los retrasados un mejor trato una capacitación. El gobierno de Massachussets dio a Howe los fondos para establecer una escuela experimental de idiotas (Ingalls, 1982)

Todos los hallazgos anteriores hicieron que durante el siglo XIX ya se admitiera que los niños con discapacidad, incluso intelectual, eran capaces de aprender, pero bajo este modelo asistencial debían permanecer en internados, separados de sus familias y de su comunidad. Para estas instituciones pioneras fue claro que la capacitación por sí sola no podía curar el retraso y que la mayoría de sus residentes debía de permanecer en ellas indefinidamente (García y cols.,2000)

La construcción de asilos-hospitales se extendió por países de Europa y Norteamérica, para intentar la educación de los niños con discapacidad intelectual, surgiendo en los hospitales el punto de vista médico en la atención de las personas con discapacidad, que condujo a un cambio del modelo asistencial al modelo médico.

II-MODELO MÉDICO-TERAPÉUTICO

A mediados del siglo XIX, inicia el modelo médico-terapéutico en los hospitales. Los doctores y enfermeras supervisaban la vida de las personas con discapacidad, quienes eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa de vida se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia, y la escuela terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos (García y cols., 2000)

El principio que regía la enseñanza de estos alumnos era el compensar sus deficiencias sensoriales. Algunos pensadores defendían la creación de escuelas especiales o clases especiales dentro de escuelas regulares. Alexander Graham Bell propuso organizar clases especiales en escuelas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales. En este tiempo y bajo la influencia del modelo médico-terapéutico, se inicia en México la educación especial, durante el gobierno del presidente Benito Juárez, con la fundación en 1867 de la Escuela Nacional para Sordos y tres, años más tarde, la Escuela Nacional de Ciegos (SEP/DEE, 1994 a).

Estos internados y escuelas mantuvieron su firme postura en el modelo médico desde principios del siglo XX hasta la década de los setentas. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción

orgánica producida al comienzo del desarrollo. Bajo esta concepción se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación y en el ámbito educativo esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, requiriendo de escuelas especiales con una organización similar a las regulares. Como ya se había mencionado desde el siglo XVIII existían escuelas especiales para alumnos sordos y ciegos. En el caso de los niños con discapacidad intelectual no se había tenido el mismo éxito, pues se desconocía la frontera entre el retraso y la enfermedad mental. Las investigaciones médicas dieron lugar a diversas clasificaciones, algunas de ellas basadas en criterios científicos y rigurosos, como las apoyadas en criterios etiológicos y otras en criterios realmente chocantes y arbitrarios. Entre las principales taxonomías se encuentran dos grandes grupos: precientíficas y científicas (Molina, 1994)

Taxonomía precientíficas

a) **Etiológicas**, cuyo principio era el estudio de las causas

-Cerebróticos, los idiotas producidos por una lesión cerebral.

-Biopáticos, los imbeciles por una anomalía degenerativa

-Congénitos: de herencia neuropática

-No congénitos. Tienen por causa una lesión

b) **Morfológicas y anatómicas**, basadas en el principio de que toda perturbación permanente en el funcionamiento de un órgano debe corresponder a una alteración material de los elementos de este órgano.

c) **Sintomatológicas**, estas fueron las más numerosas basadas en los signos clínicos. Estas clasificaciones tomaban como única base el síntoma de una sola función, por ejemplo, el lenguaje, la atención, o la sociabilidad. Entre este tipo

de clasificaciones sintomatológicas se encuentran las de Santin y Sollier a principios del siglo XX.

Clasificación de Santin de los anormales según el lenguaje (1906):

- Imbéciles de primer grado, los que tienen la palabra libre y expedita.
- Imbéciles de segundo grado, los que tienen la palabra fácil y el vocabulario más circunscrito.
- Idiotas de primer grado: usan palabras y frases cortas.
- Idiotas de segundo grado producen monosílabos y algunos grupos.
- Idiotas de tercer grado no tienen ningún lenguaje.

d) Grado de insuficiencia mental, de todas las clasificaciones merecen especial atención aquellas que toman como principio el estado de insuficiencia mental, dando con esto carácter fundamentalmente psicológico a este problema. En este tiempo el campo del saber teórico y el trabajo científico práctico de la discapacidad intelectual fue centrado en el aspecto cuantitativo a través de mediciones se determinó el grado de insuficiencia. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia. La concepción meramente aritmética o de medición de la discapacidad trajo como consecuencia la promoción de una enseñanza reducida, más lenta y en una escuela especial (Molina, 1994).

Taxonomías científicas

Ingalls y Bueno, citados por Molina (1994) agruparon a los deficientes mentales de etiología orgánica en las siguientes categorías:

Categoría I-Infecciones (rubéola, sífilis, meningitis, encefalitis, anticuerpos maternos. Categoría II-Intoxicaciones (drogas, toxemia, radiación).Categoría III-traumatismos (anoxia perinatal, lesión mecánica). Categoría IV- desórdenes metabólicos (fenilceturia, transtorno del metabolismo de lípidos, hipotiroidismo, nutrición prenatal y desnutrición postnatal). Categoría V- aberraciones cromosómicas (síndrome de Down, de Turner, y otras alteraciones en los cromosomas). Categoría VI- (influencias prenatales desconocidas) hidrocefalia, espina bífida, microcefalia). Categoría VII- desórdenes de la gestación (prematurez). Categoría IX- retraso a consecuencia de desórdenes psiquiátricos (autismo, esquizofrenia). Categoría X- Retraso mental debido a influencias ambientales (handicap sociocultural).

Al término de la primera década del siglo XX, el concepto de "normalidad" en el aprendizaje estaba relacionado con la capacidad intelectual, que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia, como los primeros instrumentos psicométrico desarrollados por Alfred Binet y Théodore Simón (1907). Para Binet la solución para atender a la gran diversidad de ritmos de aprendizaje fue la homogeneización de los grupos escolares a partir de la evaluación de la inteligencia. La "anormalidad" se consideró en función de la distancia con respecto a esas características promedio esperadas de acuerdo a la edad. Así fue como llegó a considerarse necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para canalizar a los niños a escuela especial. (SEP/DEE, 1994 d).

Las escuelas especiales se organizaron por tipo de trastorno y diagnóstico. El sujeto de educación especial se considera en este modelo médico-

terapéutico como un **atípico** que requería de una **terapia** para conducirlo a la normalidad. El modo de operar era a través de un diagnóstico individual y se definía el tratamiento en sesiones. Entre las principales escuelas de educación especial creadas en México bajo este modelo se tiene a las siguientes: Escuela Especial de niños Anormales (1932), Instituto Médico-Pedagógico (1935), Clínica de la Conducta (1936), Instituto Nacional de Audiología y Foniatría (1952), y el Instituto de Comunicación Humana (1962) por mencionar algunos (SEP/DEE, 1994 a).

Para este tiempo en el recorrido histórico de la educación especial se encuentran importantes aportaciones del enfoque evolutivo o teoría del desarrollo, quien llegan a reconocer que la característica definitoria de los deficientes mentales es una lentificación en su desarrollo cognitivo dependiente de su nivel de deficiencia. Con esto empieza a tener mayor importancia la investigación desde la perspectiva de los procesos psicológicos y se asume que estas personas pasan por los mismos estadios que en el resto de las personas normales, en función de la mayor o menor gravedad del déficit. La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo a partir de este paradigma se han basado en los estudios de Piaget en torno al desarrollo cognitivo del niño normal. La primera investigación que intentó comprobar si se cumplía o no esa evolución cognitiva en el niño retrasado mental fue la llevada a cabo por Inhelder (1943). Las principales conclusiones de Inhelder fueron: 1) Los niños con déficit mental pasan por los mismos estadios de desarrollo que las personas normales aunque más lentamente, 2) Al no poder alcanzar la conservación del volumen, tampoco pueden llegar a alcanzar el estadio de las operaciones formales, siendo precisamente esta

la característica más definitoria para poder afirmar con propiedad que una persona es deficiente mental. Sin embargo en la medida en que algunos deficientes mentales alcanzan unos estadios jerárquicamente más elevados que otros, puede hablarse de los siguientes grados (Ingalls, 1982):

- A) Los deficientes severos y profundos son los que jamás adquieren la capacidad de conservación de la substancia.
- B) Los deficientes de tipo moderado consiguen desarrollar la capacidad de conservar la substancia, pero no el peso.
- C) Los deficientes ligeros adquieren la capacidad de conservación de la substancia y el peso, pero no la del volumen.

3) En todos los casos se comprueba una gran viscosidad interestadios, es decir los sujetos se situaban en determinadas pruebas en un estadio y, en otras estaban en otro estadio diferente.

La conceptualización "desarrollista" de los niños mentalmente retrasados, colocaba en primer plano el problema de la deficiencia como elemento fundamental de la misma y restaba importancia a los aspectos afectivo, emocional, y social, pasando estos aspectos como secundarios e independientes del defecto intelectual. Esta tendencia intelectualista, encontró un amplio campo acción en la atención clínica de los niños con discapacidad intelectual, tanto en consultorios como en escuelas de educación especial (Molina, 1994).

En relación a épocas anteriores, se consideró que la creación de escuelas especiales con el modelo médico-terapéutico, representaba ciertas ventajas sociales para la atención de las personas con discapacidad : la conformación de especialistas según el tipo de trastorno, el abordaje de casos de manera

interdisciplinaria, la elaboración de guías didácticas especiales, la "protección" de los niños en edificios adaptados a sus necesidades, y una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares (García y cols., 2000).

A pesar de estas ventajas, las escuelas especiales mostraron, con el tiempo, sus limitaciones: 1) La integración social de los alumnos era muy limitada, los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes tenían que vivir en una sociedad para la que no estaban preparados. 2) La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos. 3) Con la separación de los alumnos, la escuela obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Proceso de doble acción que se vio detenido, ya que por un lado había que preparar al niño para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debía acostumbrarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en la vida cotidiana (Sánchez, 1997)

La concepción de la discapacidad y el modelo médico que sirvió de sustento a estas escuelas de educación especial, fueron cuestionados por quienes vieron más allá del aspecto orgánico en las personas con discapacidad, quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencias. Entre las críticas que se realizaron a este modelo y daría origen al modelo educativo se encuentran las siguientes:

- a) El diagnóstico identificaba a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.
- b) Se cuestionó el efecto de la "etiquetación", cuando por un diagnóstico se clasificaba a la persona.

- c) La escolarización separada de la escuela regular, contribuyó a la segregación.
- d) Los especialistas de las escuelas especiales desconocían el trabajo de la escuela regular.
- e) Los educadores que sólo trabajaban con alumnos con discapacidad tenían expectativas muy bajas o actitudes de apatía con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.
- f) La educación de estas personas se centraba en su incapacidad y no en su competencia (Sánchez, 1997)

III-MODELO EDUCATIVO

A partir de la década de los setentas surge la "corriente normalizadora", una manera diferente de concebir la discapacidad, por el danés Bank-Mikelsen, Bengt Nirje y Wolf Wolfersberger. Este enfoque se basa en el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en la familia, escuela, y en la sociedad. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se denomina integración (Balbás, 1998).

El principio de normalización permitió cambiar la forma de concebir las deficiencias y la educación de las personas "deficientes". Las deficiencias dejaron de verse como algo propio de la persona, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar. El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que el aprendizaje también influye en el propio desarrollo, señalando así la importancia de la acción educativa. Los métodos de evaluación, antes centrados en la evaluación prescriptiva de tipo médico, pasaron a centrarse en los procesos. Se empezó a abrir camino a la idea de que el fracaso escolar estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, los problemas ya no eran sólo de los niños. Se inició un cambio en la atención a las personas con discapacidad hacia el modelo educativo, más encaminado hacia el diseño y estrategias de atención en la escuela que al diagnóstico y la categorización.

En México, se encuentran antecedentes de esta práctica normalizadora e integradora:

- ✦ A mediados de la década de los setentas se implementó en las escuelas regulares los Grupos Integrados A y Grupos Integrados B, con la finalidad de apoyar a los alumnos con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas. El proyecto de Grupos Integrados constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del "Programa Primaria para Todos Los Niños" (1978-82). Esta vinculación entre educación especial y educación primaria fue de gran trascendencia para iniciar uno de los relevantes periodos de mejoramiento de la calidad educativa en nuestro país. (SEP/DEE, 1994 a).

- ✦ A principios de los ochenta, la Dirección General de educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración, en el documento "Bases para una Política de Educación Especial". Adoptó la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial. Su referencia jurídica estaba en los Artículos 48 y 52 de la Ley Federal de educación, la Declaración de los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956), la Declaración de los Derechos Impedidos (1971 y en 1976) en la Asamblea General de las Naciones Unidas).

- ✦ En el periodo comprendido entre la década de los ochenta a el año de 1992, la Dirección de Educación Especial (DEE) reconoce los siguientes grupos de

atención a menores: deficiencia mental, dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficiencias visuales, impedimentos motores, problemas de conducta, niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S) y niños con autismo. La atención fue con una pedagogía especial, aunque la DEE consideraba que la educación especial no debía estar separada de la educación general. La integración se intentó llevar en diversos planos: en el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que prestaba su asistencia directa o colaborando con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales; en el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos (Centros Psicopedagógicos); en clases especiales en la escuela regular (Grupos Integrados); y en escuelas especiales (SEP/DEE, 1994 a).

- ✦ Para principios de los años noventa se veía que más que una nueva política de educación especial, se requería incorporar la educación especial a la actual política de la educación básica regular. Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se realizaron modificaciones al marco legal que la sustenta: el Artículo 3° de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en el Artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. La Ley General de Educación en 1993, explícita por primera vez en la historia de la educación en México, la obligación del Estado para atender a las personas con discapacidad, así mismo el Estado no elude su obligación educativa ante

quienes, por diversas circunstancias, no logren su educación de manera integrada. En seguida se refiere el texto del Artículo 41:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social."

"Tratándose de menores de edad con discapacidades esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva"

"Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación" (SEP/DEE, 1994 b).

El Artículo 41 no omite ninguna condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica, ya que no se hace una enumeración que pueda excluir alguna de las tipologías conocidas. No se refiere a discapacitados, sino a personas con discapacidad. Por lo que el sujeto de derecho es como persona y no como discapacitado "per se". Se refiere a propiciar la integración total o parcial a escuelas regulares sin restricción (con apoyo de las USAER, Unidades de Apoyo a la Educación Regular) y de no realizarse, existe la opción de alternarla en escuelas especiales (C.A.M., Centros de Atención Múltiple). Dicha alternancia, a su vez, no tiene restricción alguna, lo que permite que en más de una ocasión, al principio o al final, o en el intermedio de la curricula escolar, se siga propiciando la integración educativa, sin detrimento del derecho al acceso a ambientes escolares normalizadores. (SEP/DEE, 1994 e)

Paralelamente al avance de la política educativa, se han venido desarrollando concepciones teóricas en torno a la educación básica de los alumnos con discapacidad, sobre los procesos de intervención y gestión escolar y sobre la función social tanto de la educación como de la escuela. Se ha reconocido un nuevo concepto con el modelo educativo, que si bien es referido directamente a la educación especial, tiene significación y trascendencia para todo el sistema educativo, el concepto de **necesidades educativas especiales (n.e.e)**. Que en la actualidad reconceptualiza la forma de organizar la atención de los alumnos con discapacidad, este hecho implica: a) Considerar como marco para la intervención de los alumnos con discapacidad el currículum de la educación básica, b) que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a **todos** los alumnos, c) atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares, e) reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto, d) ubicar las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local (SEP/DEE, 1994 d).

Finalmente la atención de las personas con discapacidad bajo el modelo educativo actual conlleva transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial, conlleva también el desarrollo técnico pedagógico de los docentes que considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial (detección de n.e.e.), planeación de las

adecuaciones curriculares para la intervención, intervención, evaluación y seguimiento. Y también implica, la asesoría y sensibilización a padres de familia y comunidad escolar, para entender y atender en forma integral a los alumnos con discapacidad para favorecer su integración a la vida social. Hablar del modelo educativo es referirse también a valores compartidos en la institución, estos valores van a cambiar tanto el sentido como la estructura organizativa y el sistema de trabajo habitual (Parrilla, 1996)

A esta nueva forma de pensar han contribuido los movimientos a nivel mundial, relacionados principalmente con el respeto a las diferencias y con el cumplimiento de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades, como se aborda en el capítulo II.

CAPÍTULO II - INTEGRACIÓN EDUCATIVA

FINALIDADES Y PRINCIPIOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Para lograr el éxito en la integración educativa se requiere conjuntar varias condiciones como: modificaciones legislativas, apoyo de las autoridades educativas, cambios en la organización de los centros escolares y en las actitudes de todos los implicados (directivos, maestros, padres de familia y en algunas ocasiones de los mismos niños), cambios en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las escuelas.

Para llevar a cabo estos cambios es necesario en primer lugar reconocer que la integración no constituye un acto caritativo, sino un principio de derecho que conlleva una forma de generar las condiciones que permitan que las niñas y los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad aprendan de acuerdo con sus potencialidades.

Es en el contexto normalizador donde surge la integración educativa, para que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida lo más normal posible que asistan a una escuela normal y trabajen con un currículum común. Desde la perspectiva de la integración educativa, los centros escolares requieren de una reorganización interna para mejorar el aprendizaje de todos los niños, y proporcionar a los alumnos con discapacidad cada vez ambientes más normalizados (García, P.1993).

De aquí que en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial para realizarla desde la

concepción de la atención a las necesidades educativas especiales; este hecho implica: considerar para la intervención el currículum de la educación básica, que la escuela atienda a todos los alumnos sin importar sus características, reconocer que la problemática de un alumno no se ubica sólo en él mismo, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra. Para comprender a la integración educativa y superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas de segregación es necesario conocer sus bases filosóficas y principios operativos.

Los fundamentos filosóficos de la integración educativa forman parte de las bases éticas y morales de un ideal de hombre que ha de formarse en la escuela para integrarse a la sociedad. Sus principios son: *respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades, y escuela para todos* (García, P.1993).

Estos principios reflejan un consenso mundial sobre las futuras orientaciones de las prestaciones educativas especiales emanadas de diversas declaraciones internacionales como: La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990), Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), y La Declaración de Salamanca (1994), por mencionar algunas, (SEP/DEE, 1994 d)

Principio de respeto a las diferencias. Obedece a las reformas de pensamiento en los últimos años, acordes con una sociedad cada vez más heterogénea que establece la necesidad de aceptar las diferencias; y considera

que la diversidad de los individuos no es un problema sino que enriquece a los grupos humanos (García y cols., 2000).

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994 para examinar los cambios fundamentales de la política para favorecer el enfoque de la educación integradora, proclamando en relación al principio de respeto a las diferencias:

“-Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

-Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

-Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,

-Las personas con necesidades educativas especial deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades,

-Las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”
(SEP/DEE, 1994 c)

Las necesidades educativas incorporan los principios de una pedagogía en la que todas las niñas y los niños se pueden beneficiar. Da por hecho que todas

las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto a ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño, para todos los alumnos y para toda la sociedad. Pedagogía que puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "lo que sirve para uno sirve para todos". (SEP/DEE, 1994 c)

Principio de los derechos humanos e igualdad de oportunidades.

Implica que por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, se tienen derechos y obligaciones. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales entre ellos el derecho a una educación. La integración educativa no es un acto de caridad, es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela (García y cols., 2000).

En la Declaración de Salamanca, (España, 1994) señala principios, política y práctica que los países del mundo requieren para una nueva ética para configurar pleno respeto a los **derechos humanos** de todos los ciudadanos, sin discriminar pueblos, étnias, comunidades o individuos. El marco de acción se inspira en las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad** (1993) y en el derecho que cada niño tiene a recibir educación que se ha proclamado en la **Declaración de Derechos Humanos** y ha

sido ratificado en la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**, de Jomtien, Tailandia (Marzo,1990). Toda persona con discapacidad tiene derechos a expresar sus deseos en lo referente a su educación, en la medida que pueda haber certidumbre al respecto, los padres tienen un **derecho** intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos (SEP/DEE, 1994 c).

Principio de escuela para todos. Éste es un concepto no sólo de cobertura que contempla que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, sino también se relaciona con la calidad. Una de las propuestas de la UNESCO para lograr ambos propósitos: cobertura y calidad, es que la escuela reconozca y atienda la diversidad a través de organizar la enseñanza conforme al progreso individual de los alumnos. Propone que el currículo sea flexible y que responda a las diferentes necesidades de los alumnos (SEP/DEE, 1994 c).

Es por ello, que la calidad educativa no es posible bajo criterios de exclusión de comunidades e individuos.

La UNESCO, PNUD y el Banco Mundial organismos de los que México es miembro, han reconocido este **principio de la educación básica para todos**. Se emitió esta declaración bajo la fórmula de "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje: una visión para el decenio 1990" en la Conferencia Mundial sobre la Educación Básica para todos de Jomtien, Tailandia (Marzo1990).

Y cuando se refiere a la educación básica para todos es para **todos**. Incluidas las poblaciones, comunidades e individuos tradicionalmente excluidos, como son los indígenas, los migrantes y, también están incluidos.

específicamente, los sordos, los niños con deficiencia mental, los niños sobresalientes, en una sola palabra: **todos** (SEP/DEE, 1994 e).

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La integración educativa se desarrolla en educación especial y se orienta hacia la educación básica. Busca que los alumnos cursen su educación básica, integrandolos a las escuelas regulares o en centros escolares de educación especial. Así mismo crea oportunidades para la formación laboral.

La integración ha sido desarrollada por los países desde diferentes niveles o modalidades, un ejemplo de estos niveles es el Sistema en Cascada de Servicios de Reynolds (1962), se conoce en forma más amplia con la enmienda de Deno (1970). Esta cascada o continuo proporciona una estructura de adecuación de los servicios para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Los siete niveles de servicio van desde los servicios menos restrictivos, en los cuales se atienden a más estudiantes (que constituye la base del triángulo invertido), hasta los servicios más restrictivos, donde se atiende a menos estudiantes (el vértice del triángulo). A continuación se describen cada uno de estos niveles:

Nivel 1-Estudiantes en clases regulares. Los alumnos servidos en este nivel están en educación regular con o sin terapias de apoyo médicas y consejería.

Nivel 2-Estudiantes con clases regulares con servicios de instrucción complementarios. La función emergente del educador especial es como un facilitador de apoyo. El educador de educación especial consulta con el maestro

de educación regular e identifica los tipos de asistencia y apoyo necesarios, después asiste en la organización y puesta en práctica del apoyo acordado.

Por tradición, el servicio más común del nivel 2 ha sido el salón de recursos, el cual es una alternativa de ubicación en educación especial, donde se ofrece a los estudiantes apoyo específico por medio de servicios especializados mientras reciben la mayor parte de su instrucción en el salón de clases de educación regular.

Nivel 3- Estudiante de tiempo parcial en clase de educación regular y de educación especial. En este nivel de servicio los estudiantes asisten tanto a clases regulares como a clases de educación especial independientes. La ubicación de ambos escenarios con frecuencia es problemática para los alumnos con N.E.E. Shea Thomas(1999) cita a Tymitz-Wolf, quien encontró , que alumnos con deficiencia mental leve se preocupaban por su ubicación parcial en la clase regular. Indicaron que hay más tensión psicológica en relación con las demandas sociales y de transición que por las demandas académicas.

Nivel 4- Estudiante en clase especial de tiempo completo. En este nivel los estudiantes con N.E.E pasan todo su tiempo escolar en clase especial.

Nivel 5- Estudiante en escuelas especiales. Las escuela especiales son instalaciones separadas, lo cual restringe la interacción entre estudiantes con y sin N.E.E.. La cantidad de población en estas escuelas ha disminuido significativamente a partir de la integración educativa.

Nivel 6- Estudiantes que reciben el servicio sin salir de casa. Son para estudiantes incapaces por razones físicas de asistir al recinto educativo. Las horas de instrucción son limitadas.

Nivel 7- Estudiantes en medio hospitalario. Por razones de salud física y/o mental, son atendidos en instituciones de salud mental comunitaria (Shea, T. y Baver, A., 1999)

La cascada de Reynolds señala como se mencionó anteriormente diferentes niveles o modalidades de integración. Debido a que la integración es un proceso gradual, aún en varios países existen los dos extremos, por un lado están las instituciones de educación especial en las que los niños permanecen tiempo completo y, por el otro, la integración en el aula regular durante toda la jornada escolar (Monereo, 1985).

En México la SEP a través de la Dirección General de Educación Especial del Distrito Federal, se consideran también diferentes niveles de integración a través de dos servicios: 1) la integración en el aula regular con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas de apoyo, donde los niños salen del aula regular de manera intermitente en el servicio de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y 2) la atención de tiempo completo con especialistas en escuela de educación especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM). Ambos servicios constituyen estrategias de reorientación para la integración educativa a través de adaptaciones curriculares del programa regular (SEP/DEE, 1994 b)

Estos niveles de integración tuvieron sus bases en la Política Educativa Internacional y Nacional, con las siguientes premisas: *que la educación sea para todos, atienda la diversidad de la población y se realice con calidad.*

En el contexto de **Política Educativa Internacional** con base en los acuerdos establecidos en la UNESCO en el Marco de Acción para Satisfacer las

Necesidades Básicas de Aprendizaje y en la **Declaración Mundial Sobre Educación para Todos**, celebrada en Jomtién, Tailandia, en Marzo 1990, los países miembros organizaron y desarrollaron una serie de seminarios regionales con la finalidad de analizar los cambios necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, definiendo los principios, política y práctica para atender a la población con necesidades educativas especiales (n.e.e.). (SEP, 1999)

Los resultados de dichos seminarios, en los que México participó en Venezuela en el año de 1992, dieron como producto las primeras conclusiones de las iniciativas a considerar para propiciar los avances en la integración educativa de los alumnos con n.e.e. a las escuelas regulares, formulando Recomendaciones. (SEP, 1999)

La educación especial deja de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes y para transformarse en el conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

Posteriormente en el año de 1994, se realizó la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**, en Salamanca, España. México fue representado por Eliseo Guajardo Ramos, en su calidad de Director de Educación Especial, más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y organizaciones internacionales, se reunieron con la finalidad de promover los cambios fundamentales de la política para favorecer el enfoque de la educación integradora. (SEP, 1999)

Durante la Conferencia se aprobó la **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y**

un **Marco de Acción**, que reflejó un consenso mundial sobre las orientaciones acerca de los cambios e innovaciones para la integración y la necesidad de actuar para lograr una escuela para todos, esto es escuelas e instituciones que incluyeran a toda la población que les demande servicio, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las n.e.e. de los alumnos. (SEP, 1999)

En el año de 1996, en Viña del Mar, Chile, se realizó una reunión regional sobre **"Perspectivas de la Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe"**. Con el objetivo de informar y analizar los avances de los gobiernos, sobre la aplicación de principios, política y práctica de las n.e.e. El principio rector de esta reunión fue que las escuelas debían acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales con discapacidad o bien dotados, niños de la calle, niños de minorías étnicas, lingüísticas, introduciendo reformas substanciales en el sistema educativo (SEP,1999).

En cuanto al desarrollo de acciones en la **Política Nacional**, se encuentra la descentralización de la Secretaría de Educación Pública. La federalización de la educación, se realizó para generar las condiciones que resolvieran la problemática de cada una de las entidades, para operar los servicios educativos básicos de acuerdo con la diversidad de la población y propiciar mayor acceso y permanencia escolar. En mayo de 1992, el **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, mediante el cual se puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de la educación. (SEP,1999)

En 1993, a nivel nacional se da otro hallazgo importante, la modificación del **Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación**, que por vez primera en la historia, se abre explícitamente un artículo para la Educación Especial, el **Artículo 41**; hecho que encuadró jurídicamente el reconocimiento de su existencia, definiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica. Y señaló la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando que esta educación tenga una orientación a la integración educativa. Asimismo, el Estado no elude su obligación educativa ante quienes, por diversas circunstancias no logren su educación de manera integrada (SEP/DEE, 1994 e).

En continuidad a esta línea de integración, en nuestro país se llevó a cabo el **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, donde se plasma el proceso gradual para la integración en la educación básica a los menores con discapacidad. Asimismo se plantearon otros programas de políticas públicas para la atención a la desigualdad de oportunidades educativas de la población y para la integración educativa, considerando condición indispensable el promover la participación de manera integral en áreas de salud, educación, cultura, deporte, recreación y campo laboral, es decir una coordinación intersectorial concretada en el **Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las Personas con Discapacidad, DIF, 1995**. El **Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia**, en donde participaron diversos sectores de salud, educación, Presidencia y el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (SS, SEP, DIF, y CNA), para comprometer una serie de acciones a favor de la compensación de igualdad de oportunidades a la población infantil (SEP, 1999). Y

actualmente se reiteran estos compromisos el **Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006**, para garantizar que la educación de todas las mexicanas y todos los mexicanos sea de calidad y promueva el desarrollo integral de los educandos para garantizar su participación responsable en la vida nacional.

Para dar cumplimiento a los preceptos de los documentos que norman la política nacional, la Dirección de educación especial, elaboró el **Proyecto General para la Educación Especial en México**, (SEP/ DEE, 1994a), los puntos esenciales de su contenido son:

- ↳ **Terminar con un sistema de educación paralelo**, por ser éticamente inaceptable, e inadecuado para operar bajo la nueva concepción de calidad educativa.
- ↳ **Considerar a la educación especial como una modalidad de la educación básica**, con un programa institucional que permita equivalencias en los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando su condición segregadora.
- ↳ **Asumir los criterios de la calidad educativa**, en lo que se refiere a la relevancia, cobertura, eficiencia y equidad, ofrecer la atención de la demanda, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión, género, étnia, clase social, discapacidad, y necesidades educativas especiales.
- ↳ **Establecer una gama de opciones para la integración educativa**, se señala que no se trata de cancelar los servicios de educación especial, incorporando de manera automática a la población con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular; sino más bien de establecer una gama de

opciones graduales de integración, para que en la escuela para todos se cumpla el derecho irrestricto a los ambientes más normalizado.

Como estrategia decisiva para impulsar el proceso de integración educativa en nuestro país, con el sustento filosófico, legal y técnico anteriormente mencionado, en 1994 y 1995 se reorientaron los servicios de educación especial, las Unidades de Grupos Integrados A y B (GIA y GIB) que daban atención a alumnos en aulas separadas dentro de escuela regular y los Centros Psicopedagógicos (C.P.P) que proporcionaban la atención a los alumnos en turno alterno a la escuela regular, pasaron a ser las **Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**. Y todas las escuelas de Educación Especial que estaban constituidas por discapacidad: escuela de ciegos, escuela de neuromotores, escuela de sordos y de deficiencia mental se reorientaron a **Centros de Atención Múltiple (CAM)**. (SEP, 1999)

Las **USAER** actualmente constituyen la instancia técnico-operativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito regular. Sus estrategias son: la atención a los alumnos en el aula regular y/o en aula de apoyo por horas dentro de la escuela regular, orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

El proceso de atención de la **USAER** se inicia con la evaluación inicial en ella se consideran dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales. En la detección se identifican los alumnos

que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares. A partir de la detección se procederá a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos. La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia la intervención psicopedagógica, que se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones y apoyos específicos que darán origen a las adecuaciones curriculares. Para revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los aprendizajes del alumno y hacer ajuste en las estrategias de intervención se realiza la evaluación continua (SEP/DEE, 1994 e).

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significaría retirar los apoyos al alumno, al maestro y/ o a los padres de familia, se inicia el proceso de seguimiento, para conocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar, lo anterior debido a que las necesidades educativas especiales pueden ser transitorias o permanentes (SEP/DEE, 1994 e).

La evaluación puede determinar también la canalización del alumno a un **Centro de Atención Múltiple**, para la atención de las necesidades educativas especiales del alumno, debido a que la escuela regular no logró responder a ellas y no cuenta con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada. La canalización del alumno no implica la imposibilidad de que en otro momento, el alumno pueda ser integrado a la escuela regular (SEP/DEE, 1994 e).

El **Centro de Atención Múltiple** es la instancia técnico-operativa encargada de ofrecer atención educativa a los alumnos que presentan discapacidad y necesidades educativas especiales de educación, por lo que todas las acciones definidas por los profesionales, tienen como punto relevante, el

desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en beneficio de la población escolar, en el marco de los **Planes y Programas de estudio de Educación Básica** (SEP, 2002).

Los propósitos fundamentales del **Centro de Atención Múltiple** son:

-Proporcionar Educación Básica a los alumnos con discapacidad que presenten necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.

-Propiciar el desarrollo integral de los alumnos para favorecer su integración educativa, escolar, laboral y social.

-Orientar a los docentes y a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración escolar, familiar y social (SEP,1999)

En el **Centro de Atención Múltiple** se atienden a menores de todas las discapacidades: discapacidad intelectual, auditiva, visual o neuromotora, prevalece la discapacidad intelectual asociada a otra discapacidad (discapacidad múltiple). Los grupos no están organizados por tipo o grado de discapacidad, sino por edad cronológica y grado conforme a la educación Primaria, (con un rango de edad de 6 a 14 años 11 meses). Además el **CAM** brindan atención a alumnos de los niveles de educación Inicial de (lactantes y maternales, de 45 días a 3 años 11 meses), de educación Preescolar (de 4 a 7 años) y de Capacitación Laboral (de 15 a 21 años), este último nivel para los egresados del nivel de Primaria que no puedan acceder a la secundaria. Entre los talleres de Capacitación Laboral en los

CAM están: Cocina, Panadería, Costura, Serigrafía, Carpintería y Jardinería por mencionar algunos (SEP, 2002)

Cuando se adoptó el currículo básico en los CAM los alumnos del nivel de Primaria y Preescolar, no se ubicaron por competencias cognoscitivas de los contenidos, sino de acuerdo a la edad cronológica y grado escolar correspondiente (con flexibilidad de un grado menos). La primera tarea fue hacer las adecuaciones curriculares de Escuela (Proyecto Curricular de Centro), adecuaciones curriculares de grupo y finalmente las adecuaciones curriculares individuales para cada alumno, tanto en contenidos, en la metodología y en la evaluación para hacer posible el trabajo de las actividades de los libros de textos conforme al grado en que los alumnos fueran ubicados (Guajardo, 1996).

Se eliminó en los CAM a partir del artículo 41 de la Ley General de Educación (1993), el diagnóstico psicológico de admisión, y se implementó la evaluación psicopedagógica en el aula en tres momentos: inicial, intermedia y final.

Actualmente la misión del **CAM**, se basa en el Artículo 3° Constitucional, La Ley General de Educación, Planes y Programas de Educación Básica y el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Conforme a estos documentos **la misión del CAM es:** la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, el cual es un objetivo asumido por nuestro país en el marco de la Declaración sobre Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales de aprendizaje (como la lectura, la escritura, la expresión oral, y la resolución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje, los valores y las actitudes, necesarias para que los seres

humanos puedan vivir, desarrollar sus capacidades y continuar aprendiendo, para mejorar su calidad de vida. (SEP, 2001)

Para finalizar este capítulo se harán algunas precisiones respecto al papel del CAM en la Integración Educativa.

La Integración Educativa se refiere al currículo básico para todos. El CAM es la escuela para los alumnos con discapacidad cuyas necesidades educativas especiales, por diversas circunstancias, no pueden ser resueltas -por el momento- en alguna escuela regular (Guajardo, 1996).

Un **CAM** no es lo mismo que una escuela para todos, aún cuando en ambos espacios educativos se lleve al currículo básico. Nunca se debe renunciar a la aspiración de que los alumnos de un CAM puedan acceder a la escuela regular. Siempre deben ser considerados estos alumnos como transitorios. Por principio, nunca pierden su derecho a la integración escolar en una escuela regular (Guajardo, 1996).

Lo que define que un alumno asista a un CAM o a la escuela regular no es su discapacidad, ni el grado de la misma. Esto es por falta de condiciones de la escuela regular, no las del alumno. Por otra parte quien decida uno u otro espacio escolar, deben ser los padres de familia, adecuadamente orientados, no los profesionales. Para ello es importante que las oportunidades educativas del CAM y la escuela regular sean equivalentes, para que exista una equidad en la opción (Guajardo, 1996)

La integración educativa, entra en el campo de la atención a la diversidad, y la educación de todos los niños. En la integración educativa entre el CAM y la

escuela regular debe haber un libre tránsito de acuerdo a la satisfacción de las necesidades del alumno, debe haber un “continuum” gradual y vigente de oportunidades (Guajardo, 1996)

Es importante resaltar que el modelo de integración que se establezca en un país, región o escuela estará más relacionado con las características específicas del contexto, que con las limitaciones del propio niño. El problema no radica en determinar los perfiles de los niños para ser candidatos a integrarse en la escuela regular, la cuestión es analizar si las características de la escuela son las apropiadas para integrar a los niños. Abogar por un perfil del niño integrable para dictaminar de antemano quienes pueden y quienes no pueden integrarse es retroceder a las escalas psicométricas a principios de siglo, diseñadas para un escuela selectiva que ha demostrado soberanamente su gran fracaso. Hoy en día se puede afirmar que la integración no depende de un perfil psicométrico del alumno, sino fundamentalmente de los actores socioeducativos: las prácticas educativas en el aula, la organización de la escuela, la comunidad y la familia. (SEP/DEE,1994 e)

CAPÍTULO III- ADECUACIONES CURRICULARES

¿QUÉ SON LAS ADECUACIONES CURRICULARES?

Durante muchos años, sobre todo en aquellos de auge de la Educación Especial como educación especializada al margen de la Educación Regular, hablar de métodos y estrategias de la educación especial era referirse a métodos específicos para déficits concretos. Esta perspectiva como ya se ha visto en los capítulos anteriores ha cambiado, pasando de centrarse en las deficiencias a centrarse en las dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto no quiere decir que los métodos o técnicas hayan perdido la importancia, sino de acuerdo a las definiciones más actuales de Educación Especial se considera, *un conjunto de medios y recursos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, en un horizonte más amplio, con una razón de ser: la adaptación de la enseñanza para responder a la diversidad. (Balbás, 1998)*

Las estrategias de adaptación de la enseñanza, es un aspecto muy nuevo de la Educación Especial, en comparación de las técnicas específicas. Hace referencia a todos los procesos de construcción o adaptación curricular para la integración escolar en centros y aulas ordinarias de los niños con necesidades educativas especiales y en definitiva para la respuesta a la diversidad en la Escuela. El currículo es la pieza clave de la atención a la diversidad. Las ideas de integración y diversidad plantean un reto al currículo tradicional, el cual

solucionaba los casos que se diferenciaban de la "norma" elaborando un currículo distinto. Actualmente se trata de atender a la diferencia o heterogeneidad desde el currículo regular.

Este planteamiento no supone una alternativa incompatible con las técnicas específicas de educación especial, por el contrario, estas técnicas siguen siendo útiles y necesarias, pero siempre formando parte de un Proyecto Educativo global de adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos. La respuesta educativa a la diversidad implica un currículo equilibrado, amplio y flexible que respeta la individualidad de cada niña y niño, y permita la realización de adaptaciones curriculares. La estrategia para conseguir este objetivo son los niveles de concreción desde el currículo prescripto (Diseño Curricular Base) hasta los contextos y situaciones concretas (Centro, aula, niño). Lo que llevará a los distintos niveles y tipos de adaptaciones curriculares. (Balbás, 1998)

La concepción de una escuela para todos plantea que los objetivos curriculares sean los mismos para todos los ciudadanos, sin discriminación. Para su acceso, las personas con necesidades educativas especiales requieren de adaptaciones curriculares que deben realizarse a partir del currículum regular. De hecho, **las adecuaciones curriculares constituyen un elemento fundamental para la integración educativa** (Zona Educativa, 1997).

Las adaptaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, actividades, metodología y procedimientos de evaluación para atender a las dificultades que el contexto presente al alumno (Zona Educativa, 1997).

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada alumno se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido, los procedimientos de evaluación, e inclusive pueden ajustarse los propósitos de cada grado. Lo que no puede sufrir ajustes son los propósitos generales marcados por los planes y programas para cada nivel educativo, ya que sería un cambio radical que no corresponde a adecuaciones curriculares, sino a un currículo paralelo (Arnaiz, Garrido, Haro y Rodríguez, 1999)

Las adecuaciones curriculares se definen como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo (García, y Cols, 2000).

ELEMENTOS DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

La realización de las adecuaciones curriculares requiere la presencia de tres elementos básicos: 1) la detección y evaluación de necesidades educativas especiales, 2) la propuesta curricular o guía concreta del trabajo escolar que realizará el alumno, 3) los criterios y los procedimientos de evaluación (SEP / PRONAP, 2000)

1) LA DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares. Al realizar la evaluación se debe pensar que las necesidades educativas son un continuo que va de las inespecíficas, presentes en la mayoría de los alumnos, a las más específicas, que son las especiales, y que pueden identificarse mediante la Evaluación Psicopedagógica utilizada en los Centros de Atención Múltiple o el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) instrumento utilizado en USAER.

La heterogeneidad es una característica de todo grupo escolar. Debe tomarse en cuenta que las diferencias individuales son producto del nivel de desarrollo de los alumnos, las influencias de la familia del medio social y cultural, sus antecedentes y experiencia escolar, y en consecuencias de sus necesidades educativas. Cuando empiezan abordar las propuestas y conceptos relacionados con la integración educativa, muchos profesores de escuela regular tienden a pensar que en su grupo hay un número elevado de niños con necesidades educativas especiales. Por lo que hay que recalcar que solamente aquellos

alumnos con ritmos de aprendizaje muy distintos a los de sus compañeros de aula regular son los que presentan estas necesidades y que estas sólo pueden precisarse mediante una evaluación completa, como la que proporciona el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC) en el ámbito regular. Este documento les permitirá recabar y organizar la información de tal forma que sepan, con claridad, cuáles son los apoyos requeridos por el niño o niña en cuanto a las adecuaciones curriculares, trabajo que deberá realizarse en forma colaborativa maestro o maestra titular de grupo con el personal de educación especial de la USAER. Además de ser un instrumento útil en la detección de necesidades educativas especiales permitirá tener presentes los asuntos pendientes en relación con el niño e ir anotando las observaciones más puntuales sobre su avance. Conviene que esta información sea compartida con los padres de familia. El DIAC de ninguna manera sustituye el expediente completo del alumno, sino forma parte de él como un instrumento para la toma de decisiones pertinentes en relación con el trabajo que es necesario llevar a cabo. Se sugiere que el DIAC sea completado al inicio del ciclo escolar y que se haga un seguimiento del mismo por lo menos dos veces al año. Este instrumento tiene un formato propio que cuenta con espacios libres para anotar información y contiene también indicadores cerrados en donde se tiene que marcar alguno de ellos, con la finalidad de que sea un instrumento sencillo y fácil de consultar por maestros o director de primaria, equipo de USAER y padres de familia (García y cols. 2000)

Los rubros principales del DIAC se presentan en el siguiente cuadro.

Documento Individual de Adecuación Curricular
Rubros Principales

- 1.-Datos generales (Nombre, Fecha de Nacimiento, Sexo, Edad, Grado, Escuela, maestro de grupo, maestro de apoyo, ciclo escolar).
 - 2.-Datos significativos de la historia clínica del niño o niña (antecedentes médicos importantes, aspectos relevantes de lenguaje, o motricidad)
 - 3.-Datos relacionados con la escolarización del niño.
 - 4.-Desarrollo actual en las áreas de lenguaje, aprendizaje, motor, y socioafectiva en relación a su grupo.
 - 5.-Principales capacidades y dificultades encontradas en el alumno.
 - 6.-Tipo de apoyo que el niño requiere(trabajo en el aula con especialista, en aula de apoyo, en turno alterno)
 - 7.- Tipo de apoyo que el niño o la niña actualmente recibe
 - 8.-Tipo de actividades y dinámicas que favorecen el aprendizaje del niño o niña.
 - 9.-Intereses y motivación para aprender.
 - 10.- Principales necesidades del niño o niña (en el área motora, de comunicación, social, afectiva, de conducta, médica, académica, de independencia)
 - 11.- Formulación de prioridades a trabajar con él o ella.
 - 12.-Adecuaciones de acceso con las que es necesario contar (adecuaciones en las instalaciones de la escuela, adecuaciones en el aula, apoyos personales materiales y/o técnicos)
 - 13.-Adecuaciones en los elementos del currículo (en la metodología o en la evaluación)
 - 14.-Socialización (marcar las estrategias de socialización a desarrollar del niño o niña)
 - 15.-Padres de familia (nivel de colaboración)
 - 16.-Compromisos derivados de los puntos anteriores.
 - 17.-Observaciones y comentarios.
- (García y cols. 2000)

La evaluación psicopedagógica se aplicará cuando las dificultades son muy significativas o cuando éstas se asocian a alguna discapacidad, y constituye un procedimiento sistemático para el conocimiento de los niños utilizada en el CAM (SEP/ PRONAP, 2000).

Para el CAM, la evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso que aporta información útil, principalmente para los profesores, respecto a las habilidades, dificultades, gustos, intereses del niño para orientar sus acciones y planear sus adecuaciones curriculares en el aula.

La evaluación psicopedagógica implica la recopilación y análisis contextual, se centra en las fortalezas y debilidades respecto al currículo, tiene un carácter

interdisciplinario y requiere para su identificación de una metodología de observación cualitativa, sistémica y sistemática (Giné, 1999).

En la evaluación psicopedagógica el proceso de la detección de las necesidades educativas especiales, considera indispensable recoger información relevante en distintos ámbitos contextuales: individual, escolar y familiar.

Ámbitos de la Evaluación Psicopedagógica

1.-Ámbito Individual

-Datos personales (nombre, edad, sexo, fecha de nacimiento, grado, datos de los padres, domicilio, nombre, y ocupación) -Apariencia física (registrar los rasgos físicos del niño, estatura, peso, postura, locomoción, o alguna señal muy particular) -Antecedentes de desarrollo, recopilados a través de entrevista a padres e informes médicos (embarazo, antecedentes heredo-familiares, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, historia médica, historia escolar) -Nivel de competencia curricular (lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de todas las asignaturas del currículo escolar, se obtiene mediante la evaluación que realiza el maestro y se puede registrar en un perfil grupal o algún otro tipo de instrumento que contemple el registro de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, y en el cual se pueda ver lo que alumno es capaz de hacer por sí sólo, con ayuda y lo que aún no es capaz de hacer) -Ritmo y estilo de aprendizaje, con el nivel de competencia curricular se sabe lo que el alumno es capaz de hacer, con el estilo se conoce cómo lo hace, esta información ayuda al maestro a mantener modificar o incorporar las condiciones educativas más favorables para el alumno: I-Condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja con mayor comodidad: nivel de ruido, luz, temperatura, ubicación en el aula. II-Las respuestas y preferencias del alumno ante diferentes agrupaciones, trabaja mejor en forma individual, en parejas, en pequeños grupos o con todo el grupo. III-Intereses del alumno. IV-Nivel de atención del alumno, de qué manera se puede captar mejor la atención del alumno, cuánto tiempo. V-Estrategias que emplea para la resolución de problemas. VI- los estímulos que le resultan más positivos. -Discapacidad del alumno (motora, auditiva, visual, intelectual o múltiple), aspectos etiológicos, aspectos de salud y medicamentos actuales. La información que se obtenga debe ser relevante en la atención educativa del menor, de ninguna manera debe servir para hacer juicios a priori o para etiquetar al mismo.

2.-Ámbito Escolar

- Se evalúa en forma permanente y en trabajo colegiado si la escuela tiene un Proyecto Curricular de Centro Educativo, compartido por quienes trabajan allí para atender la diversidad y a las n.e.e, (Selección y priorización de propósitos y contenidos de los planes y programas conforme a las características de la escuela y la población que atiende, metodología de enseñanza y evaluación).

3.-Ámbito Familiar

-Se obtienen aspectos particulares que pueden favorecer o dificultar el desarrollo del alumno, (estructura y dinámica familiar, rutinas cotidianas, valores, comunicación, actitud de la familia ante la discapacidad, condiciones físicas de vivienda, nivel cultural y grado de estudios, por mencionar algunos), a través de entrevistas a padres y alumnos, así como de observación directa en casa.

(Giné, 1999)

2) LA PROPUESTA CURRICULAR O LA PLANEACIÓN ESPECÍFICA PARA CADA ALUMNO

Una vez que se tienen detectadas las necesidades educativas especiales del alumno, ya sea mediante el DIAC o la Evaluación Psicopedagógica, se debe elaborar una propuesta de trabajo curricular o planeación específica para cada alumno conforme al tipo de adecuaciones curriculares que requiere; y son básicamente de dos tipos: ***Adecuaciones de acceso al currículo y Adecuaciones en los elementos del currículo*** (SEP/PRONAP, 2000).

LAS ADECUACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO.

Consisten en las modificaciones en los espacios e instalaciones o provisión de recursos especiales materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario (Puigdemívol, 1996).

Estas adaptaciones se encaminan hacia dos aspectos: a) Crear condiciones físicas como sonoridad, iluminación, accesibilidad en los espacios y mobiliario del aula o escuela, b) Conseguir que los alumnos con n.e.e. alcancen el mayor nivel posible de interacción y comunicación.

La importancia de las adecuaciones de acceso al currículo es que en ocasiones modificar las condiciones de acceso al currículo evita realizar adecuaciones en los elementos del mismo, especialmente en los propósitos y contenidos. Algunos alumnos pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo común, como es el caso de alumnos

integrados en escuelas primarias regulares con una sola discapacidad: motora, visual o auditiva.

Las adecuaciones de acceso pueden realizarse en:

- ↓ *La Escuela*
- ↓ *El Aula*
- ↓ *Apoyo Técnicos y materiales*

(SEP/PRONAP,2000)

ESCUELA:

- ↓ Instalación de rampas, para que un niño que necesita silla de ruedas o tiene dificultad para subir escaleras pueda desplazarse por la escuela.
- ↓ Instalación de barandales, en los lugares que sea necesarios para que los niños con discapacidad motora o visual puedan desplazarse de manera independiente.
- ↓ Acondicionamiento de los baños, para los alumnos que usan silla de ruedas.

AULA:

- ↓ Selección de aula, generalmente las aulas de las escuelas ya están asignadas a los diferentes grados, en ocasiones se deberán hacer cambios para facilitar el traslado e independencia de niños con alguna discapacidad motora o visual.
- ↓ Ubicación de los alumnos, en determinado lugar del aula, en donde se compensen al máximo sus dificultades y en el que

puedan participar lo más posible en la dinámica del grupo. Por ejemplo: en el caso de un niño con discapacidad visual situarlo a determinada cercanía del pizarrón y del profesor. Ubicar al alumno con discapacidad auditiva en un lugar donde pueda ver a todos sus compañeros del grupo y al profesor. Asignar un lugar al niño con silla de ruedas o problema motor desde el que pueda desplazarse sin dificultad por el aula.

- ↳ Ajustes en la distribución del mobiliario, acomodar el mobiliario dependiendo de los requerimientos de los alumnos.
- ↳ Equipamiento del aula, para alumnos con discapacidad auditiva es necesario disminuir el nivel de ruido del aula, colocando alfombra, tapetes cortinas, corcho o cartones de huevo.

APOYOS TÉCNICOS Y MATERIALES:

- ↳ Proporcionar mobiliario específico para niños con discapacidad motora y visual. Mesas de determinada altura y tamaño, mesas con hendidura que faciliten la estabilidad a los alumnos que presentan dificultades en el control del tronco, y sillas ajustables a diferentes altura.
- ↳ Equipamiento técnico específico, para los alumnos con discapacidad auditiva auxiliares auditivos individuales. En el caso de alumnos con discapacidad visual máquina Perkins que permite

escribir mediante el sistema Braille, lupa, lentes, ábaco para el trabajo de matemáticas, regleta y punzón para escribir en Braille.

MATERIALES ESPECÍFICOS:

↳ Para alumnos con discapacidad visual:

Libros en Braille, cuadernos de prelectura o preescritura en Braille, láminas plástificadas en relieve con diversos temas de acuerdo a la asignatura (mapas, sistema solar, cuerpo humano), láminas marcadas con carretilla y ábacos.

Para ver actividades de adecuaciones curriculares a niños ciegos y débiles visuales, se puede consultar el documento de Colección Estrategias Didácticas: "Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para Niños Ciegos y Débiles Visuales. Primer Grado" , SEP/ DEE, 2002, material de reciente elaboración de la Dirección de Educación Especial, en donde se presentan las actividades del fichero de matemáticas de Primaria regular con materiales que contrarrestan la carga visual que tienen los ficheros, mediante situaciones en las que los alumnos ponen en juego sentidos como el tacto y el oído, de manera que los niños que presentan discapacidad visual desarrollen las habilidades, las destrezas matemáticas necesarias para resolver problemas y fomenten actitudes positivas al estudio de este objeto de conocimiento. Entre los materiales específicos que utilizan son: pijas, regletas de Cuisenaire, tarjetas con números escritos en Braille, caja de matemáticas con agujetas, hilo

cáñamo y bolsas de pijas, materiales muy económicos y sencillos que están al alcance de los maestros y padres de familia.

Otras estrategias didácticas relevantes para alumnos con discapacidad visual, están propuestas en actividades que se pueden consultar en el documento de Colección de Estrategias Didácticas: "Los Ábacos, Instrumentos Didácticos", SEP/DEE, 2002. En este material se aborda la importancia que el ábaco ha tenido en las sociedades antiguas para realizar cálculos. Así mismo se menciona que este instrumento no es de uso común en las escuelas públicas, no obstante bien utilizado puede ayudar a los niños a la comprensión del sistema de numeración decimal, así como resolver problemas con las cuatro operaciones fundamentales. En el caso de los ciegos, el ábaco resulta ser un instrumento muy útil para facilitar los contenidos del eje los números sus relaciones y sus operaciones, como son: conteos, agrupamientos y desagrupamientos, lectura y escritura de números, valor posicional, antecesor y sucesor, algoritmos de las cuatro operaciones básicas, solución de problemas mediante el uso del algoritmo y números decimales. En este documento se explican y trabajan las actividades con cuatro ábacos: Ábaco de cuentas externas, Ábaco japonés, Ábaco chino, y Ábaco de 10 cuentas.

➔ Para alumnos con discapacidad auditiva:

Se debe contar con un sistema de comunicación además del sistema oral, un sistema alternativo de comunicación como el lenguaje manual, que le permita acceder a diferentes situaciones que se dan en el aula. El

lenguaje manual puede desarrollarse también con todo el grupo (González y cols, 2000)

↳ Para alumnos con discapacidad motora:

El plastozote para sujetar los lápices o la pintura, las asas de diferente grosor o tamaño para manipular materiales, imanes para rompecabezas, loterías y memorias, planchas de goma para que no se deslice el papel. En el caso de que esté afectada la comunicación se pueden usar tableros o tarjetas con sistemas alternativos o aumentativos de comunicación como el Bliss o el SPC. También existen otras adaptaciones más sofisticadas, como computadoras que funcionan por contacto, por desplazamiento, por presión, succión y soplo, deslizamientos, sonidos, sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto o escribir un texto con la voz (SEP/PRONAP,2000)

LAS ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

Estas adecuaciones son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos. Algunas de estas adecuaciones pueden ser relativamente superficiales, por lo que no varía demasiado la planificación o programación establecida por los maestros para todo el grupo; otras en cambio pueden ser sustanciales, dependiendo de las necesidades educativas de los alumnos, lo cual implica una individualización del

currículo. En ambos casos estas adecuaciones curriculares deberán buscar: 1) la mayor participación posible de los alumnos con n.e.e. en el desarrollo del currículo regular y 2) que los alumnos con ne.e. alcancen los propósitos de grado en todas las asignaturas a través del currículo adaptado a sus características y necesidades específicas (Puigdemívol, 1996)

Los elementos del currículo en los que se pueden realizar adecuaciones son:

- ✦ *En la metodología*
- ✦ *En la evaluación*
- ✦ *En los contenidos*
- ✦ *En los propósitos*

(García y cols.,2000)

ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA

Las adecuaciones en la metodología de la enseñanza, implican la utilización de métodos, técnicas y materiales de enseñanza diferenciados, en función de las necesidades educativas especiales, tales como:

- ✦ Adaptaciones de los materiales escritos, que puede ser en cuanto a forma, presentación y contenido. En la forma y presentación se encuentran los cambios en el tipo y tamaño de letra, variaciones de color y grosor de las grafías que pueden servir de mucho para alumnos con debilidad visual. Se pueden dejar espacios entre líneas o párrafos, incorporando gráficos o esquemas que ayuden a la comprensión del texto. Otro tipo de modificación de forma

puede ser el completar el texto escrito con elementos de otros lenguajes o sistemas de comunicación por ejemplo con símbolos del BLISS o SPC para alumnos con discapacidad motora y problemas de comunicación, o del lenguaje manual para alumnos con discapacidad auditiva(Román, 2000)

- ↳ En el contenido de los materiales escritos, están las modificaciones en las estructuras gramaticales y el vocabulario, adecuando al nivel del alumno, reemplazando algunos términos por sinónimos, explicando el significado entre paréntesis, seccionando o reinscribiendo frases largas o complejas, supresión de contenidos que no se ajustan a las posibilidades de comprensión global o idea principal del texto (Román, 2000)
- ↳ En los agrupamientos, situar al alumno con n.e.e. en los grupos en donde mejor pueda trabajar con sus compañeros. Es necesario definir si las actividades se realizarán en pares, tríos, equipos o grupales, para potenciar y desarrollar las interacciones y ayudas que se dan en los grupos (Bersoza y Rebolledo, 2000)
- ↳ Incorporar en las actividades de aprendizaje el tipo de ayuda más adecuada para el alumno, por ejemplo (SEP/PRONAP 2000):

Ayudas físicas: guiar la mano para escribir o dibujar, guiar o sostener al alumno para efectuar un desplazamiento físico.

Ayudas visuales: ofrecer un modelo a seguir, presentarle información gráfica, láminas, o videos.

Ayudas verbales: instrucciones más sencillas, grabaciones, preguntas o conversaciones previas al tema que se abordará.

- ✦ En los materiales de trabajo. La utilización de diferentes materiales permite la solución de problemas y el desarrollo de determinadas habilidades, por lo cual es necesario definir el tipo de materiales que permitirá que los alumnos con n.e.e. obtengan provecho de las actividades. Por ejemplo en el caso de un niño con discapacidad visual, si el contenido a trabajar en el grupo es ¿Cómo clasificamos las cosas?, para este niño es enriquecedor trabajar el concepto de clasificación con material concreto, con características fácilmente perceptibles al tacto, textura, olor, relieve bordes remarcados con carretilla. En cambio este mismo contenido con alumnos con discapacidad auditiva se puede trabajar con tarjetas con imágenes o dibujos y lenguaje manual(Román, 2000)
- ✦ En los espacios para realizar el trabajo. Generalmente las actividades se desarrollan dentro del salón de clases. Sin embargo, es importante considerar que, en ocasiones, el realizar actividades fuera del aula permite ampliar las experiencias de los alumnos y aplicarlas en diferentes contextos y situaciones. Si se trabajan problemas de suma y resta, por ejemplo, sería interesante visitar una tienda o un mercado para que los alumnos puedan aplicarlos a situaciones reales. En el caso de niños con discapacidad intelectual, este tipo de experiencias son de gran

utilidad, ya que les permite poner en práctica situaciones que les parecen muy alejadas o poco útiles cuando sólo se revisan dentro del contexto escolar(SEP /PRONAP 2000)

- ✦ En la distribución del tiempo. La naturaleza de las n.e.e de algunos niños implica que no puedan seguir el ritmo de trabajo de la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto es necesario una adecuación temporal para realizar una tarea a su ritmo personal, por ejemplo si el maestro pide a los alumnos un trazo o dibujo de cierto contenido es muy probable que el alumno con discapacidad motora requiera de más tiempo. En el caso de alumnos con discapacidad intelectual también es habitual que requieran de más tiempo al responder una lectura de comprensión o un problema matemático (García y cols.2000).

ADECUACIONES EN LA EVALUACIÓN

Una evaluación basada exclusivamente en la aplicación de un examen es muy limitada. El maestro debe disponer de otras fuentes y utilizar técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia para evaluar los logros alcanzados por los alumnos con necesidades educativas especiales (Strozzi, 2000)

Si el maestro planea evaluar a su grupo mediante la exposición oral, evidentemente tendrá que hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva. Estas modificaciones tienen que partir de criterios claros, basados en la planeación específica para el alumno, esto es, de las adecuaciones

diseñadas tanto de acceso como en otros elementos del currículo. En lugar de realizar una evaluación oral puede hacerlo por escrito o con ayuda de lenguaje manual, ya que de otra manera le implicaría al niño no sólo la preocupación por la evaluación misma, sino también por lograr una lectura labiofacial adecuada y una expresión oral comprensible para el maestro, lo cual disminuiría considerablemente la calidad de sus respuestas (Román, 2000).

En el caso de un niño con discapacidad visual, la evaluación debe ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar sus avances, como pueden ser las formas de participación en el trabajo, su capacidad de calcular y resolver, y sus producciones escritas en Braille entre otras (SEP/PRONAP,2000).

ADECUACIONES EN LOS CONTENIDOS

Estas adecuaciones en los contenidos de enseñanza afectan a los contenidos que proponen los planes y programas de estudio, tales como:

- ↳ Reorganización o modificación de contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos, en función de sus características y de los apoyos y recursos didácticos disponibles.

Como es el caso con los alumnos con discapacidad intelectual, en donde lo más conveniente es simplificar o reorganizar los contenidos en cuanto a orden profundidad o extensión. Como ejemplo de adecuaciones curriculares en los contenidos se encuentran tres trabajos de investigación con alumnos con discapacidad en la asignatura de matemáticas, que se pueden consultar en el documento de Colección de

Estrategias Didácticas: "Experiencias en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva", SEP/ DEE, 2002. En este material se concibe como objetivo de la integración educativa el acceso al currículum de alumnos con necesidades educativas especiales y las adecuaciones curriculares en el instrumento o medio para lograr dicho acceso. Y concluyen en que los CAM tienen que renunciar a la idea de que su misión con los alumnos con discapacidad intelectual es sólo su socialización, dado sus avances matemáticos en los contenidos del currículum.

El primer trabajo de investigación describe y analiza una experiencia didáctica realizada con alumnos de tercer grado de primaria que presentan discapacidad intelectual, se centra en el desempeño matemático de los alumnos ante contenidos de primer grado, específicamente en la comparación de colecciones, conteos y representación simbólica del número. La experiencia se llevó a cabo en el Centro de Atención Múltiple No. 13. El segundo trabajo describe y analiza las producciones y respuestas más significativas del desempeño de un grupo de alumnos de 4° grado con discapacidad intelectual, frente a contenidos matemáticos escolares de nivel primaria, con el propósito de conocer sus posibilidades de acceso al currículum de matemáticas vigente. Los datos fueron obtenidos a través del trabajo didáctico realizado en el CAM 30. La última investigación se llevó en un grupo de 5° de alumnos con discapacidad auditiva del Centro de Atención Múltiple No. 52, el énfasis de este trabajo está en la enseñanza y el

aprendizaje de las fracciones comunes y en la complejidad de la estructura matemática en alumnos con discapacidad auditiva.

- ↕ Introducción de contenidos que amplíen o refuercen los propuestos en los planes y programas, por ejemplo, si el tema "Los aparatos eléctricos" y hay alumnos con discapacidad auditiva, conviene hablar de los auxiliares auditivos. El profesor debe de explicar sus características físicas, la forma de empleo y su utilidad lo cual le permitirá al grupo y al alumno comprender la importancia de estos aparatos (SEP/ PRONAP, 2000)
- ↕ Eliminación de contenidos que no se adaptan a las características del alumnado. En el caso de los niños que manifiestan dificultades para acceder a determinados conceptos, puede eliminarse el contenido o sustituirse por otro que se encamine a reforzar otras áreas que resulte más relevante para el aprendizaje de estos alumnos (SEP / PRONAP,2000).

ADECUACIONES EN LOS PROPÓSITOS

Estas modificaciones requieren que el maestro considere, con la mayor objetividad posible a partir de las prioridades establecidas, las posibilidades reales de sus alumnos para alcanzar determinados propósitos que se establecen en los programas de estudio de cada asignatura o área de conocimiento. Algunos criterios que pueden orientar en la toma de decisiones son los siguientes:

- ✦ Priorizar propósitos en función de las características personales, disposición e interés hacia el aprendizaje de los alumnos.
- ✦ Modificar los propósitos establecidos, o aplazar sus logros, en función del manejo conceptual del niño, sus conocimientos y experiencia previa.
- ✦ Introducir propósitos, que estén en concordancia con las capacidades, habilidades, intereses, requerimientos y posibilidades del alumnado.

Para ilustrar este tipo de adecuaciones García y colaboradores (2000) señalan como ejemplo la atención de un alumno con necesidades educativas especiales asociadas con una sordera profunda ,que no podría alcanzar los propósitos de español en lengua oral establecidos en los planes y programas de primaria, por lo que se tendrán que ajustar.

3) LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Constituyen el último elemento de las adecuaciones curriculares. Criterios que deben basarse en la propia propuesta curricular y el grado de avance del alumno con necesidades educativas especiales. Estos dos aspectos deberán orientar la toma de decisiones que, especialmente al final del ciclo escolar, se tendrán que adoptar en relación con el aumento o disminución de apoyos que el alumno recibe, y determinar una situación al término de cada grado: promoción,

no promoción o inclusive una canalización del ámbito regular a Centro de Atención Múltiple (CAM), y si está en CAM también se puede determinar una integración del alumno al ámbito regular. (SEP / PRONAP, 2000).

Así mismo a través de técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación distintos de los del grupo de referencia, también se debe contemplar un cambio en la temporalización de los propósitos, y determinar que tipo de aumento o disminución de ayudas el alumno debe recibir ya sea en escuela regular o CAM. Lo que implica una reconceptualización de la evaluación que se opone a la aplicación de pruebas estandarizadas y se orienta hacia un tipo de evaluación que permita continuar el aprendizaje y la enseñanza hacia aquello que el niño pueda aprender (Strozzi, 2000).

Antes de presentar en este capítulo una serie de consideraciones finales en torno a las adecuaciones curriculares es conveniente comentar, que existen diferentes clasificaciones de las mismas. Por mencionar un ejemplo: algunos autores hablan de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, dependiendo de la lejanía o cercanía que esté la planeación específica del alumno con n.e.e. de la del resto del grupo. Si existen pocos ajustes, las adecuaciones son no significativas; en la medida en que los ajustes son mayores, se habla de adecuaciones significativas. Otra clasificación hace referencia a las adecuaciones físico-ambientales, que son adaptaciones arquitectónicas, y de accesibilidad del currículo que incluyen provisión de recursos personales, como medios alternativos de comunicación, hasta modificaciones en los propósitos, contenidos metodología y evaluación. Sin importar la clasificación, el propósito de las adecuaciones es el

mismo: dar una respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común (García, y cols. 2000).

CONSIDERACIONES FINALES

- a) Las adecuaciones curriculares deben partir de la planeación general que el maestro tiene para el grupo, la cual debe partir de los planes y programas, las condiciones del centro escolar, así como de la evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
- b) Es conveniente ir de las adecuaciones más sencillas a las más complejas, dependiendo de las necesidades educativas especiales. En muchas ocasiones basta realizar las adecuaciones de acceso para que el niño o la niña logre aprendizajes muy cercanos a los de sus compañeros. Con respecto a las adecuaciones de los elementos del currículo, conviene primero intentar ajustes en la metodología de trabajo y en las formas de evaluar; cuando los resultados son pocos satisfactorios, es conveniente hacer adecuaciones en los contenidos y, en última instancia en los propósitos de cada grado.
- c) Las adecuaciones curriculares que se realicen a lo largo de la escolarización del alumno deben buscar que el alumno logre los propósitos generales establecidos para todos los alumnos de cada nivel educativo, ya que la cuestión medular de la integración es que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso al currículo común.

- d) La evaluación de las adecuaciones curriculares debe servir fundamentalmente para mejorar las estrategias empleadas y las formas de enseñanza. No sólo el resultado final del esfuerzo del alumno en función de un propósito, sino sobre todo el desarrollo del proceso implicado, de acuerdo con los avances y dificultades identificadas al realizar las tareas propuestas. La evaluación deberá posibilitar un análisis sobre la pertinencia de las adecuaciones curriculares, la funcionalidad de la estrategia y los recursos empleados.
- e) Por último se debe señalar la importancia de compartir experiencias con los colegas y confrontar puntos de vista en torno a las adecuaciones curriculares, para elevar la calidad de la educación de **todos** los alumnos.

**CAPÍTULO IV - PROPUESTA DE TALLER: LAS ADECUACIONES
CURRICULARES COMO ESTATEGIA DE ATENCIÓN AL ALUMNO CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL C.A.M. N o. 22**

El presente taller pretende ser un material de consulta, trabajo y apoyo a psicólogos y demás profesionales de educación especial, al abordar los elementos básicos, para la elaboración de las adecuaciones curriculares para alumnos con discapacidad intelectual. El material de este taller está basado en el modelo educativo, así como en los principios y finalidades que persigue la integración educativa. Como se mencionó en los capítulos anteriores, este modelo se opone a un modelo centrado en el individuo y en el déficit; en cambio asume una concepción interactiva y contextual que considera las dificultades y problemas que presentan los alumnos a lo largo de su desarrollo, en cuyo marco surge el concepto de **necesidades educativas especiales y de adecuaciones curriculares**.

Para Gimeno Sacristán, (citado por Sánchez Palomino, 1997) la dimensión procesual del currículo significa atender no sólo a los objetivos y contenidos previamente diseñados sino, fundamentalmente a su realización en las aulas. Es ésta una concepción interactiva entre planificación y ejecución del currículo, que entiende que los objetivos y contenidos diseñados se transforman y adquieren sentido en los contextos reales donde se desarrollan. El currículo comprende entonces, los propósitos que guían la acción, así como la acción misma.

En consecuencia, incidir en el currículo con el fin de mejorarlo no puede limitarse a una acción sobre el diseño de objetivos y contenidos, sino que supone modificar las condiciones físicas, organizativas y pedagógicas de manera que favorezcan cambios reales en la práctica. Esta concepción procesual del currículo se expande en la década de los ochenta como reacción al planteamiento curricular predominante. Dentro de esta concepción la enseñanza no puede reducirse a la planificación y aplicación de técnicas supuestamente eficaces y generalizables. Al contrario, se concibe como una intervención crítica y reflexiva que requiere comprender la realidad específica y diferenciada de cada contexto escolar, de cada aula y cada alumno. Lo que permitirá buscar respuestas diferenciadas para la intervención a las necesidades educativas especiales de los alumnos (Sánchez, 1997).

El planteamiento curricular de atención a la diversidad de los noventa supera el modelo deficiente, centrado en el sujeto y sus problemas de aprendizaje. Este modelo apoyado por criterios médico-terapéuticos ha prevalecido creándose en torno a él una concepción de la educación especial muy distante de la educación ordinaria (López, 1995).

La alternativa a una educación segregada o desatenta con la diversidad pasa por la comprensión de una premisa básica, dejar de fijarse en la diferencia, porque este es un hecho inherente a todo ser humano, y fijar la atención en el ambiente. Ainscow (1995), señala que la insistencia en explicar las dificultades educativas en función de las características del sujeto, incluso ha impedido el progreso de la educación especial como disciplina. Desde esta consideración, señala que las dificultades vividas por los alumnos en la escuela son el resultado

de la forma en que ésta se organiza y del tipo de enseñanza que se imparte en ella.

Estudios recientes respecto a las modificaciones o ajustes al currículo regular se han llevado a cabo confirmando exitosamente sus posibilidades de acción para facilitar como escuela, y específicamente en el aula, a cada alumno con necesidades educativas especiales, el acceso a los objetivos propuestos. En España Arnaiz y cols. (1999), realizaron un trabajo con los maestros para elaborar adaptaciones del currículo a través de unidades didácticas con la elaboración de fichas de tareas colaborativas mediante una metodología de aprendizaje cooperativo. En México, Trujillo y Hernández (2000), con el objetivo de brindar mayor calidad, cubrir los propósitos del currículo básico y favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad del Centro de Atención Múltiple No. 39, implementaron talleres de apoyo curricular de actividades artísticas, fundamentaron sus adaptaciones curriculares de estos talleres en el supuesto de que la inteligencia humana presenta inteligencias diversas, citan a H. Gardner quien habla de la inteligencia lógico-matemática, interpersonal, corporal, musical, espacial y lingüística.

La educación integradora es un llamado hacia el cambio, tal y como se señala en los capítulos y en los estudios anteriores, y es necesario resaltar que frente a los procesos de una educación integradora, la meta no es que todos los niños se ubiquen en aulas regulares. Se trata de que todos los niños reciban educación en las condiciones más favorecedoras para que continúen su evolución, tanto escolar como en sus vidas, conforme a sus posibilidades (Van Steenlandt, 1991, citado por Seda, 1998).

El cambio de modelo en la educación especial requiere aún en la actualidad de un trabajo arduo, razón por la cual se puede decir que coexisten hasta este momento servicios "reorientados", en donde coexisten tanto el modelo clínico como el educativo. Existiendo una necesidad de los profesionales en buscar de manera autogestiva, desde la escuela formas de actualización, respecto al conocimiento y manejo de intervención curricular para atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad, pero sobre todo hay la necesidad más que de una formación técnica, una formación actitudinal.

Bajo esta perspectiva de cambio y ante la necesidad de actualización de los profesionales de CAM, se presenta el taller para la elaboración de adecuaciones curriculares.

El objetivo del taller es:

“Contribuir al fortalecimiento teórico-metodológico de los profesionales del CAM para realizar las adecuaciones curriculares, a través de una serie de actividades de reflexión grupal, en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, para proporcionar a los niños y niñas con discapacidad intelectual una educación que de respuesta a sus necesidades educativas especiales y favorezca su calidad de vida”

Teóricamente la población a quien está dirigido el taller se constituye por 6 maestros especialistas de grupo de 1° a 6° grado de nivel primaria y 4 maestros de equipo interdisciplinario (2 Psicólogos, 1 Trabajadora social, y 1 especialista de audición y lenguaje), adscritos al Centro de Atención Múltiple No. 22,

perteneciente a los Servicios de Educación Especial en la Coordinación No. 5, de la Secretaría de Educación Pública.

El taller de elaboración para las adecuaciones curriculares a alumnos con discapacidad intelectual estará basado en un trabajo grupal, no se trata de un paquete didáctico individual sino de lo que llama Vygotsky un aprendizaje cooperativo y social, a través de: Fichas de Trabajo con ejercicios de concordar y discordar, intercambios con pares, ejercicios de análisis y reflexión sobre la práctica educativa, y lecturas comentadas a partir de Notas Técnicas, producto de la integración de varios autores elaboradas ex profeso para el taller. Esta metodología involucrará a los maestros como agentes activos y creativos para diseñar las adecuaciones curriculares pertinentes y satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Los participantes realizarán las actividades del taller en tres fases:

Fase I - Detección de las necesidades educativas especiales.

Fase II- Las adecuaciones curriculares como estrategias de atención a alumnos con discapacidad intelectual.

Fase III- La Evaluación.

Estas tres fases contemplan un trabajo aproximado de 8 reuniones, una por semana. Los objetivos y los contenidos de las fases del taller se presentan en el siguiente cuadro:

PROPUESTA DE TALLER: "LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL CAM No. 22"

OBJETIVO DEL TALLER: "Contribuir al fortalecimiento teórico-metodológico de los profesionales del CAM para realizar las adecuaciones curriculares, a través de una serie de actividades de reflexión grupal, en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, para proporcionar a los niños con discapacidad intelectual una educación que de respuesta a sus necesidades educativas especiales y favorezca su calidad de vida."

FASES	FICHAS TRABAJO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS ALCANZAR EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
<p>FASE I-DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.</p> <p>OBJETIVO DE LA FASE: Aplicar la Evaluación Psicopedagógica como un instrumento para la detección de las Necesidades Educativas Especiales desde una concepción interactiva y social.</p>	Ficha de Trabajo No. 1	<p>-Nota Técnica "La evaluación psicopedagógica en el contexto de la atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales"</p> <p>-actividad 1 y actividad 2</p>	<p>- Detectar las N.E.E del alumno considerando sus características y los contextos donde éste se desarrolla.</p> <p>-Responder a las N.E.E. del alumno identificando las ayudas educativas pertinentes para la mejora del proceso de la enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>FASE II-ADECUACIONES CURRICULARES ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.</p> <p>OBJETIVO DE LA FASE: Conforme al Modelo Educativo, reconocer la importancia de las adecuaciones curriculares para la atención educativa de las personas con discapacidad intelectual.</p>	<p>Ficha de Trabajo No.2</p> <p>Ficha de Trabajo No.3</p> <p>Ficha de Trabajo No.4</p>	<p>-Nota Técnica " Compensación y Discapacidad"</p> <p>-Actividad 3</p> <p>-Nota Técnica " De la Discapacidad a las N.E.E"</p> <p>-Actividad 4, 5, y 6</p> <p>-Nota Técnica " Las adecuaciones curriculares: una respuesta a las N.E.E"</p> <p>-Actividad 7,8, y 9</p>	<p>-Realizar en el aula adecuaciones curriculares para coadyuvar a la compensación social del alumno con discapacidad intelectual.</p> <p>-Utilizar en el aula apoyos adicionales para que los alumnos con discapacidad y N.E.E accedan al currículo,</p> <p>-Diseñar en la planeación de grupo las adecuaciones curriculares, con base a los principios y criterios para los alumnos con discapacidad intelectual.</p>
<p>FASE III-EVALUACIÓN.</p> <p>OBJETIVO DE LA FASE: Evaluar los aprendizajes de los alumnos con discapacidad intelectual a partir de las adecuaciones curriculares en el qué y cómo evaluar.</p>	Ficha de Trabajo No.5	<p>-Nota Técnica "Evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos"</p> <p>-Actividad 10</p> <p>-Actividad 11, cierre del taller.</p>	<p>-Adaptar los criterios y formas de evaluación para retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual.</p> <p>-Cada uno de los participantes comunicará al grupo el aprendizaje que se lleva al término del taller.</p>

FASE I - DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una de las funciones más importantes que realiza el psicólogo en educación especial es la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta valoración ha cambiado de un modelo médico, se ha orientado en el contexto de la integración educativa, a precisar los apoyos que requieren los alumnos. Lo que ha implicado un reto, ya que es necesario salir de los cubículos (dejando un trabajo solitario, valorando únicamente aspectos específicos del alumno), para observar a los alumnos en su contexto educativo natural: el aula y la escuela (SEP/PRONAP, 2000).

En la fase I se aborda la detección de las necesidades educativas especiales desde una concepción interactiva y social, a través de la evaluación psicopedagógica, que va más allá de las condiciones particulares del alumno, y se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a la identificación de los apoyos necesarios. La evaluación desde la visión del modelo educativo deberá contemplar varias características, por ejemplo Clement Giné (1987) citado por Marchesi (1995) menciona: el profesor no debe profundizar en el déficit, sino más bien en las posibilidades del alumno, la identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno se convierten en el inicio de la discriminación de las actuaciones educativas apropiadas, de los recursos personales y materiales, a partir de subrayar sus capacidades sin perder de vista sus limitaciones.

La ficha de trabajo No. 1, consiste en ejercicios que los maestros deben contestar y después llevar a la reflexión grupal respecto a la evaluación psicopedagógica y las necesidades educativas especiales con base a la lectura previa de la nota técnica "La Evaluación Psicopedagógica en el Contexto de la Atención a los Niños con Necesidades Educativas Especiales".

FICHA DE TRABAJO No. 1

Lea individualmente la siguiente nota técnica:

"LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"

Si se parte de la idea que el proceso de desarrollo, y por tanto de aprendizaje, es fruto de la interacción del individuo (con su equipo biológico de base y su historia personal) con los distintos contextos de la vida: la familia, la escuela y comunidad, se tendrá que convenir que la valoración de los posibles trastornos y problemas que aparezcan a lo largo del proceso de desarrollo habrán de tener en cuenta las diferentes variables que intervienen, estableciendo una clara diferencia con otras prácticas evaluativas diagnósticas que únicamente se centran en la valoración del sujeto (Marchesi; Coll y Palacios, 1995)

Para Vigotski, el desarrollo tiene también otra consecuencia que no puede olvidarse. No es suficiente con identificar las posibles variables que pueden ayudar a explicar el problema sino que la solución pasa también por modificar las

condiciones del entorno. Las dificultades y los trastornos de los alumnos no son independientes de las experiencias que se le brindan en casa y en la escuela ni de las ayudas que se les facilitan (Vigotski, traducido en 1997).

Así pues, la evaluación psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos y la mejora de la institución escolar.

Desde esta perspectiva se define a la evaluación como un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos, y fundamentar las decisiones respecto a la propuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan (SEP/PRONAP, 2000)

En la evaluación psicopedagógica prima la metodología observacional y cualitativa por encima de otros enfoques. La información realmente relevante es la que da cuenta de la relación entre las características del sujeto y de los contextos donde éste se desarrolla. Conocer bien las características del alumno sin relacionarlas con el entorno familiar y escolar, resulta una información pobre, sesgada y, sobre todo, inútil para el diseño de la respuesta educativa (García y cols., 2000)

Para García y cols. (2000) la evaluación psicopedagógica, contempla tres ámbitos de exploración: I) El Alumno, II) El Contexto Escolar y III) La Familia.

I) ALUMNO

*Es necesario explorar el **nivel de competencia curricular** sus puntos fuertes del alumno en cada una de las asignaturas a partir de la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, determinar lo que el alumno es capaz de hacer con relación a los propósitos y contenidos del currículo. De esta manera será más fácil identificar el tipo de ayudas que va a requerir. Un instrumento que puede resultar aportativo y funcional para registrar las competencias curriculares del alumno es el perfil grupal, que cada escuela puede elaborar a partir de un trabajo colaborativo, obteniendo a la vez para cada escuela un nivel de concreción curricular. (ANEXO 1)*

*El nivel de competencia curricular nos va indicar qué es capaz de hacer el alumno, y es también importante saber cómo lo hace, cómo enfrenta y responde a las tareas escolares, cuál es su **estilo de aprendizaje** : las condiciones físico-ambientales en las que el alumno trabaja mejor (luz, horario, ruido ubicación en el aula), sus preferencias para trabajar(individual , en equipo, grupal),sus intereses, su nivel de atención, sus estrategias para resolución de problemas y el tipo de actividades y materiales que más le gustan. Los instrumentos sugeridos para identificar su estilo de aprendizaje del alumno son: observación directa en las actividades de clase, entrevista al alumno y entrevista a los padres (Lozano, 2000)*

Otro aspecto del alumno que se explora es el referente a la discapacidad. Los alumnos con discapacidad motora, sensorial y/o intelectual presentan una serie de particularidades que es preciso conocer para ajustar la respuesta

educativa. Los aspectos que se deben tomar en cuenta por ejemplo en los alumnos sordos es el grado de pérdida auditiva, en los alumnos con discapacidad intelectual si toman medicamento neurológico, en los débiles visuales tipos de visión periférica o central y en la motora el nivel de movilidad y comunicación.

A diferencia de los modelos clínicos, no interesa profundizar en las condiciones del déficit, sino que el esfuerzo ha de dirigirse hacia la identificación de cómo estos factores condicionan el aprendizaje y, por tanto de que apoyos se necesitan.

II) EL CONTEXTO ESCOLAR

Deberán analizarse los aspectos institucionales y en el aula que tendrán que modificarse para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos tales como: metodología, criterios e instrumentos de registro y evaluación, distribución espacios, mobiliario y tiempos, la relación que se establece con el alumno y realizar reuniones colegiadas de seguimiento entre los profesores.

III) LA FAMILIA

El objetivo va a ser conocer las condiciones de vida en el hogar, la dinámica afectiva entre los miembros de la familia y el papel que juega el alumno en ella, hábitos, rutinas, pautas de educación, expectativas de los padres hacia su hijo. Se trata de indagar que variables del entorno familiar pueden estar condicionando el desarrollo de los alumnos, a través de los siguientes

instrumentos sugeridos: entrevista con los integrantes de la familia, entrevista con el alumno y visita a casa del alumno.

Es conveniente señalar que no es suficiente con obtener información respecto a de los tres ámbitos anteriores, lo realmente decisivo es interrelacionar esta información en trabajo colegiado, para orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que requiere el alumno, no es reserva de un especialista.

ACTIVIDAD-1

Una vez leída la nota técnica conteste las siguientes preguntas y comente en equipo:

1.-Piense en algún alumno con discapacidad intelectual y describa brevemente los problemas más importantes que observa en él.

2.- ¿Qué se puede hacer para resolver los problemas de ese alumno?

3.-Clasifique los problemas en las siguientes categorías

PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDEN DEL MAESTRO	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN DEPENDEN DEL CAM	PROBLEMAS CUYA SOLUCIÓN NO PUEDE RESOLVER EL MAESTRO NI EL CAM

4.-Realice en plenaria la presentación de un caso por cada equipo.

ACTIVIDAD -2

PUNTOS DE REFLEXIÓN

COMENTE EN PAREJAS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- a) EN LA REALIDAD, ¿QUÉ TAN ÚTIL SERÍA REALIZAR UNA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA CONFORME A LO QUE PROPONE LA NOTA TÉCNICA?

- b) MENCIONE LOS OBJETIVOS, LOS INSTRUMENTOS Y LOS PROCEDIMIENTOS DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

- c) ¿CUÁLES SERÍAN LAS DIFICULTADES PARA LLEVAR A CABO LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE ALUMNO, CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIA?, Y ¿CÓMO SE PODRÍAN RESOLVER?

PRESENTE LAS CONCLUSIONES EN TORNO A ESTOS PUNTOS DE REFLEXIÓN A TODO EL GRUPO DE PARTICIPANTES, UTILIZANDO RECORTES DE PERIÓDICO EN HOJAS DE ROTAFOLIO.

FASE II - LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La fase II se aboca a tres fichas de trabajo la No. 2, 3 y 4:

Ficha de trabajo 2- La ficha inicia con la lectura de la nota técnica "Compensación y discapacidad" obtenida del libro de "Problemas Fundamentales de la Defectología" de Vigotski (traducción, cubana, 1997). Continúa con la dinámica de concordar y discordar a fin de rescatar la importancia que tiene la compensación en los niños con discapacidad.

Ficha de trabajo 3- En esta se abordan las necesidades educativas especiales y la discapacidad a través de una nota técnica "De la discapacidad a las necesidades educativas especiales" y ejercicios. Con el propósito de resaltar la idea que la discapacidad no es el origen de las necesidades educativas especiales, sino las consecuencias sociales de la discapacidad.

Ficha 4- Esta ficha se conforma de la nota técnica "Las adecuaciones curriculares: una respuesta a las n.e.e." y varias actividades en donde se resaltan los principios y criterios propuestos por Puigdemívol para dirigir en forma eficaz la acción educativa para la elaboración de las adecuaciones curriculares a alumnos con discapacidad intelectual. Otra actividad en esta ficha son "Los Estilos de Aprendizaje", que se abordan como elementos fundamentales para la realización de las adecuaciones curriculares para los alumnos con n.e.e.

FICHA DE TRABAJO No. 2

Lea y comente en equipo la siguiente nota técnica:

“COMPENSACIÓN Y DISCAPACIDAD”

VIGOTSKI (TRADUCCIÓN CUBANA, 1997)

Para Vigotski la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus compañeros. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr ese desarrollo.

Un postulado teórico esencial, desarrollado por Vigotski, es la compensación, la cual, señala, debía ser una compensación social del defecto y no simplemente biológica, oponiéndose de esta forma a que la compensación se logre sólo a partir del desarrollo del oído y del tacto en el caso del ciego, sino a partir de la compleja dinámica e interrelación de condiciones en que se presenta la vida material, en medio de la cual se educa al niño.

La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico general; no se trata de que el ciego vea a través de los dedos, del tacto, sino de que formen mecanismos psicológicos que permitan a través de esta vía, compensar la falta de la visión.

Vigotski en relación a la compensación postuló: “Si algún órgano debido a la deficiencia morfológica o funcional no logra cumplir enteramente su trabajo, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano, para crear sobre el órgano o

la función deficiente una superestructura psíquica que tienda a asegurar el organismo en el punto débil amenazado".

El análisis del carácter biológico y social del defecto, llevó a Vigotski a plantear un importante hallazgo para la educación especial, el concepto de defecto primario y secundario, el cual dice que el defecto primario es lo que resulta de carácter biológico: la pérdida de la visión, de audición ,y la lesión en el niño retrasado mental por mencionar algunos ejemplos; y el defecto secundario está referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación adecuada desde los primeros momentos. Por ello en su obra menciona "Está claro que la ceguera y la sordera, por sí mismas, son hechos biológicos y en ninguna manera son hechos sociales .Pero el educador tiene que enfrentarse, no tanto a esos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales".

El intelecto representa, un todo único, pero no una unidad estructural homogénea y simple, sino diversa y compleja. El niño con discapacidad intelectual no debe ser presentado como deficiente mental en general. Siempre es preciso preguntarse ¿en qué consiste la deficiencia del intelecto?. Stern y Bogen establecieron que no existe una sola capacidad intelectual, sino muchos tipos de intelecto, que pueden estar desarrollados a la vez y el otro muy débilmente desarrollado. Se debe distinguir el intelecto práctico, o sea la capacidad para acción racional, orientada a un fin, que por su naturaleza psicológica es diferente de la capacidad motora, así como también del intelecto teórico.

Vigotski, parte de la concepción general de que en el desarrollo de los niños deficientes actúan las mismas leyes generales que en el desarrollo del resto de los niños, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo a partir de la teoría de la zona de desarrollo próximo, que es plantear al alumno dificultades superables, lo cual permite a la educación especial una perspectiva positiva y desarrolladora en oposición a la biologización.

ACTIVIDAD-1

La nota técnica de "Compensación y Discapacidad", resalta el papel fundamental de la compensación social como elemento central para entender y atender la discapacidad a partir de una postura diferente, en la que las características de la discapacidad intelectual se comprenden a partir del contexto y las consecuencias sociales.

Trabaje las siguientes aseveraciones en plenaria a través de la dinámica de concordar y discordar, que implica el siguiente procedimiento: cada participante recorte, lea y ubique una o dos de las aseveraciones según considere correspondan a la columnas del cuadro siguiente de concordar y discordar, después comenten entre todo el grupo el por qué debe ir en esa columna.

ASEVERACIONES

- ✦ *EL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL REQUIERE UNA ATENCIÓN INDIVIDUAL ENCAMINADA A COMPENSAR SU DÉFICIT.*

- ✦ *LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL ESTÁN MEJOR ATENDIDOS EN ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL, YA QUE SE ENCUENTRAN CON NIÑOS CON SUS MISMAS CARACTERÍSTICAS Y LA ENSEÑANZA ESTÁ ADAPTADA A SU DISCAPACIDAD.*

- ✦ *AL NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL HAY QUE EVITAR PLANTEARLE TAREAS QUE IMPLIQUEN RETOS O DIFICULTADES, PUES DE CUALQUIER FORMA NO VA A LOGRAR REALIZARLAS.*

- ✦ *AL NIÑO CON DISCAPACIDAD SE LE DEBE TRABAJAR SIEMPRE CON MATERIAL SENCILLO Y CONCRETO YA QUE NUNCA LOGRARÁ EL MANEJO DE CONCEPTOS ABSTRACTOS.*

- ✦ *NO ES POSIBLE ESTABLECER UNA CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL PUESTO QUE ESTÁ NO SE PRESENTA COMO UN TODO HOMOGÉNEO Y DEPENDE EN CADA CASO DEL CONTEXTO EN EL QUE SE ENCUENTRE EL SUJETO.*

- ✦ *LAS CARACTERÍSTICAS QUE PRESENTA UN NIÑO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEPENDEN DE LA INTERACCIÓN ENTRE SU DISCAPACIDAD Y EL CONTEXTO FAMILIAR, ESCOLAR Y SOCIAL EN EL QUE SE ENCUENTRA.*

- ✦ *EL DEFECTO FÍSICO U ORGÁNICO DE UN NIÑO NO INFLUYE DIRECTAMENTE EN SU PERSONALIDAD ÉSTA SE FORMA A PARTIR DEL CAMBIO QUE OCURRE EN LAS RELACIONES SOCIALES A CAUSA DE SU DEFECTO.*
- ✦ *EN LA ESCUELA LA COMPENSACIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD SE DA EN UN AMBIENTE NORMALIZADOR DE ACEPTACIÓN, RESPETO A LA DIVERSIDAD Y TRABAJO COOPERATIVO.*
- ✦ *ES NECESARIO UNA VALORACIÓN PSICOMÉTRICA DEL NIÑO CON DISCAPACIDAD, PARA CONOCER SU CARACTERIZACIÓN E INTERVENIR ADECUADAMENTE CON BASE A SU C.I.*

"CONCORDAR Y DISCORDAR"

FALSO	VERDADERO

FICHA DE TRABAJO No. 3

REALICE EN GRUPO LA SIGUIENTE LECTURA EN VOZ ALTA:

“DE LA DISCAPACIDAD A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

SE HABLA DE UNA DEFICIENCIA CUANDO HAY UNA PERDIDA O ANORMALIDAD DE ALGUNA ESTRUCTURA O FUNCIÓN, PSICOLÓGICA, FISOLÓGICA O ANATÓMICA; SE HABLA DE UNA DISCAPACIDAD CUANDO DEBIDO A LA DEFICIENCIA, HAY RESTRICCIÓN O AUSENCIA DE CIERTAS CAPACIDADES NECESARIAS PARA REALIZAR ALGUNA ACTIVIDAD DENTRO DEL MARGEN QUE SE CONSIDERA “NORMAL” PARA EL SER HUMANO; SE DICE QUE ES UNA MINUSVALÍA, CUANDO, COMO CONSECUENCIA DE LA DEFICIENCIA Y DE LA DISCAPACIDAD, Y DESDE UN PUNTO DE VISTA DE LOS DEMÁS SE TIENE LIMITACIONES PARA DESEMPEÑAR DETERMINADO ROL (EL QUE SE ESPERARÍA DE ACUERDO A SU SEXO, EDAD, Y FACTORES SOCIALES, POR EJEMPLO). ESTA CLASIFICACIÓN PUEDE SER ÚTIL EN EL SECTOR SALUD, EN CAMBIO EN EDUCACIÓN NO SÓLO RESULTA POCO ÚTIL SINO QUE PUEDE SER DAÑINA, PUES CONDICIONA UNA ACTITUD POCO FAVORABLE. (VERDUGO, 1995)

LAS CONDICIONES QUE ENFRENTA LA MAYORÍA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD SON POR LO GENERAL MUY DIFÍCILES. EL NACER CON UNA DISCAPACIDAD O ADQUIRIRLA PUEDE SER EL INICIO DE UNA EXISTENCIA MARCADA POR LAS LIMITACIONES QUE IMPONE DICHA DISCAPACIDAD Y NO POR LAS HABILIDADES, LAS CAPACIDADES O VIRTUDES QUE LA PERSONA PUDIERA DESARROLLAR. SE ESTABLECE UNA RELACIÓN ENTRE EL SIGNIFICADO QUE SE ATRIBUYE A LAS PERSONAS Y LA MANERA EN QUE ACTUAMOS ANTE ELLAS. EN ESTE SENTIDO, UNA REPRESENTACIÓN RÍGIDA Y PARCIAL, CENTRADA EN LA DISCAPACIDAD, PUEDE LLEVAR AL PREJUCIO; UNA CONCEPCIÓN MÁS INTEGRAL,

CENTRADA TANTO EN EL AMBIENTE COMO EN LA PERSONA QUE PRESENTA UNA DISCAPACIDAD, CONDUCE A UNA ACTITUD FLEXIBLE Y DE ACEPTACIÓN (SÁNCHEZ, 1997)

EN EL ÁMBITO EDUCATIVO ACTUALMENTE SE EMPLEA EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, PARA REFERIRSE A LOS APOYOS ADICIONALES QUE ALGUNOS NIÑOS CON O SIN DISCAPACIDAD PRECISAN PARA ACCEDER AL CURRÍCULO (SEP/PRONAP, 2000).

EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ABRE CAMPO DE ACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS QUE LAS PRESENTAN, AL CENTRAR LA IMPORTANCIA EN LOS RECURSOS QUE LA ESCUELA OFRECE PARA SATISFACERLAS. DE NINGUNA MANERA NO SE QUIERE NEGAR LA DISCAPACIDAD, ÉSTA NO DESAPARECE SIMPLEMENTE PORQUE AHORA SE LLAME A LOS NIÑOS COMO ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, SINO ELIMINAR A LA DISCAPACIDAD COMO UN DESTINO Y QUE ES MUCHO LO QUE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA ESCUELA PUEDE HACER (García y cols. 2000).

LA EDUCACIÓN ESPECIAL ESTÁ REDEFINIENDO SU ÁMBITO DE ACCIÓN, EN TÉRMINOS DE LAS AYUDAS EDUCATIVAS QUE REQUIEREN LOS ALUMNOS PARA ALCANZAR LOS PRÓPOSITOS FORMATIVOS PARA LA POBLACIÓN ESCOLAR; DEJANDO DE CIRCUNSCRIBIRSE ÚNICAMENTE A LAS CARACTERÍSTICAS DEL DÉFICIT Y LA REHABILITACIÓN. DESDE ESTA PERSPECTIVA, LA NOCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ES UNA NUEVA CONCEPCIÓN SOBRE EL SUJETO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SOBRE EL QUEHACER DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. (SEDA, 1998)

ACTIVIDAD - 1

Una vez revisado el texto, responda las siguientes preguntas:

- 1) Defina con sus propias palabras qué es la discapacidad
- 2) ¿Considera que la discapacidad es un constructo social?
- 3) ¿Qué efectos puede provocar el etiquetar a los alumnos por su discapacidad?

ACTIVIDAD - 2

TRABAJE EN EQUIPO LAS SIGUIENTES ASEVERACIONES:

ASEVERACIONES	SI POR QUÉ	NO POR QUÉ
<p><input type="radio"/> NO TODAS LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SIGNIFICAN LA PRESENCIA DE UNA DISCAPACIDAD.</p> <p><input type="radio"/> LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SON UN SINÓNIMO DE LA DISCAPACIDAD.</p> <p><input type="radio"/> LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SON RELATIVAS PORQUE SURGEN DE LA DINÁMICA QUE SE ESTABLECE CON EL ALUMNO Y EL ENTORNO EDUCATIVO.</p> <p><input type="radio"/> LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SON INTERACTIVAS PORQUE DEPENDEN DEL ALUMNO.</p> <p><input type="radio"/> EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ES UN CONCEPTO NORMALIZADOR.</p>		

ACTIVIDAD - 3

PUNTOS DE REFLEXIÓN:

- a) ¿Cuáles pueden ser las causas de que un niño presente necesidades educativas especiales?

- b) ¿Por qué se dice que las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes?

- c) ¿Los alumnos con discapacidad intelectual tienen necesidades educativas temporales o permanentes?

FICHA DE TRABAJO No. 4

LEA Y COMENTE EN EQUIPO LA SIGUIENTE NOTA TÉCNICA:

“LAS ADECUACIONES CURRICULARES: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES REQUIEREN DE APOYO Y RECURSOS ADICIONALES O DIFERENTES. PARA RESOLVER ESTAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES SE DEBEN REALIZAR ADECUACIONES CURRICULARES. DE AHÍ LA IMPORTANCIA DE TENER CLARO QUÉ SON Y EN QUÉ CONSISTEN.

LAS ADECUACIONES CURRICULARES SON LA RESPUESTA ESPECÍFICA Y ADAPTADA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE UN ALUMNO QUE NO QUEDAN CUBIERTAS POR EL CURRÍCULO COMÚN. ESTAS CONSTITUYEN LO QUE PODRÍA LLAMARSE PROPUESTA CURRÍCULAR INDIVIDUALIZADA Y SU OBJETIVO DEBE SER TRATAR DE GARANTIZAR QUE SE RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE EL ALUMNO NO COMPARTE CON SU GRUPO (CNREE, 1992)

LAS ADECUACIONES CURRICULARES SON BASICAMENTE DE DOS TIPOS: **ADECUACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO Y ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO (SEP/PRONAP, 2000)**

LAS ADECUACIONES DE ACCESO, SON LAS MODIFICACIONES EN LOS ESPACIOS E INSTALACIONES O APOYOS TÉCNICOS Y MATERIALES, EJEMPLO: AUXILIARES AUDITIVOS, LUPAS Y ÁBACOS (SEP/PRONAP, 2000)

LAS ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO, SON EL CONJUNTO DE MODIFICACIONES QUE SE REALIZAN EN LOS PROPÓSITOS Y /O CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS, EN LA METODOLOGÍA Y EN LA EVALUACIÓN (SEP/PRONAP, 2000)

ACTIVIDAD - 1

DE LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS CUÁLES SI SON ADECUACIONES CURRICULARES Y CUÁLES NO:

- ACONDICIONAR LA ESCUELA, PONER RAMPAS, SEÑALAMIENTOS VISUALES Y ACONDICIONAR LOS BAÑOS. ()
- REALIZAR UNA PLANEACIÓN ESPECÍFICA PARA UN ALUMNO. ()
- TRABAJAR CON ACTIVIDADES MÁS DINÁMICAS. ()
- EVALUAR DE UNA MANERA DISTINTA ()
- TRABAJAR CON EL PROGRAMA DE UN GRADO INFERIOR AL QUE LE CORRESPONDE A EL ALUMNO. ()
- UTILIZAR MATERIAL DIDÁCTICO DIFERENTE AL QUE COMÚNMENTE SE UTILIZA. ()
- ACOMODAR EL MOBILIARIO DEL SALÓN DE UNA MANERA DISTINTA ()
- CAMBIAR LOS PROPÓSITOS DEL GRADO. ()

A) COMENTE SUS RAZONES EN EQUIPO.

B) UNA VEZ SELECCIONADOS LOS ENUNCIADOS QUE SE REFIEREN A ADECUACIONES CURRICULARES CLASIFIQUE A ÉSTOS CONFORME A SU TIPO: ADECUACIONES DE ACCESO O ADECUACIONES EN LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO.

C) ¿PARA USTED QUÉ TIPO DE ADECUACIONES CURRICULARES SON LAS NECESARIAS PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POR QUÉ?

ACTIVIDAD -2

LA ATENCIÓN AL ALUMNO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL REQUIERE DE ADECUACIONES CURRICULARES QUE SURGEN DE LA VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES Y POSIBILIDADES DEL ALUMNO CON RELACIÓN A LOS PROPÓSITOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS. UNA VEZ QUE SE TIENE EL CONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO, ES NECESARIO CONSIDERAR LOS CRITERIOS PROPUESTOS POR PUIGDELLÍVOL (1996), PARA ORGANIZAR EL TRABAJO DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES:

AUTONOMÍA / FUNCIONALIDAD	PRIORIZAR APRENDIZAJES QUE AUMENTEN LAS POSIBILIDADES DE DESARROLLO AUTÓNOMO DEL ALUMNO, CON EL FIN DE RESUELVA NECESIDADES BÁSICAS, COMO SON EL VESTIRSE O DESPLAZARSE DE UN LUGAR A OTRO SIN LA AYUDA DE OTRA PERSONA.
PROBABILIDAD Y ADQUISICIÓN	SELECCIONAR APRENDIZAJES QUE ESTÉN MÁS AL ALCANCEN DEL ALUMNO, DEJANDO EN SEGUNDO TÉRMINO O PRESCINDIR DE LOS SEAN DE EXTREMA DIFICULTAD PARA SU ADQUISICIÓN O APLICACIÓN.
SOCIALIZACIÓN	PRIORIZAR APRENDIZAJES QUE FOMENTEN HABILIDADES SOCIALES Y DE INTERACCIÓN, PARA FAVORECER EL CONTACTO PERSONAL Y LA COMUNICACIÓN, SOBRE TODO CUANDO SE TRATA DE PROBLEMAS DE LENGUAJE O AFECTIVOS.
SIGNIFICACIÓN	ELEGIR LOS MEDIOS DE APRENDIZAJE QUE SUPONEN ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS PARA EL ALUMNO EN FUNCIÓN DE SUS POSIBILIDADES REALES, DE TAL FORMA QUE SEA RELEVANTE Y FUNCIONAL.
VARIABILIDAD	SUPONE ACTIVIDADES DISTINTAS A LAS HABITUALES PARA EVITAR LA PÉRDIDA DE INTERÉS.
PREFERENCIAS PERSONALES	POTENCIAR EL TRABAJO SOBRE LOS INTERESES DEL ALUMNO.
ADECUACIÓN A LA EDAD CRONOLÓGICA	VALORAR INDEPENDIENTEMENTE DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, LOS INTERESES DEL ALUMNO PARA EVITAR DESFASES QUE CONDUZCAN A LA INFANTILIZACIÓN EN SU NIVEL DE APRENDIZAJE. YA QUE AUNQUE EL ALUMNO ESTÉ EN UN NIVEL INFERIOR AL QUE LE CORRESPONDE POR SU EDAD CRONOLÓGICA, SUS INTERESES PERSONALES Y SUS ACTITUDES NO SIEMPRE CORRESPONDEN CON LOS DE LOS NIÑOS CON NIVELES DE APRENDIZAJE EQUIPARABLES.
TRANSFERENCIA	VINCULAR EL APRENDIZAJE CON SITUACIONES COTIDIANAS QUE VIVE EL ALUMNO FUERA DE LA ESCUELA, EVITANDO EL FORMALISMO EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES.
AMPLIACIÓN DE ÁMBITOS	FAVORECER APRENDIZAJES QUE AMPLIEN LOS ÁMBITOS E INTERESES: INTEGRARSE A OTROS GRUPOS, VIVIR EXPERIENCIAS NUEVAS.
COMPENSACIÓN	COMPENSAR LOS EFECTOS DE UNA DISCAPACIDAD EN EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DEL ALUMNO, COMO SERÍA EL USO DE AUXILIARES AUDITIVOS PARA LOS NIÑOS SORDOS O UNA MÁQUINA PÉRKINS EN CASO DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL.

CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EN FORMA INDIVIDUAL Y DESPUÉS TRABAJE EN PAREJAS:

1.-PIENSE EN UN ALUMNO DEL CAM

2.-CON BASE A LAS CARACTERÍSTICAS DE ÉSTE ALUMNO QUÉ CRITERIOS PRIORIZARÍA PARA HACER LAS ADECUACIONES CURRICULARES PERTINENTES.

3.-¿POR QUÉ?

4.-¿CONSIDERA QUE ESTOS CRITERIOS SON VÁLIDOS SÓLO PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

5.- ¿SE DEBEN UTILIZAR TODOS LOS CRITERIOS PARA TODOS LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL?

ACTIVIDAD - 3

“ESTILOS DE APRENDIZAJE”

COMO SE MENCIONÓ EN LA ACTIVIDAD DE LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, EL CONOCER EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, NOS VA A PERMITIR REALIZAR LAS ADECUACIONES EN LA METODOLOGÍA E INCORPORAR EN LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EL TIPO DE AYUDA MÁS ADECUADO PARA EL ALUMNO. ESTAS AYUDAS PUEDEN SER: FÍSICAS, VISUALES O VERBALES. ESTO SIGNIFICA QUE CADA NIÑO TIENE UNA MANERA DIFERENTE DE PENSAR Y ENTENDER. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE A MENUDO SE BASAN EN EL SENTIDO CORPORAL QUE EL NIÑO “FAVORECE”. POR EJEMPLO, UN NIÑO PUEDE APRENDER MEJOR, VIENDO, OYENDO O MOVIENDOSE Y TOCANDO. (LOZANO, 2000)

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SON NEUTRALES: NO HAY ESTILOS MEJORES NI PEORES. CADA ESTILO TIENE SU VALOR AGREGADO Y SU PROPIA UTILIDAD PARA ACTIVIDADES ESPECÍFICAS. LOS NIÑOS TIENDEN A PREFERIR UN SÓLO ESTILO DE APRENDIZAJE, UTILIZANDO LOS DEMÁS EN CIERTAS CIRCUNSTANCIAS. (LOZANO, 2000)

RAMOS GISBERT, 1999, PSICÓLOGO Y PROFESOR ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN ESPECIAL, EN MURCIA, ESPAÑA, SEÑALA LOS SIGUIENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE:

ESTILO DE APRENDIZAJE VISUAL: ESTOS NIÑOS DEPENDEN MAYORMENTE DE LA VISTA, SUS PUNTOS FUERTES INCLUYEN LA ESCRITURA, LA LECTURA, EL ARTE, LAS MATEMÁTICAS Y EL USO DE LA COMPUTADORA. PREFERENCIAS POR IMÁGENES, CUADROS, DIAGRAMAS.

ESTILO DE APRENDIZAJE AUDITIVO: ESTOS NIÑOS DEPENDEN MAYORMENTE DEL SONIDO, SUS PUNTOS FUERTES INCLUYEN EL LENGUAJE, LA MÚSICA, LAS CIENCIAS

SOCIALES Y TABAJAN BIEN EN GRUPOS. TIENEN PREFERENCIA POR EXPOSICIONES ORALES, CONFERENCIAS Y DISCUSIONES.

ESTILOS DE APRENDIZAJE QUINESTÉSICO: ESTOS NIÑOS DEPENDEN DE SUS CUERPOS, MOVERSE Y TOCAR, SUS PUNTOS FUERTES INCLUYEN DEPORTES, DANZA Y LAS ACTIVIDADES DE EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS COMO LOS PROYECTOS CIENTÍFICOS.

LEA LA SIGUIENTE FÁBULA:

LA ESCUELITA DEL BOSQUE

“CUENTA LA HISTORIA QUE, EN UNA OCASIÓN, LOS ANIMALITOS DEL BOSQUE DECIDIERON REUNIRSE PARA VER LA FORMA DE PROTEGERSE DEL LOBO, SE LLEGÓ A LA CONCLUSIÓN DE ORGANIZAR UNA ESCUELA EN DONDE LOS ANIMALITOS PUDIERAN APRENDER DIFERENTES MANERAS QUE SE PODÍAN UTILIZAR PARA ESCAPAR DEL TEMIDO DEPREDADOR.

AHÍ TENEMOS, ENTONCES, QUE LA RANA FUE LA ENCARGADA DE DAR LAS CLASES DE NATACIÓN. EL TOPO, EL CONEJO, EL MAPACHE Y LA ARDILLA ESPERABAN TEMEROSOS LA HORA DE METERSE AL AGUA. LA RANA DIO LAS INSTRUCCIONES CON MUCHA PACIENCIA DE LA FORMA EN QUE SE DEBÍA NADAR. CUANDO YA ESTABAN EN EL AGUA, ALGUNOS DE LOS PARTICIPANTES TUVIERON DIFICULTADES PARA MANTENERSE A FLOTE.

EL TOPO FUE EL ENCARGADO DE DAR LAS CLASES DE EXCAVACIÓN. CON SUS LARGAS Y DURAS UÑAS, HIZO ALGUNAS DEMOSTRACIONES DE CÓMO HACER HOYOS PROFUNDOS EN POCO TIEMPO, POR SI EL LOBO ATACABA DE IMPROVISO. ALGUNOS DE LOS PARTICIPANTES TUVIERON SERIOS PROBLEMAS PARA HACER LOS HOYOS EN EL TIEMPO REQUERIDO Y OTROS SE CONCENTRABAN EN NO LASTIMARSE, COMO FUE EL CASO DE LA RANA, QUE EVITÓ MALTRAR SUS MEMBRANAS A LA HORA DE EXTRAER LA TIERRA.

LA ARDILLA FUE LA ENCARGADA DE DAR LAS CLASES SOBRE LAS FORMAS DE TREPAR A LOS ÁRBOLES EN EL MENOR TIEMPO POSIBLE. LOS TRONCOS DE LOS ÁRBOLES MANTENÍAN CIERTA DUREZA QUE SE AJUSTABA PERFECTAMENTE A LAS PATAS DE LA ARDILLA. ALGUNOS DE LOS PARTICIPANTES TUVIERON DIFICULTADES A LA HORA DE TREPAR LOS ÁRBOLES; POR EJEMPLO, LAS UÑAS LE ESTORBABAN MUCHO AL TOPO Y ESO HACÍA QUE SE CAYERA EN REPETIDAS OCASIONES.

EL CONEJO FUE EL ASIGNADO PARA DAR LAS CLASES DE ATLETISMO. A TRAVÉS DE BRINCOS Y MOVIMIENTOS RÁPIDOS, EL CONEJO DIO SU PROPIA FORMA DE ESCAPAR DEL ATAQUE DEL LOBO DE UNA MANERA APARENTEMENTE SENCILLA, CON CIERTOS ESQUIVAMIENTOS Y RÁPIDOS CAMBIOS DE DIRECCIÓN. LA RANA TUVO ALGUNOS PROBLEMAS PORQUE NO PODÍA CORRER TAL CUAL Y SUS SALTOS, NO ERAN SUFICIENTES PARA AVANZAR GRANDES DISTANCIAS EN POCO TIEMPO. EL TOPO TAMPOCO FUE MUY DIESTRO EN SUS INTENTOS.

PUES LLEGÓ UN DÍA EN QUE, A PUNTO DE TERMINAR LOS ESTUDIOS, EL LOBO SE APARECIÓ EN LA ESCUELA SECRETA DEL BOSQUE, TODOS LO ANIMALITOS TRATARON DE ESCAPAR. LA RANA ESTABA MUY LEJOS DEL ESTANQUE, POR LO QUE TRató DE TREPAR A UN ÁRBOL. EN SU DESEPERADO INTENTO EL LOBO LA ALCANZÓ Y LA DEVORÓ. EL TOPO ESTABA CERCA DEL ESTANQUE Y OPTÓ POR ARROJARSE AL ESTANQUE. DESAFORTUNADAMENTE NO SE PUDO MANTENER A FLOTE Y TERMINÓ AHOGÁNDOSE. EL CONEJO IGNORÓ EL ESTANQUE, IGNORÓ LA TIERRA Y LOS ÁRBOLES. SIN DUDARLO DOS VECES, SE APRESURÓ A PONER TODO SU EMPeÑO EN CORRER Y SALTAR LO MAs RÁPIDO POSIBLE. CUANDO EL LOBO REPARó EN ÉL, LE FUE IMPOSIBLE DARLE ALCANCE, POR LO QUE EL CONEJO FUE UNO DE LOS POCOS SOBREVIVIENTES AL ATAQUE, Y FUE EL QUE SOBREVIVió PARA CONTAR ESTA HISTORIA”.

(ANÓNIMO)

CONTESTE Y COMENTE CON EL GRUPO SUS RESPUESTAS:

- 1) ¿QUÉ RELACIÓN TIENE LO ACONTECIDO EN LA FÁBULA CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE?
- 2) DEFINA CON SUS PROPIAS PALABRAS QUÉ ES UN ESTILO DE APRENDIZAJE.
- 3) ¿LOS DOCENTES EN LA ESCUELA USAN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO UNA BASE SÓLIDA EN LA PREPARACIÓN DE SUS PROGRAMAS ACADÉMICOS?
- 4) ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA EL DISEÑO DE LAS ADECUACIONES CURRICULARES EL CONOCER EL ESTILO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?
- 5) ¿CONSIDERA QUÉ LAS CARACTERÍSTICAS DE UN ESTILO PUEDEN IDENTIFICARSE EN OTRAS PERSONAS CUANDO SE IDENTIFICAN PRIMERO EN UNO MISMO?

FASE III -LA EVALUACIÓN

Esta última fase corresponde a los ajustes y modificaciones que se deben realizar en los criterios e instrumentos de evaluación para los alumnos con necesidades educativas especiales. La ficha de trabajo 5 abre los elementos controvertidos de la evaluación en aula y escuela necesarios para garantizar una integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

FICHA DE TRABAJO No. 5

LEA LA SIGUIENTE NOTA TÉCNICA:

“LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS”

LA EVALUACIÓN ES UNO DE LOS CONCEPTOS QUE MÁS HA SUFRIDO LA INCOMPRESIÓN EN NUESTRO CONTEXTO ACADÉMICO, SOBRE EL PAPEL QUE HA DE CUMPLIR EN LA EDUCACIÓN EN GENERAL, Y EN PARTICULAR DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.). LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEMANDA RECONCEPTUALIZAR LA EVALUACIÓN. UNA DE LAS MAYORES ADAPTACIONES DEL CURRÍCULUM RADICA TAMBIÉN EN QUÉ Y CÓMO EVALUAR, EN QUE EL PROFESORADO TENGA CLARO CUÁL ES EL SENTIDO, SIGNIFICADO Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA.

TRADICIONALMENTE SE HA VENIDO CONSIDERANDO QUE ES UN JUCIO DE VALOR CENTRADO SÓLO EN LOS ALUMNOS AL FINAL DEL PROCESO DE ENSEÑANAZA-APRENDIZAJE,

Y TAMBIÉN UNA VISIÓN REDUCCIONISTA DE COMPROBAR SI HAN CONSEGUIDO O NO LOS OBJETIVOS PROPUESTOS. LA EVALUACIÓN DEBE IR MÁS ALLÁ DE MEDIR A LOS ALUMNOS; LOS ÉXITOS Y LOS FRACASOS NO ESTÁN SÓLO EN LOS ALUMNOS, SINO QUE DEPENDEN DE TODA LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DE LOS DIVERSOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA MISMA (IGLESIAS, 1997).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA ENTENDIDA COMO PROCESO NOS DEBE CONDUCIR A REORIENTAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA. LA EVALUACIÓN DEBE SER ÚTIL Y ORIENTADORA PARA MEJORAR LA LABOR EDUCATIVA. LA EVALUACIÓN EN NINGÚN CASO TIENE QUE MEDIR A TODO EL MUNDO CON EL MISMO PATRÓN. LA EVALUACIÓN NOS HA DE INFORMAR EN TODO MOMENTO DE CADA SITUACIÓN EN CONCRETO PARA CORREGIR Y REPLANTEAR LAS ESTRATEGIAS EN LOS DIFERENTES ÁMBITOS DEL PROCESO Y NO ESPERAR AL FINAL DEL MISMO. LAS CARACTERÍSTICAS QUE CONFORMAN LA EVALUACIÓN PROCESUAL PERMITEN PLANIFICAR LA ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA, ELEMENTO CLAVE PARA PROMOVER LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. (CASANOVA, 1998).

MERECE ESPECIAL ATENCIÓN DEFINIR EL SENTIDO Y EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN EN LOS ALUMNOS CON N.E.E..LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE ESTAS PERSONAS ADQUIERE **SIGNIFICADO EN UN MARCO BASADO EN EL RESPETO A LAS DIFERENCIAS Y EN CONTEXTOS DE VALORACIÓN MÁS AMPLIOS QUE AQUELLOS QUE SE REFIEREN A LAS DESTREZAS ACADÉMICAS Y A LAS COMPETENCIAS INTELECTUALES.** LA ADAPTACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y DE PROMOCIÓN A LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE CADA ALUMNO CON N.E.E., SE HAN DE GUIAR POR EL PRINCIPIO DE QUE NO SE PUEDEN ELIMINAR LOS OBJETIVOS Y/O CONTENIDOS PARA ESTOS ALUMNOS SIN ANTES INTENTAR CAMBIAR LAS ESTRATEGIAS Y LOS PROCEDIMEINTOS PARA EL LOGRO DE LOS MISMOS (CASANOVA, 1998).

ES NECESARIO QUE EN LOS CAMs Y EN LAS ESCUELAS REGULARES QUE ATIENDAN A ALUMNOS CON N.E.E., SE TENGA CLARIDAD SOBRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN, Y QUE ÉSTOS DEBEN CEÑIRSE A LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE CADA NIÑA O NIÑO Y A LAS ADAPTACIONES CURRICULARES ELABORADAS PARA ELLA O ÉL, EVITANDO CAER EN LOS CRITERIOS NORMATIVOS Y CERRADOS QUE IMPIDAN LA OPORTUNIDAD DEL ACCESO A UN CURRÍCULUM COMPRENSIVO Y ABIERTO A LA DIVERSIDAD. LO QUE IMPLICA EL PLANTEAR OTRO MODO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR (IGLESIAS, 1997).

ACTIVIDAD - 1

CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y ESCRIBA SUS RESPUESTAS EN UNA TARJETA:

1- ¿EL AVANCE DEL ALUMNO SE DEBE EVALUAR EN FUNCIÓN DEL PROGRAMA INDIVIDUAL QUE SURGE A PARTIR DE SUS DIFICULTADES?

2-MENCIONE TRES CRITERIOS A CONSIDERAR EN LA DETERMINACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

3- ¿QUIÉN O QUIÉNES DEBEN EVALUAR LOS LOGROS DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. ?

UNA VEZ TERMINADO ENTREGUE SU TARJETA A SU COMPAÑERA O COMPAÑERO DE LADO DERECHO, CADA PERSONA LEERÁ Y EXPONDRÁ SU OPINIÓN RESPECTO A EL CONTENIDO EN CADA TARJETA.

ESCFENIFUEN POR EQUIPO UNA SITUACIÓN COTIDANA QUE OBSTACULICE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA LA EVALUACIÓN PROCESUAL.

ACTIVIDAD-2

PARA EL CIERRE DE ESTE TALLER, REALICE LA SIGUIENTE DINÁMICA "LA MALETA DE LA VIDA".

CADA PARTICIPANTE TOME UNA HOJA Y DIVÍDALA EN DOS PARTES; EN EL LADO IZQUIERDO DIBUJE UN COFRE Y EN EL DERECHO UNA MALETA. CUANDO HAYA TERMINADO, DEJE LA HOJA Y PIENSE QUE VA A REALIZAR UN VIAJE SÓLA O SÓLO. **QUE NO TENDRÁ DIFICULTADES PARA HACERLO PORQUE TODAS SUS PREOCUPACIONES Y ASUNTOS PERSONALES ESTARÁN RESUELTOS.** EL VIAJE SERÁ A UN LUGAR DONDE NO SABEN CÓMO ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

A PARTIR DE LO OBTENIDO EN ESTE TALLER REFLEXIONE ACERCA DE LO QUE DESEA DEJAR Y LO QUE DESEA LLEVAR A ESE VIAJE. ANOTE EN EL LADO IZQUIERDO DE LA HOJA, DONDE SE ENCUENTRA EL COFRE, TODO AQUELLO QUE QUIERE DEJAR, Y EN EL LADO DERECHO, DONDE DIBUJÓ LA MALETA, TODO LO QUE QUIERE LLEVAR.

AL TERMINAR TODOS, COMPARTA SUS REFLEXIONES CON EL GRUPO.

CONCLUSIONES

La educación especial se considera, desde una perspectiva actual, un conjunto de medios y recursos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

En el caso específico de los Centros de Atención Múltiple con la visión hacia una educación integradora y la misión de educar a los alumnos con necesidades educativas especiales para la vida, se deben regir por los mismos principios educativos para todos y partir del currículum regular, independientemente de la discapacidad, ya que no se debe trabajar con la discapacidad sino con las necesidades educativas especiales del alumno.

El trabajar con un currículum único para todos los alumnos del sistema educativo, se trata de un currículum base para todos, pero lo suficientemente abierto como para permitir distintos niveles de concreción y adaptación. No se pretende homogeneizar a todos ni ignorar la discapacidad, sino señalar que al igual que otros alumnos, el alumno con discapacidad intelectual construye el aprendizaje como proceso mental con base a los conocimientos existentes, sus posibilidades y los contextos de cada quien (Balbás, 1998).

Las adecuaciones curriculares son el elemento clave en los Centros de Atención Múltiple, para que los profesionales de la educación especial faciliten el aprendizaje de los niños. De ahí la importancia que tiene la realización del taller de adecuaciones curriculares que se ha presentado en esta tesina y que en forma

más específica pretende ser un material de apoyo teórico-metodológico para los psicólogos y profesionales de educación especial, que les permita:

- ✚ Avanzar hacia el modelo educativo en la concepción de la discapacidad, dejar la idea centrada en el déficit, atribuido al niño, para aceptar que las dificultades del alumno surgen de su relación con el medio socio-educativo del que forma parte y se concretan en términos curriculares. Si hay alumnos que quedan excluidos del currículo que la escuela oferta, es la escuela y su currículo la que ha de transformarse y no a la inversa.

- ✚ Emplear el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo.

- ✚ Aceptar la diversidad. Desde la aceptación filosófica hasta la asunción de que las formas de enseñar deben adecuarse a las diferencias.

- ✚ Articular los recursos específicos de carácter compensatorio de los alumnos con necesidades educativas especiales con las actividades de enseñanza y aprendizaje.

- ✦ Realizar una evaluación más ajustada a la educación en la diversidad, una evaluación cualitativa del alumno centrada en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. En oposición a resultados cuantitativos finales enmarcados en los logros de los contenidos.

- ✦ Conducir al psicólogo educativo y profesionales de la educación especial hacia un cambio en su función, conceptualizándose como facilitador para el aprendizaje, creando las condiciones metodológicas en el aula y en la escuela para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

- ✦ Invertir más esfuerzos en determinar lo que los niños sí pueden realizar y organizar la enseñanza sobre esas bases, para los próximos aprendizajes, en oposición a invertir grandes esfuerzos en determinar lo que los alumnos aún no pueden realizar, para planear la enseñanza.

- ✦ Finalmente motivar a los centros escolares a continuar un fortalecimiento teórico-metodológico con talleres de aprendizaje colaborativo entre los especialistas del mismo, para mejorar la calidad de vida de los alumnos con discapacidad intelectual a través de la satisfacción de sus necesidades educativas especiales.

BIBLIOGRAFÍA

Adaptaciones para un cambio especial (1997). Zona Educativa, 16, 16-18.
Argentina: Ministerio de Cultura de la Nación.

Ainscow, M. (1995). Necesidades Especiales en el Aula. Madrid. Narcea.

Arnaiz, S.; Garrido, G.; Haro, R.; y Rodríguez, G. (1999). Adaptación del Currículo a través de Unidades Didácticas. Comunidad Educativa, 262, 29-35. España.

Balbás, O.; Jaramillo M. (1998) Ciencias de la educación. Estrategias y Recursos Para Responder a la Diversidad en Educación, 174, 171-182. España.

Bersoza, L., y Rebolledo, O. (2000). Ventajas de la Planeación Conjunta en un Niño con Discapacidad Intelectual. Educación Especial, 3, 5-10. México

Casanova, M. (1998). La Evaluación Educativa. SEP / Biblioteca Normalista. México.

CNREE, (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. España. Ministerio de educación y Ciencia.

García, C.; Escalante, H; Escandon, M.; Fernández, T.; Mustri, D.; y Puga, V. (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular, Principios, Finalidades y Estrategias. México. SEP

- García, P., C. (1993). Una Escuela Común para Niños Diferentes. La Integración Escolar. Barcelona: PPU.
- González, C., Juaréz, S., y Flores, C. (2000). Estrategias Pedagógicas para Atención de Alumnos Hipoacúsicos, Escuela Primaria Tlacoquemecatl". Educación Especial. 1, 47-64. México.
- Guajardo, E. (1996). Perspectivas de la Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe. Conferencia. Integración e Inclusión como Política Pública Educativa en América Latina y el Caribe. Villa del Mar, Chile.
- Iglesias, E. (1997). La Integración del Niño con Problemas de Aprendizaje desde La Perspectiva de una USAER. México. Universidad de las Américas. (Tesis de maestría).
- Ingalls, R. (1982). Retraso Mental. La Nueva Perspectiva. México. El Manual Moderno.
- López, M. (1995). Una Nueva Organización Escolar para una Nueva Escuela. Granada. ICE Universidad de Granada.
- Lozano, R. (2000). Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la Estilística Educativa. México. Trillas.

Marchesi, A.; Coll, C.; y Palacios, J. (1995). Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid. Alianza

Molina, G. (1994). Deficiencia Mental, Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. España. Aljibe.

Monereo, C. (1985). Sistemas, Modelos y Técnicas de Integración Escolar del Alumno Excepcional. Barcelona: Universidad Autónoma Vallerterra.

Parrilla, L. (1996). Apoyo a la Escuela: Un proceso de Colaboración. España. Mensajero.

Puigdemívol, I. (1986). Historia de la Educación Especial. Enciclopedia Temática de Educación Especial. España: CEPE. Vol. 1.

Puigdemívol, I (1996). Programación de Aula y Adecuación Curricular. El Tratamiento a la Diversidad. Barcelona. GRAÓ.

Román, H. (2000). Lectura y Escritura Significativas para Grupos Con Discapacidad Auditiva y Visual. Universidad Nacional Autónoma de México. Colección Sistemas Bibliotecarios de Información y Sociedad. México.

Sánchez, P. y Torres, G. (1997). La Educación Especial, una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid. Pirámide.

- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994 a). Proyecto General para la Educación en México. Cuadernos de Integración Educativa, 1, México: DEE / SEP.
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994 b). Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación. Cuadernos de Integración Educativa, 2, México, DEE / SEP
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994 c). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa, 3, México, DEE / SEP
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994 d). La Integración Educativa Como Fundamento de la Calidad del Sistema De Educación Básica para Todos. Cuadernos de Integración Educativa, 5, México, DEE / SEP
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2002). Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales, Primer Grado. Colección Estrategias Didácticas. México
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2002). Los Ábacos, Instrumentos Didácticos. Colección Estrategias Didácticas. México
- Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2002). Experiencias en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva. Colección Estrategias Didácticas. México.

Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Actualización Permanente -PRONAP (2000). Curso de Integración Educativa. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos Para el Distrito Federal. (2002). Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Centros de Atención Múltiple-Básico. México.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos Para el Distrito Federal. (1999). Manual de Organización del Centro de Atención Múltiple. México.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Servicios Educativos Para el Distrito Federal. (2001). Recomendaciones Didácticas para el Docente De Educación Especial en la Elaboración del Proyecto Escolar. México.

Seda, S. (1998). El cambio hacia una educación integradora. Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. 10, 1-7. México: Universidad Veracruzana.

Shea, T. y Bever, A. (1999). Educación Especial un Enfoque Ecológico. México. Mc.Graw-Hill, Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Strozzi, G. (2000). La Evaluación en el Alumno con Discapacidad Intelectual. Educación Especial. 3, 11-16. México.

Trujillo, L. y Hernández, L. (2000). Experiencia del Centro de Atención Múltiple No. 39. La Formación Integral de los Alumnos a través de los Talleres de Apoyo Curricular. Educación Especial. 2, 19-27. México.

Verdugo, M. (1995). Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y Rehabilitación. España. Siglo XXI.

Vigotski, L. (1997). Problemas fundamentales de la defectología. Título original de La obra: Asnovi defektologii. Habana, Cuba. Pueblo y Educación.

ANEXO - 1

CENTRO DE ATENCION MÚLTIPLE No. 22

1er. ciclo

Ciclo: _____

PERFIL GRUPAL

Grado: _____

Maestro de grupo: _____

Ciclo Escolar: _____

ESPAÑOL

ALUMNOS	Comprende y produce mensajes sencillos	Se inicia en el uso de las distintas funciones de la comunicación	Se inicia en la comprensión de textos orales como una organización temporal y causal	Se inicia en la comprensión de la relación sonoro- gráfica y el valor sonoro convencional	Se inicia en el conocimiento, la forma gráfica del texto y su significado en la lecto-escritura	Se inicia en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura	Se inicia en el contenido de las distintas funciones de la lectura y participa en ella	Se inicia en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos	Se familiariza en el uso de distintas fuentes de información
	1								
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

CENTRO DE ATENCION MÚLTIPLE No. 22

Ciclo: 2º ciclo

PERFIL GRUPAL

Grado: _____

Maestro de grupo: _____

Ciclo Escolar: _____

ESPAÑOL

ALUMNOS	Comprende y produce mensajes orales con ideas propias y comentarios	Reconoce las distintas funciones de la comunicación	Comprende textos orales como una organización temporal y causal	Avanza en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional	Avanza en el conocimiento, la forma gráfica del texto y su significado en la lecto-escritura	Avanza en el conocimiento y diferenciación en los distintos elementos gráficos del sistema de escritura, letras y otros signos a leer	Avanza en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participa en ella para reconocer o familiarizarse con las características de forma	Avanza en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos	Avanza en el conocimiento y el uso de distintas fuentes de información
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									

CENTRO DE ATENCION MÚLTIPLE No. 22

Ciclo: 3er. ciclo

PERFIL GRUPAL

Grado: _____

Maestro de grupo: _____

Ciclo Escolar: _____

ESPAÑOL

ALUMNOS	Comprende y produce mensajes orales en su vida diaria	Utiliza las distintas funciones de la comunicación	Comprende y produce textos orales como una organización temporal y causal	Consolida la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional	Conoce y diferencia el espacio, la forma gráfica del texto y su significado en la lecto-escritura	Conoce y diferencia los distintos elementos gráficos del sistema de la escritura y su significado en la lectura	Utiliza el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y analiza el contenido de diversos textos	Avanza en el desarrollo y uso de estrategias de lectura para comprender y analizar lo leído	Investiga en distintas fuentes de información según sus necesidades y propósitos
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

