

DESAFÍOS DE LA DIFERENCIA EN LA ESCUELA

Guía de orientación para la inclusión de alumnos con
necesidades educativas especiales **en el aula ordinaria**

Alumnos con discapacidad intelectual
Necesidades y respuesta educativa

Teresa Fernández Morodo

Antonio Nieva Martínez

ÍNDICE

Introducción.....	3
I. DERECHO DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN EN EL ENTORNO MENOS RESTRICTIVO.....	5
A) Breve repaso de la legislación.....	8
B) LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE).....	12
II. CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	13
1) Características generales de la Discapacidad Intelectual.....	13
2). Evolución y desarrollo de las personas con Discapacidad Intelectual.....	15
3) Repercusiones en las distintas áreas madurativas.....	16
4) Implicaciones e intervención educativa.....	18
5) Principales síndromes que pueden cursar con discapacidad intelectual y que pueden darse en alumnos escolarizados en centros ordinarios.....	20
6) Algunas consideraciones sobre el concepto de inteligencia.....	24
III. ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON N.E.E. EN LA EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA.....	27
1) Incorporación al Colegio.....	27
2) Recogida y tratamiento de la información.....	27
3) Una posible organización general y en cada una de las etapas educativas.....	30
IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: Motivación, metodología y adaptaciones curriculares	
1) La motivación.....	39
2) Consideraciones sobre la metodología.....	43
3) Adaptaciones curriculares.....	46
V. RELACIÓN FAMILIA Y COLEGIO. LA COLABORACIÓN CON LOS PADRES.....	51
a) Consideraciones generales.....	51
b) La entrevista con los padres.....	53
VI. FILOSOFÍA Y PRINCIPIOS.....	55

OBRAS CONSULTADAS, BIBLIOGRAFÍA Y PÁGINAS DE INTERNET	61
---	----

ANEXOS	66
Anexo I. Información relevante.....	66
Anexo II . Secuencia de contenidos.....	72

INTRODUCCIÓN

“El tema de las deficiencias presenta, con toda su crudeza y radicalidad, la polémica entre el igualitarismo intraespecífico en humanos, la sociedad asentada en criterios de eficacia (en unos pocos, porque también habría que decir que existen muchas formas de eficacia) y la defensa de la diferenciación y la individualidad entre seres humanos”. Vicente Pelechado Barrera; *Prólogo a Historia de las deficiencias de Antonio León Aguado Díaz*; Escuela Libre, Editorial Fundación Once, 1995.

Esta guía está pensada para ti, profesor tutor que tienes, o vas a tener entre tus alumnos dos o tres niños con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. Pero es evidente que también le puede servir a los profesores especialistas de área, especialistas en pedagogía terapéutica y en general a cualquier miembro de la comunidad educativa de un centro que tenga interés por conocer un modelo de atención a este tipo de alumnos en el sistema educativo ordinario.

Vamos a tratar en ella sobre los alumnos con discapacidad intelectual (D.I. en adelante) que hemos, pero ya irás viendo que la mayor parte de lo que aquí se dice es aplicable a cualquier alumno con discapacidad en general, e incluso a muchos alumnos de enseñanza ordinaria.

Tu tarea es ocuparte de estos alumnos con D.I. y además de sus veintiséis o veintisiete compañeros ante los cuales tienes cada día el compromiso de sacar adelante la clase, atendiendo a todos y procurando que se eduquen y que aprendan los contenidos incluidos en tu programación de aula.

No es un trabajo fácil. Hoy día, en cada clase, la diversidad de circunstancias personales que inciden en el aprendizaje aumenta. La generalización de la enseñanza, logro fundamental de una sociedad moderna, ha provocado que los colegios acojan la mayor parte de la problemática de la población en edad escolar que antes iba quedando excluida a medida que avanzaban los cursos. Esto es ya una realidad; lo que no lo es tanto es que los recursos necesarios para dar respuesta a esta realidad social, estén a disposición de los profesionales de la enseñanza.

Hay que reconocer que se ha avanzado mucho en este campo pero también hay que seguir afirmando que, para hacer frente a la complejidad con la que se encuentra un profesor en su aula, son necesarios más medios, sobre todo humanos y una mayor capacidad para adoptar medidas organizativas y metodologías ajustadas a las necesidades de cada centro educativo y de cada niño en concreto.

Pero realizar esta afirmación no debe suponer por nuestra parte quedarnos en la mera queja. Los educadores tenemos una misión que asumir. Es conveniente conocer la naturaleza de esta misión, sus implicaciones y los medios con los que contamos o con los que es posible que lleguemos a contar si tenemos claro lo que debemos pedir.

Esto es lo que pretendemos en estas páginas: que dispongas de un instrumento útil que te ayude a reflexionar sobre el cometido al que te enfrentas y los aspectos que implica: psicológicos, educativos, pedagógicos, organizativos... Nuestra esperanza es que esta reflexión te ayude a tener las ideas claras, a saber el terreno que pisas, la naturaleza de tu labor, los campos que debes tener en cuenta y explorar. También a calibrar el alcance real de tus posibilidades y a identificar a aquello que no es posible o es muy difícil, para que puedas mantener la calma cuando no lo llegues a conseguir del todo.

Nos gustaría ayudarte a que al final de la jornada, o en los momentos de reunión o evaluación, no pese sobre ti la desazón por todo aquello que no estás consiguiendo con tus alumnos, por todo lo que deberías haber hecho y no pudiste por tener tantos alumnos en tu clase. Que no te embargue el

malestar por lo que tus alumnos con discapacidad podrían haber logrado si tú “te hubieras podido dedicar individualmente a cada uno de ellos”.

Tras los años de experiencia que vamos acumulando crece nuestra certeza de que la educación es una tarea de equipos, sincrónica y diacrónica. De poco sirven las actuaciones aisladas. Quizás ayuden a unos pocos alumnos, muy concretos, pero en general y, sobre todo, con alumnos con discapacidad intelectual (o de otro tipo, lo repetiremos a menudo) la actuación eficaz es aquella que se lleva a cabo de forma coordinada, entre todos los profesionales que trabajan con un niño en el transcurso de su escolaridad y en cada uno de los cursos escolares.

Nos gustaría desmontar presupuestos presentes en la mentalidad de la Administración Educativa y en la ingenuidad de muchos profesionales, incluidos algunos docentes, según los cuales el profesor tutor debe ser un especialista, no sólo en psicología evolutiva de los alumnos de distintas edades a los que por titulación esté facultado a enseñar, y en el campo científico y metodológico de las enseñanzas que imparte, sino también en el amplio espectro de alteraciones, patologías, síndromes que puedan ser acogidos en su colegio y en todos los aspectos relacionados con las técnicas terapéuticas y de reeducación. Además también se ha pretendido exigirles formación en la organización de los recursos educativos y cualificación para la evaluación y programación.

Esta guía no se ha confeccionado para semejante e irreal sujeto superior sino para el apoyo del profesorado consciente de la complejidad de su tarea y que como tú, con la formación obtenida en la escuela de magisterio o en la actual Facultad de Formación del Profesorado quiere atender lo mejor posible a su grupo de alumnos, entre los que se encontrarán dos, tres o cuatro con dificultades, alguno de ellos con discapacidad intelectual.

Aquí queremos que encuentres una visión de la problemática con la que te enfrentas para que puedas prever las circunstancias con las que te vas a encontrar, las dificultades que puedes percibir, pero también los elementos con los que debes contar, las decisiones que tendrás que tomar, la organización y las líneas metodológicas que tendrás que explorar hasta llegar a desarrollar tu propia metodología en consonancia con las necesidades que vayan manifestando tus alumnos.

Pensamos que podemos compartir contigo la experiencia que nos ha proporcionado el haber tenido la suerte de poner en práctica el llamado “programa de integración” desde sus comienzos, a partir del año 1986. Fue una tarea innovadora, en la que pusimos toda nuestra ilusión y nuestro desconocimiento y gracias a la cual hemos aprendido y evolucionado, como institución escolar y como equipo de profesores.

Una de las discapacidades que dan la dimensión real de lo que es la integración o la inclusión en el sistema educativo ordinario de niños y niñas con discapacidad es, sin duda, el retraso mental, la deficiencia intelectual o la discapacidad intelectual¹.

La discapacidad intelectual no es la única, ni mucho menos, pero sí la que reúne toda una serie de elementos y factores básicos que permiten extender después los principios, los objetivos y la organización al resto de alumnos con algún tipo de discapacidad, ya sea motórica, sensorial o de personalidad.

Es el cometido que se nos ha asignado y el enfoque desde el que vamos establecer todos los planteamientos que aquí encuentres. La mayoría de las afirmaciones que vamos a ir desarrollando las referimos al caso y a las circunstancias de los alumnos con discapacidad intelectual pero (ya nos

¹ Esta última denominación es la que adoptamos nosotros, porque pensamos que el lenguaje es importante y genera realidad; por ello cuidarlo, cuando nos referimos a nuestros alumnos, es un elemento esencial para demostrarles el respeto que les debemos como educadores.

estamos repitiendo) la mayor parte de todo lo que en esta guía se sostiene y propone, es igualmente válido para el resto de discapacidades y también para la mayoría, si no la totalidad, de alumnos en régimen de educación ordinaria.

Hemos dudado sobre cómo plantear esta guía de forma que atienda una demanda que siempre efectúa el profesorado: la de ser práctica. Pero nuestra intención es que esa condición no se reduzca a la mera y rápidamente estéril circunstancia de ser una lista más o menos útil de recetas, sino que incluya lo que verdaderamente, a lo largo de todos los años de ejercicio profesional en la docencia, se nos ha mostrado como esencial y verdaderamente útil, todos aquellos aspectos capaces de dar sentido a nuestra labor y sin los cuales la tarea puede llegar a convertirse en compleja, desbordante e incomprensible.

En la exposición que te vas a encontrar a continuación, huiremos de toda tentación erudita. Al final exponemos claramente las fuentes sobre las que hemos apoyado nuestros argumentos. Desde ahora te remitimos a ellas para su consulta si necesitas planteamientos más elaborados, convenientemente justificados, más cualificados que los nuestros. Nuestra exposición parte de la afirmación “No hay nada nuevo bajo el sol” si no es aquello que, con el bagaje de la formación y el compromiso personal, se construye cada día en el quehacer de lo que se considera como vital.

I. DERECHO DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD A LA EDUCACIÓN EN EL ENTORNO MENOS RESTRICTIVO.

La atención a las personas con discapacidad y más en concreto a las personas con discapacidad intelectual ha ido experimentando una evolución considerable. Nos parece importante reseñar cómo, a lo largo de la historia, el trato que han recibido las personas con discapacidad ha sido mayoritariamente de rechazo, exclusión o en el mejor de los casos de compasión. En este sentido Antonio L. Aguado afirma:

“en el tratamiento dado a los deficientes hay variaciones históricas entre épocas y entre culturas, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una constante histórica, la marginación. Por otra parte, hay progresos, en efecto, pero también grandes contradicciones. Tales contradicciones, que también son una constante histórica, constituyen una manifestación de la tensión entre las concepciones y tratamientos de que son objeto las deficiencias, que oscilan entre dos polos, a los que Laín Entralgo (1961) alude en el título de su obra, Enfermedad y pecado, desorden físico y desorden moral, los dos extremos del camino recorrido por la psicopatología:

- *El enfoque o actitud pasiva, en el que se enmarca la tradición demonológica, que considera la deficiencia fruto de causas ajenas al hombre, p.e., del pecado, castigo de los dioses, del demonio, etc., y, por tanto, situación incontrolada e inmodificable, lo cual se traduce en rechazo, segregación, etc.*
- *El enfoque o actitud activa, en el que encaja la tradición naturalista, que aborda la deficiencia como enfermedad, fruto de causas naturales y/o biológicas y/o ambientales, y, por tanto, situación modificable, lo cual se traduce en prevención, tratamientos, integración, etc.”*

El miedo a lo desconocido y a lo diferente, así como la ignorancia, han ido marcando hasta no hace mucho tiempo el tratamiento que la sociedad y sus instituciones hacía de la discapacidad. Prejuicios, mitos y supersticiones de todo tipo, proporcionaron los argumentos que permitían a la sociedad desplazar el problema sin abordarlo.

Ha sido una actitud que ha pervivido hasta bien entrado el siglo XX. Fruto de movimientos y propuestas de cambio en educación, fueron surgiendo intentos de modificar estas ideas. Siempre con un transfondo institucionalizador, algunas voces empezaron a defender las posibilidades de educación que tenían los niños con discapacidad. A partir de concepciones de base médica, psicométrica o asistencial, se fueron dando pequeños pasos en la humanización primero y la profesionalización después, del trato que se daba a las personas con deficiencia.

A. L. Aguado, al plantearse de forma extensa y detallada la historia de las deficiencias, establece tres periodos de “revolución de la salud mental”. El que nos interesa destacar aquí, evidentemente, es el último, la tercera revolución de la salud mental (entre 1960 y 1980), que es la que creó las condiciones científicas y sociales que han dado lugar a la actual situación.

En esta revolución, como él la denomina, sitúa los mayores avances relativos al tratamiento de las deficiencias que hacen de esta época una de las más positivas y favorables para las personas con discapacidad. A ello contribuyó el reconocimiento general de los derechos humanos y civiles:

“es la ocasión histórica en que las deficiencias están más conectadas con las corrientes dominantes en la sociedad y en el campo de la salud, e, incluso, hasta con cierto protagonismo, como se manifiesta a través de la prioridad que se concede a la prevención de las deficiencias y a la creación de centros de atención a deficientes.

*El campo de las deficiencias se beneficia de los planteamientos y enfoques dominantes en las ciencias de la salud, los comunitarios y los **bio-psico-sociales**. De otro lado, los avances en las ciencias biomédicas se traducen en mejoras considerables en la comprensión e identificación de causas biológicas de las deficiencias”.*

Especialmente en los años 70 se produjo un movimiento de enorme fuerza, basado en teorías que provenían de diferentes campos científicos y que impulsó un profundo cambio en la concepción de la deficiencia. Este movimiento aportó:

- 1) Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y las deficiencias.
- 2) Una nueva perspectiva que daba mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades externas que encontraban los alumnos para su progreso.
- 3) El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias para superar los problemas que pudieran presentarse en dichos procesos.
- 4) La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos.

La definición del *principio de normalización* se elaboró a finales de la década de los sesenta en los países escandinavos, inicialmente por parte del danés Bank-Mikkelsen, luego ampliado por el sueco Nirje y posteriormente recogido y reformulado por Wolfensberger.

Wolf Wolfensberger publicó en 1972 el primer texto acerca de este principio. Como consecuencia de su generalización, se produjo en el mundo educativo una progresiva evolución desde planteamientos segregadores hacia experiencias que proponían la integración.

Uno de los hitos que marcaron un antes y un después en la educación especial, fue el informe Warnock de 1978, denominado así en honor de la presidenta de la comisión británica de investigación sobre educación especial (1974-78) que lo impulsó, Mary Warnock. Este documento fue elaborado para promover la integración en Inglaterra y constituyó un punto de referencia en la concepción teórica y práctica sobre la educación especial de ese país.

El Informe Warnock contenía propuestas para la integración escolar y social de las personas con discapacidad, como las siguientes:

- Ningún niño puede ser considerado como ineducable.

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben educación especial, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las necesidades educativas especiales forman un continuo, también la Educación Especial debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal, hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, dondequiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Por último, en este informe se recomendaba la abolición de las clasificaciones y su sustitución por el término dificultades de aprendizaje.

El informe Warnock tuvo la virtud de convulsionar los esquemas vigentes hasta ese momento en materia de educación especial y de popularizar una concepción distinta de la educación especial sobre la base del término *necesidades educativas especiales* (n.e.e.).

Entre sus propuestas se especifican cuáles son las condiciones de vida comunes que deben tener las personas con necesidades educativas especiales como miembros de la sociedad. El principio de normalización enunciado, buscaba modificar el ambiente cerrado y empobrecido de las personas con discapacidad y propiciar un mejor autoconcepto de sí mismos, lo cual tendría que influir en el desarrollo de sus capacidades y les prepararía para realizar unos aprendizajes de mayor eficacia, con lo que mejorarían su rendimiento laboral y su autonomía personal dentro de la sociedad.

Normalización no significaba convertir en "normal" a una persona con ciertas necesidades especiales, sino aceptarla tal y como era, con sus necesidades, pero reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pudiera desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

Teniendo en cuenta el ofrecimiento de los servicios generales a las personas con discapacidad, el informe Warnock proponía también el principio de Sectorización que se definía como la descentralización de los servicios, acercándolos a las personas con necesidades especiales, lo que, en materia de educación, suponía la propuesta de abrir los centros de enseñanza ordinaria a los alumnos con n.e.e.

La filosofía y los principios que subyacían en las propuestas de este informe ejercieron una gran influencia en el ámbito educativo español. La legislación sobre educación se hizo eco lentamente de esta nueva concepción en la manera de aceptar y considerar la discapacidad en el seno de la sociedad.

Si realizamos un breve comentario de la legislación educativa en España, no es para provocar tu huida sino porque nos parece esencial que, como profesional de la enseñanza, conozcas el camino que se ha recorrido hasta llegar a la actual situación que tienes en tu clase, que percibas que no se han quemado etapas y que, lo que se te propone como docente, tiene un trasfondo de principios y valores que se han ido traduciendo en las normas que están haciendo posible la educación de las personas con discapacidad en el entorno más normalizado posible.

A) Breve repaso de la legislación

El conocimiento de la legislación sobre educación especial no es una cuestión irrelevante, sino más bien algo muy ilustrativo de la voluntad y el grado de compromiso que tuvieron en su día las administraciones educativas con el desarrollo de unos principios generales que requieren algo más que su aceptación teórica. Si bien este compromiso ha ido decreciendo, como podrás comprobar no ha sido cuestionado ni eliminado, al menos de forma manifiesta, en la última de las leyes educativas que el curso 2009-2010 entra en vigor en su totalidad.

Puede decirse que la educación de los alumnos con lo que en la actualidad denominamos *necesidades educativas especiales*, empieza a plantearse por primera vez en el sistema educativo español en la Ley General de Educación de 1970, fruto del momento de cambio en la concepción de la educación especial que anteriormente describíamos.

En efecto, esta Ley regulaba la educación de los alumnos y alumnas con discapacidad al mismo tiempo que la de todo el alumnado, dando con ello un paso imprescindible para la mejora de dicha educación. Sin embargo, y al igual que sucedía en esos años en la mayoría de los países de nuestro entorno, la Ley General de Educación configuraba la educación especial como un sistema paralelo al ordinario, centrado básicamente en los colegios de educación especial y definido en función del tipo de alumnado que debía acudir a esos centros: “los deficientes e inadaptados”.

En el año 1975 se creó el organismo autónomo Instituto Nacional de Educación Especial, que supuso, entre otras cosas, la ordenación de un panorama educativo marcado por la heterogeneidad de centros especiales y por la falta de planificación. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos fueron creados por el impulso de las asociaciones de padres ante la falta de iniciativa demostrada hasta entonces por la Administración.

Una de las actuaciones más destacadas de este organismo fue la elaboración, en 1978, del Plan Nacional para la Educación Especial que, adelantándose a la realidad de entonces y a la forma de pensar de muchos sectores, estableció los principios y criterios para la futura ordenación de la educación especial en nuestro país. Esos principios, entonces utópicos, de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza no alcanzarían el rango de norma hasta cuatro años más tarde, con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos en 1982, todavía vigente.

Esta ley, basada en los derechos que el artículo 49 de la Constitución reconoce a los minusválidos, supuso una forma distinta de entender el origen y el sentido de las minusvalías al establecer con claridad la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. En su articulado se reconoce que una persona es tanto menos minusválida en sus competencias individuales o sociales, cuanto más integrada está en el medio familiar, educativo y sociolaboral, al poder compensar el efecto de sus discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales; además se afirma que las posibilidades de integración educativa, social o laboral no dependen en exclusiva de las condiciones personales de los propios minusválidos, sino también de los recursos que la sociedad está dispuesta a poner a su disposición para compensar sus limitaciones, así como del reconocimiento, de la solidaridad y el respeto por las diferencias como valores rectores de la convivencia ciudadana.

Una de las consecuencias de la Ley de Integración Social de los Minusválidos fue la promoción de toda una serie de disposiciones relativas a diferentes ámbitos (educativo, social, laboral), encaminadas a conseguir una efectiva integración en la sociedad de las personas que presentan minusvalías. Un importante denominador común de esas disposiciones es que están orientadas, en buena medida, a tratar de incidir, en términos de concienciación y adaptación, en el contexto social, educativo y laboral en el que estas personas deben integrarse y participar, en coherencia con una concepción interactiva de la minusvalía.

En el ámbito educativo, la Ley de Integración Social de los Minusválidos respaldó con fuerza los principios que el Plan Nacional para la Educación Especial había simplemente enunciado (*normalización, integración, sectorización e individualización*), comprometiendo de este modo a las Administraciones Educativas a desarrollar una política de integración de las personas discapacitadas en el sistema educativo ordinario y, en consecuencia, a reordenar la educación especial de acuerdo con tales principios.

En los años siguientes a la promulgación de la L.I.S.M.I. se fue consolidando un nuevo modelo de educación especial. La Administración Educativa, atendiendo a los cambios propuestos, modificó su estructura administrativa para responder adecuadamente a este modelo.

En esta dirección, cabe destacar la creación de la Subdirección General de Educación Especial como unidad de la Dirección General de Educación Básica, formando parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia y la supresión del citado Instituto Nacional de Educación Especial. En el ámbito normativo, la concreción del mandato de la Ley de Integración Social de los Minusválidos dio lugar al Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, que ha sido un referente básico para la organización de esta modalidad educativa en España.

A partir del año 1985 la atención educativa a las personas con minusvalías experimentó una serie de avances cualitativamente notables. El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, fue el punto de partida de estos avances. De acuerdo con los principios inspiradores de la Ley de Integración Social de los Minusválidos en materia de educación, el Real Decreto estableció un conjunto de directrices y medidas para que la educación de las personas con problemas psíquicos, físicos y sensoriales se llevara a cabo de forma que les garantizara una efectiva integración social.

Asimismo, y en otro orden de consideraciones, el Real Decreto introdujo un nuevo concepto de educación especial. Si en anteriores textos legales se definía esta modalidad como: *la educación que reciben algunas personas en razón de su propia discapacidad, con unos objetivos, estructura, duración y currículo diferentes de los establecidos para todos los alumnos*, el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, partiendo del derecho de todas las personas a la educación, definía la educación especial como una parte integrante del sistema educativo y la concretaba en el conjunto de apoyos y adaptaciones para que estos alumnos y alumnas tuvieran la oportunidad de hacer realmente efectivo su derecho a la educación.

Es importante subrayar que al adoptar esta perspectiva se estaban dando los primeros pasos para cambiar el enfoque y las prioridades de la educación especial y se animaba a asumir los importantes y complejos retos que este cambio implicaba y a los que tú querido profesor te enfrentas ahora de forma plena.

En este nuevo planteamiento de la educación especial, ya no se trataba tanto de diagnosticar las “deficiencias” de los alumnos y alumnas, para prescribir después una intervención que muchas veces terminaba centrándose solamente en la rehabilitación de las limitaciones diagnosticadas, como de analizar y determinar las ayudas pedagógicas que aquellos requerían para progresar, en función de sus necesidades especiales, hacia los grandes objetivos educativos marcados para todos los alumnos.

Tampoco se trataba tanto de preparar a un profesorado especializado con la responsabilidad exclusiva de la educación de este alumnado en centros igualmente especiales, como de prever los medios y apoyos necesarios para que todo el profesorado, individual y colectivamente, pudiera acometer la tarea de adaptar los proyectos educativos y curriculares y las programaciones de aula,

con el objeto de que todos los alumnos participasen en la vida del centro de acuerdo con sus posibilidades y necesidades. Al mismo tiempo e indirectamente, el nuevo planteamiento de la educación especial forzaba al propio sistema escolar a cambiar la estructura y el diseño del currículo oficial para que fuera susceptible de ser adaptado efectivamente a las demandas de flexibilización que este alumnado reclamaba.

Entre las directrices y medidas concretas de ordenación establecidas en el Real Decreto 334/1985 cabe destacar:

- a) en primer lugar, que la educación de los alumnos con minusvalía debía llevarse a cabo, siempre que fuera posible, en centros ordinarios con los apoyos necesarios, destinándose los centros de educación especial solamente a aquellos alumnos y alumnas afectados por una discapacidad cuya gravedad no permitiera una adecuada respuesta en dichos centros ordinarios;
- b) en segundo lugar, que se adoptaba lo establecido en el sistema general como referente de la ordenación académica de la educación especial en los aspectos de edad, objetivos generales de la educación, continuidad de la escolaridad, acceso a las diferentes etapas educativas y acreditación de estudios cursados; y,
- c) en tercer lugar, que se precisaban los apoyos y ayudas técnicas que debían recibir los alumnos y alumnas con necesidades especiales para asegurar su proceso educativo.

Pero el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985, no sólo planteó unas metas y unas directrices generales, sino que, además, creó las condiciones para la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar. En efecto, el Ministerio de Educación y Ciencia inició en el curso 1985-86, en su ámbito de gestión directa, un programa de integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros de Educación General Básica.

Este programa, en el que participaron de forma voluntaria los centros que lo solicitaron, se desarrolló con carácter experimental a lo largo de tres cursos escolares. Transcurridos estos tres años y una vez realizada la evaluación correspondiente, el programa entró en una fase de consolidación y extensión, de acuerdo con las previsiones contempladas en el citado Real Decreto y paulatinamente fue abarcando toda la educación obligatoria.

A continuación se promulgó la controvertida, denostada y, en nuestra opinión, insuficientemente aplicada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que venía a asentar y reforzar los principios de normalización e integración que ya se estaban reglamentando.

Fue la LOGSE la que introdujo en el ordenamiento legislativo el concepto de *necesidades educativas especiales* propiamente dicho como alternativa, en el terreno educativo, a la terminología de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido, lo cual significó un cambio fundamental con respecto a conceptualizaciones anteriores.

Se partía de la premisa de que todo el alumnado precisa, a lo largo de su escolaridad, de diversas ayudas pedagógicas para asegurar el logro de los fines de la educación y se consideraban necesidades educativas especiales las de alumnos y alumnas que, además y de forma complementaria, precisaban otro tipo de ayudas menos usuales, bien fuera temporal o permanentemente.

Con la introducción del término *n.e.e.* se pretendió y se pretende evitar las connotaciones negativas de términos anteriores que resaltaban solamente lo que los alumnos y alumnas no podían hacer. Se

intentaba evitar la predisposición al error que se origina cuando se tildan todas las discapacidades de “deficiencias” a pesar de ser muy diferentes unas de otras, especialmente en lo que concierne a sus implicaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con el cambio de terminología, tildada por ciertos sectores de “vacía de contenido”, se empezó a reducir el efecto de etiquetado que toda clasificación implica, lo que produjo, y esto es fácilmente apreciable actualmente, un efecto muy beneficioso sobre el autoconcepto y la autoestima de los alumnos con discapacidad y sobre sus familias. En muchos casos supuso un creciente alivio en la sensación de culpa que de forma más o menos evidente la mayoría de los padres desarrollan en relación con la discapacidad de sus hijos.

El concepto de necesidades educativas especiales se centra en la dimensión educativa por encima de cualesquiera otras al poner el acento, no en las limitaciones de los niños, sino en las ayudas pedagógicas que los alumnos precisan, comprometiendo, de este modo, a educadores, profesores y servicios de apoyo en la tarea de adoptar esta concepción de la educación especial en sus intervenciones.

Evidentemente el término n.e.e. no sustituye ni va a sustituir, como algunos pretendieron en su momento, a la evaluación, el diagnóstico y la posterior concreción de las indicaciones y pautas de actuación necesarias con un alumno con discapacidad.

Decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de establecer simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, se tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a dichas necesidades particulares disponiendo los recursos correspondientes, tanto personales como materiales.

Para que esta tarea no se viva como imposible, los profesores deben contar con la formación, ayuda, asesoramiento y colaboración necesarios, empezando por los servicios más especializados que a tal efecto deben existir, pero sin desprestigiar la aportación de sus compañeros, de las familias e incluso de los propios alumnos, ni hacer dejación, en último término, de su responsabilidad como tutores del proceso educativo de todos sus alumnos.

De esta forma, y en continuidad con los planteamientos del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, la LOGSE contemplaba como objetivos de la educación para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales los mismos que para el resto del alumnado, al tiempo que establecía con claridad y contundencia (art. 3º) el principio de adecuación o adaptación de las enseñanzas a las características de éstos.

Por tanto, establecía que no eran estos alumnos los que debían adaptarse o “conformarse” a lo que una enseñanza general planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado pudiera ofrecerles, sino que era la enseñanza la que debía adecuarse de modo y manera que permitiera a cada alumno en particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, fuesen especiales o no.

Conjuntamente con las grandes leyes, se iban publicando normas y reglamentaciones referidas a cuestiones más concretas como las funciones de las nuevas figuras que iban apareciendo en el tradicional contexto escolar (orientadores educativos, profesorado especialista en pedagogía terapéutica y en trastornos de la audición y lenguaje), a las ratios profesorado especialista/alumnado con n.e.e., a la forma en la que debía evaluarse a estos alumnos, etc.

No queremos abusar de tu paciencia haciendo referencia a toda la normativa promulgada para desarrollar lo establecido en las leyes orgánicas y reales decretos, ya que además este desarrollo se

ha ido diferenciando en sus aspectos más concretos, en función de las diferentes Comunidades Autónomas. A lo largo de esta guía se hará mención de algunos planteamientos que se han traducido en disposiciones legislativas y que desde nuestro punto de vista son especialmente relevantes, así como de otros que, a nuestro juicio y según nuestra experiencia, deberían haberse incorporado a la legislación vigente y no lo han hecho.

Concluimos este resumen, por tanto, extractándose lo que la actual Ley de Ordenación Educativa establece sobre la atención a los alumnos con discapacidad. Al fin y al cabo es el referente inmediato que los educadores tenemos que tener presente en nuestro quehacer educativo.

B) LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE)
(BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006)

TÍTULO II - Equidad en la Educación

CAPÍTULO I - Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

Estos son algunos de los principales hitos que han ido generando un estado de la cuestión en educación que, desde nuestro punto de vista, no puede tener marcha atrás. Hemos tratado de resumirte toda una declaración de principios, derechos y obligaciones que han influido en la dinámica tradicional de los centros educativos y que inevitablemente la han alterado.

La inclusión de alumnos con discapacidad en los colegios e institutos de enseñanza ordinaria es un logro, fruto de toda una serie de cambios en la concepción de la deficiencia, en la sociedad en general y en la legislación educativa. Lejos de ser una concesión voluntarista, es un derecho de estas personas y, por tanto de sus familias. Los docentes y los profesionales que trabajamos en la enseñanza tenemos que partir de esta situación que ya no es cuestionable, al menos desde el punto de vista legal.

II. CARACTERIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En este segundo apartado vamos a exponerte las principales ideas sobre las características de las personas con discapacidad intelectual. Por tu parte, después tendrás que realizar la oportuna abstracción que te permita comprender la individualidad y las peculiaridades de cada uno de tus alumnos con discapacidad.

En primer lugar: ¿cómo llamar a quienes tienen esta forma de discapacidad?

La denominación ha ido cambiando a lo largo de los años, debido a las solicitudes del entorno familiar y de las propias personas que consideraban peyorativos los términos que denominaban su discapacidad. Al parecer fueron ellas mismas las que llegaron a manifestar su deseo de que se cambiase la expresión “retraso mental” por la de Discapacidad Intelectual y esta es la que, por nuestra parte, habitualmente adoptamos.

1) Características generales de la Discapacidad Intelectual.

A) Definición

Según la **Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual (AAMR)**, la Discapacidad Intelectual se puede definir como:

- El funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media. (Este funcionamiento se debe medir mediante uno o más test de inteligencia administrados individualmente).

- Originado durante el periodo del desarrollo (entre los 0 y los 18 años).
- Asociado a un déficit en la conducta adaptativa. (La conducta adaptativa es la capacidad de un individuo para desempeñar las funciones de independencia personal y responsabilidad social, de acuerdo a lo esperado para su edad).

Por su parte, el **Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV)**, recoge estos tres criterios para definir la Discapacidad Intelectual:

- Capacidad intelectual general muy por debajo del promedio; CI de 70 o inferior, obtenido mediante una prueba de inteligencia administrada individualmente.
- Limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.
- Comienzo antes de los 18 años.

Esta definición ha sido adoptada por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, la FEAPS, un conjunto de organizaciones familiares que defienden los derechos de las personas con D.I.

En resumen:

Como ves, en la descripción de lo que es la discapacidad intelectual se manejan tres tipos de criterios:

- El **criterio psicométrico** establece unos márgenes en lo que se va a mover el cociente de inteligencia y nos habla de la capacidad cognitiva que presenta un niño con D.I.
- El **criterio evolutivo**, que indica que las dificultades deben evidenciarse antes de los dieciocho años.
- El **criterio social**, es decir, la mayor o menor habilidad del niño para adaptarse a su entorno y lograr progresivas cotas de autonomía e integración social.

B) Rasgos más comunes de las personas con discapacidad intelectual.

- Capacidad cognitiva limitada para adaptarse a las demandas que el entorno familiar, social y escolar presenta.
- Deficiente adquisición y uso del lenguaje.
- Limitada capacidad para asimilar procesar y retener información, lo que les dificulta la resolución de problemas y situaciones.
- Dificultad para dirigir y mantener la atención sobre los estímulos relevantes.
- En general, problemas para compartir, esperar el turno, sonreír, atender, imitar, y seguir instrucciones.

La presencia mayor o menor de este conjunto de características provocan respuestas emocionales poco adaptadas que alejan a la persona de los patrones socialmente aceptados.

C) Clasificación.

Dentro del amplio espectro que se agrupa bajo la denominación D.I. existen grandes diferencias. En lo que se refiere a la educación no todos los niños van a poder acceder a la educación ordinaria. El DSM IV, establece la clasificación de la Discapacidad Intelectual por niveles.

Discapacidad Intelectual Leve: CI de 70 a 50/55.

- En este apartado se encuentra aproximadamente un 85 % de la población con D.I.
- Existe un mínimo deterioro en las áreas sensorio-motoras.
- Pueden aprender habilidades académicas hasta el nivel de Educación Primaria.
- Pueden necesitar orientación y asistencia cuando se encuentren sometidos a situaciones de estrés.

Discapacidad Intelectual Moderada: CI de 50-55 a 40/35.

- Afecta a un 10% de la población con D.I.
- Muestran un desarrollo social muy pobre.
- Durante la etapa escolar progresan hasta alcanzar el nivel de 2º-3º de Educación Primaria.
- Desde el punto de vista laboral son capaces de realizar algún trabajo semiespecializado o sin especializar bajo supervisión.
- Como en el apartado anterior, requieren de orientación y supervisión cuando se encuentran bajo estrés.

Discapacidad Intelectual Grave: CI de 40/35 a 25/20.

- Afecta a un 3-4 % de la población afectada con D.I.
- Su desarrollo motor es limitado.
- Pueden desarrollar un cierto lenguaje que les permita expresar deseos y necesidades y pueden ser instruidos en hábitos de higiene.
- Sólo son capaces de realizar tareas simples bajo una estrecha vigilancia.

Discapacidad Intelectual Profunda: CI: Inferior a 25/20.

- Logran un mínimo funcionamiento sensoriomotriz.
- Necesitan un entorno muy estructurado, con supervisión constante.
- El trabajo fundamental consiste en que desarrollen un mínimo de autonomía, así como habilidades de comunicación básicas.

2) Evolución y desarrollo de las personas con Discapacidad Intelectual

La capacidad de desarrollo y evolución de las personas con D.I. ha sido objeto de un permanente debate y esencialmente puede decirse que las posturas siguen polarizadas en torno a dos teorías, cuyos orígenes se pueden encontrar en dos concepciones contrapuestas: la teoría del desarrollo de Inhelder, y la teoría del defecto específico de Luria.

1. La teoría del desarrollo (Inhelder, 1943) establecía que las personas con D. I. pasan por las mismas etapas del desarrollo cognitivo que los sujetos “normales”, aunque de forma más lenta.

2. La teoría del defecto específico (Luria, 1961) sostenía que las personas con Discapacidad Intelectual se caracterizan por algunos defectos específicos en los procesos mentales; lo que tiene como consecuencia un procesamiento deficiente de la información.

Molina García (1994) afirma que siguen los mismos estadios evolutivos en su desarrollo cognitivo en aquellos casos en los que la base de la discapacidad no es orgánica y que también puede suceder esto en algunos casos cuyo origen es orgánico.

Las personas con Discapacidad Intelectual muestran una gran variedad en el desarrollo y evolución de las distintas áreas de desarrollo, dependiendo de múltiples factores como la etiología, el momento de aparición y la evolución del déficit, la actitud familiar, la existencia o no de otros síndromes asociados y el proceso seguido en su estimulación, instrucción y apoyo especializado.

Desde nuestro punto de vista, los alumnos con discapacidad intelectual presentan problemas de aprendizaje, tienen un desarrollo madurativo mucho más lento, su avance no es lineal y muestran un desarrollo mental más inmaduro. Pero también apreciamos que van experimentando las mismas o muy parecidas fases madurativas, que su procesamiento mental de la información también evoluciona y mejora con la experiencia y que van manifestando las mismas necesidades y sintiendo los mismos deseos que el resto de los compañeros, aunque en ellos el proceso en su conjunto pueda estar alterado.

3) Repercusiones en las distintas áreas madurativas

A) ÁREA PSICOMOTORA.

Es difícil establecer un patrón único de desarrollo psicomotor, pero sí es posible destacar unos rasgos diferenciadores:

- Respecto a la dinámica general pueden presentar: torpeza y debilidad motora, deficiente coordinación motora e inestabilidad motriz.
- Una motricidad fina caracterizada por una inadecuada coordinación manual, débil prensión y escaso control segmentario.
- Los movimientos de las piernas se caracterizan por la hipotonía y la falta de coordinación.

La Discapacidad Intelectual se manifiesta en los primeros momentos de vida, con un retraso en las respuestas motoras que se aprecia en las primeras exploraciones neurológicas.

También es frecuente que presenten sincinesias, movimientos involuntarios e innecesarios que acompañan a los que realizan de manera voluntaria. También pueden tener alterado el equilibrio y, cuando consiguen la bipedestación, lo hacen con una falta de coordinación que es preciso trabajar.

B) ÁREA COGNITIVA.

Los alumnos con D. I. se caracterizan por deficiencias en el funcionamiento cognitivo:

- Presentan problemas en la metacognición, es decir en la capacidad de autorregular el propio aprendizaje y de planificar las estrategias de actuación en cada situación.
- Tienen alterados los procesos de control cognitivo.
- Manifiestan problemas muy evidentes en la generalización de los aprendizajes que adquieren.
- Como consecuencia de todo ello, van a tener dificultades permanentes en su proceso de aprendizaje.

Feuerstein explica estas dificultades en forma de déficits cognitivos en las diferentes fases del procesamiento de la información: en la fase de entrada de la información, en la fase de procesamiento de la misma y en la fase de salida.

En la fase de entrada se produce, según este autor:

- Percepción borrosa y superficial. (dificultad para mantener la atención mucho tiempo).
- Recopilación de información imprecisa, dificultades para planificar la conducta.
- Dificultades en la orientación espacio-temporal. (carencia de sistemas de referencia estables).
- Ausencia de la permanencia del objeto.

En la fase de procesamiento de la información les cuesta distinguir los datos relevantes de los irrelevantes, por lo que pueden generar conceptos y esquemas pobres, poco interrelacionados y poco sintéticos.

Por último en la fase de salida muestran una comunicación egocéntrica, se bloquean a la hora de elaborar la solución de los problemas que se les plantean y tienen dificultades para expresar o transmitir aquello que saben.

C) ÁREA LINGÜÍSTICA Y DE LA COMUNICACIÓN.

La Discapacidad Intelectual suele manifestarse en una inmadurez en el lenguaje en general y en la expresión. Entre el 60 y el 80% de de los niños con DI presentan dificultades de lenguaje que vamos a desglosar por apartados:

1) Desarrollo fonético y fonológico.

Son capaces de aprender los fonemas, aunque lo hacen más lentamente que los compañeros de su misma edad y con problemas de articulación que en muchos casos no llegan a superar del todo. Un elevado porcentaje de las alteraciones de pronunciación se deben a malformaciones en los órganos articulatorios o a problemas de audición.

2) Desarrollo del léxico.

Tienen un vocabulario reducido, concreto y muy ligado al contexto en el que se encuentran.

3) Desarrollo morfológico y sintáctico.

Su evolución presenta un desfase general con respecto a su grupo de referencia. Los niños con D. I. emiten enunciados incompletos, utilizan oraciones simples y normalmente con un valor demostrativo.

4) Desarrollo pragmático.

En general su lenguaje comprensivo es mejor que el expresivo. Pueden presentar poca intención comunicativa y dependen en gran medida de la iniciativa y demandas de los adultos.

D) ÁREA DE LA PERSONALIDAD Y SOCIALIZACIÓN.

Apoyándonos en Alfredo Fierro (1990), algunas de las características limitantes que manifiestan los niños con D.I son:

- Tendencia a evitar los fracasos, baja tolerancia de la frustración.
- Tendencia a guiarse por directrices externas para saber lo que tienen que hacer y para solucionar los problemas que se les plantean.

- Frecuentes sentimientos de frustración, hiperactividad, vulnerabilidad al estrés, con reacciones de ansiedad y pobre concepto de sí mismos.
- Reducida capacidad de autocontrol y de aplazamiento del refuerzo o gratificación.
- La socialización está afectada por sus problemas de comunicación y de autorregulación del comportamiento.

4) Implicaciones e intervención educativa

El trabajo con un niño con discapacidad intelectual tiene que basarse en un adecuado conocimiento de su persona: su carácter, sus esquemas de comunicación y el entorno familiar y social en el que se desenvuelve.

Este proceso de conocimiento no es sencillo y requiere tiempo. Cuando se ha implantado en el alumno el interés por la relación y el entorno, es decir cuando manifiesta una actitud activa ante lo que le rodea, tenemos que ser conscientes de que su comunicación va a utilizar distintos cauces que debemos saber interpretar.

Los mensajes que transmiten tienen un contenido muy semejante a los del resto de los alumnos: necesidad de atención, de reconocimiento, deseo de aprender, cansancio, aburrimiento, celos de los demás al comprobar que son más eficaces, deseo de manipular, rechazo... Pero su lenguaje va a utilizar distintos códigos además del lingüístico como la actitud postural, el comportamiento, la pasividad y muchas veces el conflicto y la obcecación.

Es aquí donde necesitan ser interpretados y comprendidos por sus profesores. No siempre son conscientes racionalmente de todo lo que les pasa, de todo lo que quieren y lo que evitan. Lo manifestarán con su mirada, con su cuerpo, con el movimiento y, muchas veces, necesitan que seamos los adultos, que seas tú su profesor, quienes les ayudemos a comprender sus manifestaciones a ponerlas en palabras y a extraer de sus mensajes retazos de pensamiento, de razonamiento con el que van construyendo significados sobre lo que les pasa, lo que necesitan y, en definitiva sobre su propia identidad.

La experiencia demuestra, que las expectativas de la familia y de los profesionales de la reeducación y la terapia inciden positiva o negativamente en esta descripción que te acabamos de hacer. Las características generales que exponemos son válidas para la mayor parte de los casos pero la evolución y el pronóstico en cuanto a maduración y aprendizaje dependen en gran medida de la apuesta que se hace por cada niño y de la respuesta que recibe de los adultos con los que tiene relación.

Por lo tanto estimado tutor la actitud con la que te sitúes ante tus alumnos, las expectativas que albergues y la cercanía y el cariño que pongas en tu tarea educadora van a ser determinantes en su evolución y sus progresos.

Es desde esta perspectiva, desde la que consideramos que es preciso afrontar una cuestión que en muchas ocasiones parece poner en tela de juicio la conveniencia de que alumnos con n.e.e. se eduquen en las aulas ordinarias: los problemas de conducta que, no lo vamos a negar, surgen con frecuencia.

La discapacidad intelectual provoca que, en muchas situaciones, los alumnos no puedan o no sepan expresar sus necesidades, su malestar, sus propuestas, lo que conduce muchas veces a la aparición de conductas inadecuadas. Para abordar estas conductas es conveniente realizar un análisis funcional para averiguar qué quiere decir el niño mediante su mal comportamiento.

En general el mal comportamiento suele ser síntoma de:

Frustración: cuando una persona no consigue lo que quiere.

Malestar físico: cuando se encuentran mal, no saben interpretar sus síntomas. Y comunicarlos adecuadamente.

Aburrimento: se puede incurrir en proponerles tareas o muy por encima de sus posibilidades o por debajo y que no le supongan ningún avance o reto. Podemos dar explicaciones a las que ellos no lleguen y en las que necesariamente “desconecten”. Puede que se le ignore y que no se le proponga trabajo porque no se disponga de material o porque no se sepa cómo hacerlo.

Necesidad de atención: También es fácil caer en el error de no referirnos al alumno más que cuando se comporta de manera inadecuada. Comportamientos tan exagerados pero no infrecuentes como el de quitarse la ropa por parte de algún niño pueden tener su origen en una circunstancia como ésta.

Evitación de una situación potencialmente desagradable. En áreas como la de inglés, algunos niños pueden comportarse especialmente mal cuando se encuentran fuera de situación y no son capaces de entender lo que los demás compañeros sí. Es una situación de aislamiento que algunos niños viven muy mal y su recurso es portarse inadecuadamente e interrumpir la actividad.

Para abordar estas situaciones es conveniente dotar a la conducta inadecuada de sentido y tratar de formular una hipótesis que explique la causa del mal comportamiento. Como decíamos anteriormente, un mal comportamiento del niño puede deberse a que no está entendiendo nada de lo que se explica, o a que se aburre y no sabe qué hacer, o a que trata de parecerse a otros compañeros que también se portan mal. Estaremos en disposición de cambiar la conducta cuando empecemos a incidir sobre las causas y solucionemos los problemas.

Al mismo tiempo que se comprende y se da respuesta a las necesidades del alumno, también es conveniente en muchos casos aplicar las sanciones previstas en el Reglamento de Régimen Interior. Como el resto de los niños, determinados actos son merecedores de sanción o castigo. Pero en el caso de los alumnos con DI es muy importante determinar el grado de consciencia que el niño tiene sobre la bondad o no de la conducta que manifiesta. En ocasiones lo más conveniente es que la sanción, más allá de su carácter punitivo, esté encaminada a trabajar y conseguir que el niño llegue a comprender que determinados actos no están permitidos. Es muy importante transmitirle, de forma que lo entienda, que es capaz de llegar a controlarse y de no hacer lo que no está permitido, que lo va a conseguir.

Muchas veces, las dificultades de autoestima no se limitan a una imagen pobre de sí mismos en lo que se refiere al campo intelectual y a los logros académicos, sino que se extienden también al ámbito del comportamiento: no creen que vayan a ser capaces de entender las normas, cumplirlas adecuadamente y, en definitiva, satisfacer al adulto; por ello necesitan que les transmitamos confianza en que sí lo van a lograr y que adecuemos nuestra exigencia, en este ámbito como en los demás, a su capacidad y al momento en que se encuentran, no pidiéndoles ni más ni menos que lo que están en disposición de dar.

Las dificultades son evidentes, y también las limitaciones. No se trata de negar la realidad ni fomentar falsas esperanzas, lo que te proponemos es que partiendo de las carencias, te sitúes en las capacidades que es posible desarrollar con el convencimiento de que los avances siempre son fuente de futuras mejoras.

5) Principales síndromes que pueden cursar con discapacidad intelectual y que pueden darse en alumnos escolarizados en centros ordinarios.

a) Síndrome de Down o Trisomía del par 21.

Según la Fundación Síndrome de Down de Madrid: “El síndrome de Down o Trisomía 21 es una anomalía congénita, debida a la aparición de un cromosoma de más en el par 21 de cada célula”.

Sus efectos se traducen en la presencia de alteraciones físicas características (aplanamiento de la cara, ojos rasgados, macroglosia, cuello corto y ancho, un solo pliegue palmario, debilidad en el tono muscular, posibles cardiopatías, etc.) y de una variable deficiencia intelectual. Aproximadamente, 1 de cada 800 niños nacidos presenta este tipo de anomalía. Su incidencia está relacionada con la edad de la madre, aunque últimamente parece haber un aumento significativo de la prevalencia de este síndrome en madres entre los 31 y los 34 años.

Está ya plenamente demostrado que con atención temprana, desde los primeros meses de vida, una constante acción preventiva estimuladora y una adecuada formación humana, se consigue mejorar los problemas físicos y desarrollar las capacidades intelectuales en áreas muy diversas que posibilitan el camino de integración escolar y social de estos niños.

La mayoría de las personas con síndrome de Down, a las que se les ha proporcionado la adecuada atención desde su nacimiento, pueden llegar a conseguir una aceptable autonomía para desenvolverse en la vida ordinaria aunque es preciso proporcionarles la atención sanitaria, educativa y personal que les permita mantener sus logros.

b) Síndrome de Williams.

Según la asociación Síndrome de Williams de España: “El síndrome de Williams es un trastorno del desarrollo que ocurre en 1 de cada 7.500 recién nacidos”. Es una enfermedad genética.

Está caracterizado por:

- Rasgos faciales típicos (cara de duende).
- Retraso mental leve o moderado.
- Hipercalcemia (niveles de calcio en sangre elevados) en la infancia.
- Estenosis aórtica supravalvular, (un estrechamiento de la arteria principal inmediatamente al salir del corazón).

Características clínicas

- Neurológicas y de comportamiento: Presentan un retraso mental leve o moderado con CI medio de 60-70.
Existe una asimetría mental, en el sentido de que tienen déficits en algunas áreas (psicomotricidad, integración viso-espacial), mientras que otras facetas están casi preservadas (lenguaje), o incluso más desarrolladas (sentido de musicalidad). Su personalidad es muy amistosa, desinhibida, entusiasta y gregaria.
- Rasgos faciales, que pueden no ser evidentes hasta los 2 ó 3 años de edad: tienen la frente estrecha y un aumento del tejido alrededor de los ojos, la nariz es corta y antevertida, las mejillas protuyentes y caídas, la mandíbula pequeña, los labios gruesos, presentando asimismo mala oclusión dental.

- Además presentan otras alteraciones: visuales, cardiovasculares, endocrino metabólicas, musculares y esqueléticas, del aparato digestivo, del sistema urinario, etc.

c) Síndrome de X frágil o de Bell.

El síndrome del X frágil es un trastorno genético dominante, ligado al cromosoma X. El síndrome del X frágil (SXF) afecta aproximadamente a uno de cada 4000 varones y a una de cada 9000 mujeres de la población general en todos los grupos étnicos.

El nombre que se le ha dado a esta enfermedad se debe a la forma que adopta citogenéticamente el cromosoma X en los pacientes que la padecen.

Las características que presentan los niños con este síndrome son:

- Físicas: cara tosca y alargada, orejas prominentes y antevertidas, pies planos, articulaciones hiperextensibles, especialmente en los dedos de las manos, macroquidismo (testículos grandes), que se evidencia en la adolescencia, mandíbula inferior prominente, estrabismo y prolapso en la válvula mitral que se presenta en el 80% de los adultos.
- Psicológicas: problemas cognitivos que varían desde dificultades en el aprendizaje hasta retraso mental, falta de atención e hiperactividad, ansiedad y humor inestable, algunos rasgos autistas

El SXF tiene efectos negativos en el desarrollo. Es característico que los chicos estén afectados más severamente que las chicas. Mientras la mayoría de los chicos tienen retraso mental, solamente entre un tercio y la mitad de las chicas tienen un trastorno intelectual significativo.

Principales rasgos psicológicos:

- Las rabietas son comunes en la primera infancia y en la adolescencia pueden presentar comportamientos explosivos o de agresión.
- Las niñas con X frágil usualmente presentan timidez y dificultades de relación.
- Tienen un lenguaje desordenado y repetitivo, escasa capacidad para mantener un tema y expresan sus pensamientos de forma confusa.
- En varones se han descrito rasgos autistas en el 16% de ellos: mantenimiento escaso de la mirada, timidez, aleteos con las manos, repetición de la misma frase constantemente, aversión a ser tocado o abrazado, rabietas injustificadas y el morderse las manos.

d) Fenilcetonuria.

La fenilcetonuria o PKU (del inglés “phenylketonuria”) es un trastorno hereditario que afecta a la química del organismo y que, si no se trata oportunamente, provoca deficiencia intelectual. Afortunadamente, gracias a las pruebas de detección precoz de rutina, es posible diagnosticar y tratar desde el comienzo a casi todos los bebés recién nacidos afectados por este trastorno y permitir que crezcan y se desarrollen con inteligencia normal.

e) Síndrome de Prader-Willi.

Es una enfermedad congénita, no hereditaria, que puede presentarse en cualquier raza o sexo. Se estima que su recurrencia es de un afectado cada 15.000 nacimientos. En España se calcula que hay más de 2.500 casos.

El SPW es un conjunto de signos y síntomas que no se manifiestan en todos los afectados, ni aparecen con la misma intensidad o frecuencia. Incluyen hipotonía muscular, apetito insaciable, obesidad si no se controla la dieta, hipogonadismo y desarrollo sexual incompleto, retraso en las etapas evolutivas, retraso mental o funcional en diferentes grados, baja estatura, manos y pies pequeños y problemas de comportamiento.

Se produce por la pérdida o inactivación de genes paternos en la región 15q11-q13 del cromosoma 15. Los neonatos son hipotónicos, pasivos, con hipoplasia genital y frecuentemente necesitan ser alimentados de forma especial. Durante el embarazo hay una reducción de movimientos fetales. El diagnóstico en adultos es más fácil si las características clásicas están presentes.

El desarrollo motor está retardado en la mayoría de las etapas evolutivas; por ejemplo caminan alrededor de los 2 años. Presentan el área motora gruesa y el equilibrio afectados; aunque experimentan mejoría siempre evidencian desfase con respecto a los niños de la misma edad.

Tienen problemas de lenguaje, en especial dificultades de articulación. A pesar de que hay un retraso en el desarrollo del lenguaje, la habilidad verbal es frecuentemente buena. La mayoría presenta una deficiencia intelectual de ligera a moderada (en torno a 70). Independientemente de su C.I. presentan problemas de aprendizaje y de lenguaje, por lo que van necesitan apoyo en las distintas áreas educativas.

Por lo general, los niños con SPW son extrovertidos, divertidos y generosos. Según van creciendo empiezan a mostrar conductas más problemáticas como son la terquedad, las rabietas, conductas autolesivas y agresividad. La falta de sensación de saciedad es continua y de por vida en las personas afectadas por el SPW. Aparece a partir de los 2 años y conlleva un control constante y riguroso de la dieta y de los hábitos alimenticios.

f) Síndrome de Turner

Se trata de una monosomía (ausencia de uno de los miembros) en el par 23. Este síndrome se da normalmente en las niñas. El síndrome de Turner puede cursar con deficiencia intelectual, aunque no siempre es así. Lo normal es que presenten capacidad intelectual normal baja. El síndrome de Turner lo portan 1 de cada 2.300 niñas nacidas vivas, y el 10% de abortos espontáneos.

Se caracteriza porque las niñas presentan al nacer manos y pies hinchados, además de un cuello ancho. La característica más visible del síndrome de Turner es la baja estatura. La altura promedio de una mujer adulta con síndrome de Turner es de 1,43 m . La mayoría de las mujeres con síndrome de Turner nace con los ovarios poco desarrollados o sin ovarios. En la mayoría de los casos, la infertilidad resultante no puede corregirse.

En el síndrome de Turner también son comunes los problemas cardíacos, renales y de tiroides, que deben ser evaluados precozmente. Alrededor de una de cada diez niñas con síndrome de Turner nace con coartación de la aorta (constricción de la arteria principal que parte del corazón), la cual suele requerir una corrección quirúrgica. Otras características que se han observado en el síndrome de Turner incluyen problemas de alimentación durante la niñez, infecciones en el oído medio, problemas esqueléticos y pies con de "cúbito valgo." La diabetes, la piel seca, la presión sanguínea alta, una mandíbula pequeña y un paladar angosto y muy arqueado son otros hallazgos médicos del síndrome de Turner.

g) Síndrome de Klinefelter.

El síndrome de Klinefelter es una cromosomopatía que se caracteriza por la presencia de uno o más cromosomas X adicionales, la forma más frecuente o forma clásica es la 47 XXY. Se trata de la alteración más frecuente de la diferenciación sexual. Fue descrito por primera vez en 1942 por Harry Fitch Klinefelter, Edward Conrad Reinfenstein y Fuller Albright.

El síndrome de Klinefelter causa una alteración funcional de los testículos en los varones, que se conoce como hipogonadismo. Está presente en aproximadamente el 1% de los niños con discapacidad intelectual y es frecuente entre los niños que acuden a consultas psiquiátricas, o están ingresados en hospitales psiquiátricos; suele acompañarse de un cociente intelectual superior a 50. Alrededor de 1 de cada 1.000 nacidos varones tiene un cromosoma X adicional.

El síndrome de Klinefelter no se suele diagnosticar hasta la pubertad, siendo hasta entonces los síntomas leves e inespecíficos. Las primeras manifestaciones son de comportamiento, los niños en general se muestran ansiosos, inmaduros, agresivos o excesivamente huraños, pudiendo realizar actos antisociales. Los problemas suelen surgir cuando el niño comienza a ir al colegio.

El desarrollo de la pubertad puede estar retrasado. Habitualmente existe un cierto grado de déficit de andrógenos (hormonas sexuales masculinas), aunque algunos pacientes tienen una masculinización normal. Son frecuentes la azoospermia (ausencia de espermatozoides en el esperma) y la esterilidad, aunque se han descrito casos de fertilidad. Las características que pueden presentar las personas afectadas por este síndrome son:

- Problemas en el habla. Dificultades con el lenguaje expresivo, y por tanto en su habilidad para poner pensamientos y sentimientos en palabras.
- Dificultades de aprendizaje. Retraso en la adquisición de la lecto-escritura.
- Bajo nivel de autoestima y timidez.
- Bajo nivel de actividad.
- Problemas de memoria.
- Trastornos de comportamiento.
- Estatura alta, por alargamiento de las extremidades inferiores, debido al cierre tardío de la epífisis, que puede hacerse ya evidente en la infancia.
- Ginecomastia, en una tercera parte de los afectados y esterilidad.
- Escasez de vello facial y corporal.
- Desórdenes autoinmunes.
- Mayor probabilidad de tener sobrepeso y obesidad. Aunque al contrario, también hay individuos que son extremadamente delgados.
- Depresión, que puede llevar al aislamiento.
- Bajo tono muscular y pobre desarrollo muscular con poca resistencia y fuerza.
- Un volumen de los testículos inferior al normal.

h) Síndrome de Apert.

El Síndrome de Apert es una afectación congénita, caracterizada por anomalías craneofaciales y de las extremidades. Se produce el crecimiento anormal de distintos huesos en el cuerpo, principalmente en el cráneo, el área centrofacial, las manos y los pies. Su nombre se debe al físico francés E. Apert, quien fue el primero en describirlo en 1906.

Normalmente el cráneo está severamente afectado, al igual que todo el rostro, principalmente los ojos y la mandíbula. Los huesos del cráneo se unen prematuramente, evitando así el desarrollo normal del cerebro. El área centrofacial (parte del rostro a partir de la mitad de la cuenca del ojo hacia la parte superior de la mandíbula) se ve hundida, los ojos aparecen sobresalientes y los párpados caídos.

También es común la existencia de acné en el rostro, el cabello rebelde, el paladar hundido o leporino y sordera. Además, los pacientes también presentan sindactilia, fusión de los dedos de las manos y de los pies.

Muchos niños con el Síndrome de Apert también sufren de discapacidad intelectual que puede variar de leve a grave. Su lenguaje puede estar afectado y también pueden presentar problemas de comportamiento.

Existen otras patologías que pueden cursar con D.I. como la parálisis cerebral o los Graves Trastornos del Desarrollo. Un estudio adecuado de estos trastornos excede el ámbito de ésta Guía y requieren un tratamiento específico.

6) Algunas consideraciones sobre el concepto de inteligencia.

Cuando nos planteamos la atención de niños y niñas con discapacidad intelectual, inevitablemente surge la pregunta sobre su capacidad cognitiva para asimilar los contenidos culturales que la escuela enseña y que consideramos necesarios para desenvolverse en sociedad.

Sobre la inteligencia suele haber un concepto demasiado reduccionista. La idea más común es que las personas somos inteligentes o no, sin muchas más matizaciones, lo cual cierra las puertas a muchos planteamientos de mejora y evolución.

Nos parece una visión equivocada y desfasada que deja al margen los últimos estudios sobre el cerebro y el funcionamiento de la inteligencia. Por el contrario, para enfrentarse a la tarea de la enseñanza de alumnos con D.I. nos parece muy útil partir del enfoque que Howard Gardner ha desarrollado sobre esta facultad.

Gardner es conocido fundamentalmente por su teoría de las inteligencias múltiples. Sostiene que no existe una sola forma de inteligencia sino una diversidad que abre las potencialidades de cada individuo. Define la inteligencia como: “*La capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o mas culturas*”. Gardner considera que, en la medida en que la vida se compone de distintos ámbitos en los que la manera de desenvolverse y progresar es resolver los problemas y los retos propios de cada uno de ellos, existen distintos tipos de inteligencia para cada uno de ellos. Este autor ha definido nueve tipos de inteligencia.

a) Inteligencia Lógico-matemática: capacidad para manejar los números y para calcular y razonar con conceptos abstractos. Capacidad para manejar esquemas y relaciones lógicas, resolver problemas y deducir reglas.

b) Inteligencia Lingüística: capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Habilidad para razonar sobre conceptos abstractos con base verbal (la retórica, la explicación y el metalenguaje). Un alto nivel de esta inteligencia se aprecia en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Se encuentra en los alumnos a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los niños que aprenden con facilidad otros idiomas.

c) Inteligencia Espacial: capacidad de pensar en tres dimensiones, manejar imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos los recorran y producir o decodificar información gráfica. Está presente en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros. La demuestran los alumnos que estudian mejor con gráficos, esquemas y cuadros y a los que les gusta confeccionar mapas conceptuales y mentales. Las personas con este tipo de inteligencia interpretan muy bien planos y croquis.

d) Inteligencia Musical: capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos, etc.

e) Inteligencia Corporal - Cinestésica: capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, así como buena percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros. La tienen los alumnos que destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

f) Inteligencia Interpersonal. La inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Está presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes reconocidos entre otros. La tienen los alumnos que disfrutan trabajando en grupo, que son convincentes en sus negociaciones con sus iguales y con los mayores y que son capaces de entender al compañero y de ponerse en su lugar cuando es necesario.

g) Inteligencia Intrapersonal: capacidad de conocerse uno mismo y de dirigir la propia vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Es necesaria en directores, filósofos, psicólogos, maestros y médicos. La evidencian los alumnos reflexivos, con criterio, seguros de sí mismos.

h) Inteligencia Naturalista: capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel las personas del entorno rural, botánicos, cazadores, ecologistas, etc. Se da en los alumnos que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural.

i) Inteligencia Existencial: capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, capacidad de situarse a sí mismo con respecto a rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte, y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte..

La teoría de las inteligencias múltiples es un planteamiento muy estimulante para profesores y educadores porque:

a) Amplía y enriquece el concepto de inteligencia. La inteligencia no se reduce sólo a la capacidad de obtener buenos resultados académicos. Hay personas de gran capacidad intelectual para ciertas materias pero incapaces, por ejemplo, de elegir bien a sus amigos y, por el contrario, hay otras personas menos brillantes desde el punto de vista académico que, sin embargo, triunfan en el mundo de los negocios o en su vida personal. Por lo tanto, no deberíamos considerar la inteligencia como un concepto único sino múltiple. En cada campo del quehacer humano es preciso utilizar un tipo de inteligencia diferente.

b) Entiende la inteligencia como una capacidad que se puede desarrollar y no como una característica innata e inamovible. Esto para la enseñanza y el aprendizaje tiene consecuencias muy positivas. El profesor debe estudiar en qué aspectos hay más posibilidades de progreso en un niño con D.I., en qué aspectos es preciso plantear una estimulación de base pero también qué potencialidades manifiesta que le van a permitir continuar su proceso de maduración y autonomía.

Nuestro sistema educativo no le presta la atención que debiera a todos los estilos de aprendizaje ni valora por igual todas las inteligencias o capacidades. Cada día a nuestros alumnos les proponemos un determinado número de ejercicios de lengua o de matemáticas. Sin embargo ¿les planteamos alguna vez cuestiones que les ayuden a entender y controlar sus emociones?.

La inteligencia emocional, tan importante para desenvolverse en la sociedad y tan necesaria para los alumnos con discapacidad intelectual es sencillamente ignorada. Su desarrollo no se cuida o sencillamente se da por supuesto. Nos decepciona cuando un alumno con discapacidad intelectual se muestra incapaz de avanzar en matemáticas pero no nos damos cuenta del enorme trabajo que podemos y debemos realizar para desarrollar su inteligencia emocional.

Sin embargo sabemos que las empresas cuando contratan a un trabajador no buscan sólo un buen historial académico, sino a alguien capaz también de relacionarse con los compañeros, de comunicarse, resolver conflictos y trabajar en equipo.

El currículum escolar está basado en el aprendizaje de contenidos que requieren, básicamente, de las inteligencias lingüística y matemática y se ocupa muy poco de otras posibilidades de conocimiento que en un futuro van a ser fundamentales para todos pero sobre todo para las personas con D.I.

Estos alumnos requieren de ti profesor y del resto del equipo docente de tu colegio, que modifiquéis esta visión limitante de la enseñanza y que incluyáis en las programaciones generales y en las A.C.I. el resto de ámbitos intelectuales de forma que cada alumno pueda desarrollar aquellos en los que más potencialidad tenga.

Volviendo a las ideas de Gardner, este autor explica cómo los alumnos (no descubre nada nuevo) viven pendientes del reconocimiento de los adultos y la enorme influencia que tiene sobre ellos su valoración. Para este autor hay dos tipos de experiencias extremas: las experiencias cristalizantes y las paralizantes.

Las primeras son situaciones clave en el desarrollo de la inteligencia y de las habilidades sociales de las personas. Por el contrario existen también las experiencias paralizantes que son aquellas que bloquean el desarrollo de una inteligencia.

Por lo tanto, si aceptamos la idea de la inteligencias múltiples, es preciso desarrollar estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento que tiene el niño, es decir, en nuestro caso las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento que tiene un alumno o una alumna con D.I. Es preciso enriquecer el entorno del aula y favorecer una amplitud de posibilidades para que el alumno interactúe de diversas formas tanto con sus compañeros como con los materiales que le puedan ayudar a desarrollar al máximo sus distintas capacidades.

La propuesta que te hacemos es que adoptes una forma de entender la discapacidad intelectual *no como una circunstancia cerrada e inamovible sino como un fenómeno que limita pero que es susceptible de cambio y de mejora*. Esta propuesta te pide a ti y a tu comunidad educativa:

- Que comprendáis las limitaciones de vuestros alumnos colocándolas en un plano de normalización y circunscribiéndolas a los aspectos que le son propios. Es preciso separar la discapacidad intelectual de otras afecciones como la enfermedad mental de modo que a la problemática que le corresponde no se añadan etiquetas y mitos sin base científica.

- Que apostéis de forma preferente por sus posibilidades y capacidades. Es preciso conocer las limitaciones en su justa medida pero también sus posibilidades de aprendizaje y evolución. Los niños con D.I., como el resto de niños, necesitan experimentar la sensación de que se cree en ellos y que se espera y se tiene confianza en sus posibilidades.
- Que luchéis y no os desaniméis intentando que dispongan de los medios y recursos necesarios para que sea posible su educación en el entorno más normalizado posible de vuestro centro.

III. ORGANIZACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON N.E.E. EN LA EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA

En este tercer apartado te presentamos una visión general sobre el funcionamiento, la estructura y la organización que requiere el programa de atención a alumnos con n.e.e. en la escuela ordinaria.

Es nuestro modelo que, como siempre, tiene el inconveniente de responder a nuestra realidad concreta como centro y la virtud de estar vigente y haber recibido multitud de cambios a partir de las sucesivas evaluaciones que hemos ido realizando a lo largo de los años. Te resulte válido o no, la lectura de estas líneas te va a servir para conocer diversos aspectos del transfondo inherente a la aplicación de un programa como éste.

1) Incorporación al Colegio.

En primer lugar, como para el resto de alumnos que pretenden incorporarse al Colegio, existe un proceso de escolarización de los alumnos n.e.e.

Tanto si trabajas en un centro público como si es concertado sabes que la escolarización de estos alumnos es competencia de la Administración Educativa y la lleva a cabo la Comisión de Escolarización, previo informe del correspondiente Equipo de Atención Temprana, en el caso de los niños que inician su escolarización en Educación Infantil o de un Equipo General si son niños de Educación Primaria.

No obstante, es conveniente que los órganos con competencia de tu colegio, la Dirección y el Dpto. de Orientación se interesen por saber qué alumnos pueden ser escolarizados cada curso, que valore si el centro está en condiciones de atender sus necesidades y si dispone del personal y los recursos adecuados. Si prevéis algún tipo de imposibilidad, no estará de más hacérselo saber a la Inspección e informar también a los padres. No siempre os harán caso pero, al menos los padres deben conocer esta realidad por si la quieren tener en cuenta.

2) Recogida y tratamiento de la información.

El primer paso que, verdaderamente, os corresponde es conocer, lo antes posible, las características de los alumnos que vais a recibir. La labor de recogida y posterior custodia de la información a la que nos vamos a referir corresponde al Departamento de Orientación, pero es importante que estés al tanto de su existencia para que, bien en las reuniones con este departamento, bien a través del profesor especialista en pedagogía terapéutica (profesor PT) correspondiente, te puedan poner al corriente de aspectos cuyo conocimiento va a beneficiar tu cometido como profesor. Nuestra recomendación es que recibáis a los padres para que ellos, directamente, os informen de la evolución experimentada por sus hijos desde el nacimiento y que solicitéis fotocopia de los informes médicos y psicopedagógicos que puedan resultar relevantes.

Esta información sobre la evolución que ha experimentado el alumno se va añadir a la que tienen que proporcionar al colegio los Equipos de Atención Temprana o General ya mencionados. Estos equipos envían al centro el Informe Psicopedagógico y el Dictamen de escolaridad en el que se detallan el historial personal y académico, las características de los alumnos que se incorporan por primera vez, su diagnóstico y las necesidades educativas que presentan.

Con la periodicidad que se establezca en el plan de intervención del Equipo de zona que colabore con tu centro, el psicólogo o pedagogo que tengáis asignado evaluará a los alumnos para comprobar su evolución y para actualizar las necesidades educativas que sigan presentando. En el paso de Educación Infantil a Primaria y posteriormente de Primaria a Secundaria, este profesional elaborará un informe psicopedagógico del que proporcionará una copia al colegio. Éste es uno de los instrumentos del que os tendréis que servir para renovar en cursos sucesivos los planteamientos curriculares de los alumnos.

Nosotros además enviamos a los padres, nada más ingresar en el colegio, un cuestionario en el que buscamos que quede reflejada, por escrito, toda la información que hemos recibido verbalmente. En este cuestionario solicitamos, entre otros, los siguientes datos:

Nombre y apellidos y fecha de nacimiento del alumno; número de hermanos.
Nombre y apellidos, fecha de nacimiento, profesión y teléfonos de los padres.
Miembros de la familia que viven en el domicilio y dirección y teléfonos de otros miembros a los que se pueda acudir en caso de necesidad.

Diagnóstico y datos médicos relevantes del alumno.

Información sobre el nacimiento, crecimiento, hitos de desarrollo (control de esfínteres, desarrollo motriz, sedestación, bipedestación, primeras palabras, alimentación), etc.

Datos sobre los tratamientos médicos, terapéuticos y reeducadores, centros en los que los ha recibido y especialistas.

Con este cuestionario lo que pretendemos es concretar una información, importante como punto de partida, pero también muy útil cuando pasados unos años es preciso recordar ciertos datos de cualquier tipo que, en su momento tenemos claros, pero que con el paso del tiempo llegamos a tener confusos.

Pensarás que con preguntar a los padres cuando surge la duda es suficiente pero nuestra experiencia nos ha demostrado que con el paso del tiempo, a las familias no les gusta volver sobre cierto tipo de información y, a veces, nos vemos en situaciones delicadas, por ejemplo ante la duda (que algunos padres no terminan de aclarar nunca) de si el niño o la niña es o no adoptada.

Todo aquello que en un primer momento, cuando hay mucha voluntad por colaborar con el colegio, al que se accede por primera vez, quede registrado y de puño y letra de los padres puede ahorrar mucho esfuerzo en un futuro.

Ahora que estamos en este apartado sobre la recogida de información confidencial, queremos detenernos en este aspecto. Como sabes existe una ley de protección de datos a la que es preciso ajustarse escrupulosamente y que en tu centro debéis conocer. Pero más allá de la custodia de los archivos y de los informes, nos referimos ahora a toda la información que se maneja de forma verbal y que se comenta y transmite de unos compañeros a otros.

Es necesario que se produzca esta transmisión pero es preciso tener siempre presente el derecho que tienen los niños y los padres a que la información que les atañe se maneje con extrema delicadeza y en el entorno más restringido posible.

Los educadores caemos con frecuencia en la trivialización de cuestiones como ésta. Como todos somos compañeros, como hay confianza, como manejamos una información de forma habitual y frecuente, bajamos la guardia y terminamos comentando aspectos íntimos, muy personales (un diagnóstico, una situación familiar como puede ser la separación de un matrimonio o una enfermedad física o psíquica de uno de los padres) a nuestro compañero y amigo en la sala de profesores o en cualquier otro lugar inadecuado.

Nuestra propuesta constante es cuidar este aspecto y establecer los espacios y los momentos adecuados en los que realizar la comunicación de la información necesaria para adoptar las decisiones educativas y curriculares que se precisen.

Hay información que es conveniente que sepan determinadas personas por su función: Dirección, Jefatura de Estudios, Dpto. de Orientación, Tutor, pero nadie más. Disponed los momentos y los espacios adecuados para ello, cada colegio sabe los recursos con los que cuenta. Desde luego los pasillos o la sala de profesores llena de compañeros, no son los lugares idóneos.

Recapitulando, la información con la que debéis contar y de la que es preciso partir al comienzo del año escolar es la siguiente, dependiendo del curso en el que estéis situado:

Educación Infantil:

- Informe psicopedagógico de comienzo de escolaridad.
- Información aportada por los padres: informes médicos y de los centros de reeducación o estimulación a los que esté asistiendo el alumno.
- Cuestionario de entrada, si tenéis a bien tener en cuenta nuestro consejo.

Cada nuevo curso en esta etapa se tendrá que revisar y actualizar la A.C.I.

Educación Primaria:

- En primer curso: Informe psicopedagógico de paso de etapa con la actualización de las necesidades educativas del alumno.
- Adaptación curricular individual elaborada a lo largo de la etapa de Educación Infantil.
- Informes de evaluación trimestrales del curso anterior.
- Posibles informes renovados de los centros de terapia o reeducación a los que el alumno pueda estar asistiendo.

Cada nuevo curso en esta etapa se tendrá que revisar y actualizar la A.C.I.

Educación Secundaria

- En primer curso: Informe psicopedagógico de paso de etapa con la actualización de las necesidades educativas del alumno.
- Adaptación curricular individual elaborada a lo largo de la etapa de Educación Primaria.
- Informes de evaluación trimestrales del curso anterior.

- Posibles informes renovados de los centros de terapia o reeducación a los que el alumno pueda estar asistiendo.

Esta es la principal documentación que debes saber que existe o puede existir de los alumnos con n.e.e. que te correspondan en cada curso. Es la información que, en colaboración con el dpto. de Orientación y el profesor PT con el que trabajes, debes conocer y que es preciso tener en cuenta, en mayor o menor medida, para la elaboración de la adaptación curricular individual de la que hablaremos más adelante.

Existe más documentación y, al menos, es bueno que sepas que en tu colegio se dispone o se debe disponer de ella porque es preceptiva. Normalmente se custodia en el dpto. de Orientación y es la siguiente:

- Dictamen de escolarización: documento elaborado por la inspección que establece que un alumno con n.e.e. debe seguir su escolaridad en el Sistema Educativo ordinario con apoyos de pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje.
- Anexo de conformidad de los padres con la modalidad educativa.
- Resolución de escolarización: documento en el que se indica que el alumno ha sido asignado a tal colegio y a tal curso; suele estar firmado también por el Director del servicio de la Unidad de Programas de la Consejería de Educación.

3) Una posible organización general y en cada una de las etapas educativas.

El programa de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, como ya te hemos comentado, ha seguido un proceso, desde sus planteamientos iniciales, en el cual se ha ido comprobando que es necesaria una determinada organización para que obtenga los frutos que se pueden esperar de él.

Cada colegio es un microcosmos con su organización, sus recursos personales y materiales y su tradición y trayectoria. Son aspectos, en ocasiones reconocidos (aunque poco respetados) por la normativa oficial con la denominación: *autonomía de los centros*.

Conscientes de esta realidad y de la necesidad de que cada comunidad educativa elabore sus proyectos de acuerdo con su realidad concreta, sin embargo, pensamos que es posible tener como referencia determinadas soluciones organizativas que ahora vamos a comentarte.

Son soluciones que nosotros hemos ido introduciendo paulatinamente, que hemos revisado, modificado, suprimido y recuperado en función de las necesidades y circunstancias con las que nos hemos ido encontrando. Como el resto de ideas y propuestas de esta Guía, te las exponemos a continuación para que os sirvan en tu centro como punto de partida de vuestra reflexión.

En nuestro colegio, como en la mayoría de los colegios semejantes a él, hemos ido pasando por distintas fases y situaciones en lo que se refiere a la atención de los alumnos con discapacidad intelectual (y de otros tipos). Alentados unas veces y forzados otras, hemos ido perfilando una determinada idea de la dificultad de aprendizaje y de la discapacidad.

Hemos pasado del temor inicial a la ingenuidad y de la precaución inhibidora a la confianza excesiva, hasta que nos hemos ido situando en el modelo que tenemos en la actualidad (manifiestamente mejorable pero que nos está sirviendo y que podemos ir perfeccionando). Pasados los temores irracionales iniciales y el desconocimiento más absoluto de lo que implicaba, de fondo, la atención a los alumnos con discapacidad, superamos la fase en que, bien por ingenuidad, bien a causa de consignas e indicaciones de la Administración, parecía que todos los alumnos eran iguales,

que ninguno tenía serias dificultades sino que la clave de la cuestión educativa estaba sólo en las medidas pedagógicas y organizativas que los centros debían adoptar para atender a todos sus alumnos. Fue un intento loable de eliminar las etiquetas que se derivaban de los diagnósticos y las falsas expectativas según las cuales de dichos diagnósticos se derivaban, automáticamente, actuaciones educativas específicas.

A estas alturas, hace ya tiempo que tenemos claro que junto a una porción de alumnos que presentan mayores o menores dificultades de aprendizaje, tenemos otra que por sus condiciones personales precisa una educación especial, así sin más eufemismos. A ti también te invitamos a que consideres esta conclusión. Tus alumnos con discapacidad intelectual, que se sientan junto al resto de tus alumnos del grupo de clase, con el mismo derecho que los demás a hacerlo, requieren, no obstante, una educación especial.

Dicho esto es cuando afirmamos, rotundamente, que el colegio, tu colegio, debe estar en condiciones de proporcionar esa educación especial en el marco normalizado de la vida del centro, considerando a los alumnos con n.e.e. como a todos los demás, y arbitrando todas las medidas curriculares y organizativas necesarias para asegurar la evolución personal y el aprendizaje de cada alumno, tenga las dificultades que tenga.

3.1) Organización.

Los alumnos con n.e.e. escolarizados en un colegio de enseñanza ordinaria necesitan medidas organizativas y curriculares especiales algunas de las cuales son:

A) El profesorado en su conjunto debe saber que estos alumnos van a requerir un trato y una atención académica, personal y de funcionamiento general, en muchos casos, diferentes.

B) El profesorado especialista en pedagogía terapéutica debe tener una entidad propia y unas funciones claras. Su cometido esencial es la atención y el seguimiento de los alumnos con n.e.e. Parece ésta una medida excluyente con respecto del resto del profesorado, pero no lo es en absoluto.

Hay ámbitos generales en los que este profesorado puede tener funciones y tareas comunes con el resto del profesorado. Nosotros consideramos que más allá de un planteamiento muy general, según el cual todo profesor de un colegio, sea cual sea su especialidad o etapa en la que esté situado, pertenece al claustro y es miembro de la comunidad educativa, más allá de este principio general e integrador, una de las batallas que hay que librar en la enseñanza y en los colegios de enseñanza ordinaria, es la de la saludable especialización de los profesionales que componen sus claustros.

La educación es siempre una labor de equipo, pero los equipos deben estar compuestos por profesionales con distinta formación y con funciones específicas a las que dedicarse para así poder atender adecuadamente a la compleja y heterogénea demanda que genera la población de alumnos que se sientan en las aulas.

Los alumnos con discapacidad intelectual requieren una atención especial que debe estar cubierta por profesorado especializado. Evidentemente esta afirmación no te exime a ti, estimado profesor, ni un ápice, de tu responsabilidad hacia tus alumnos. Están integrados en tu aula, son de tu competencia como el resto de los alumnos de tu clase y deben recibir de ti la atención y el trabajo necesario.

Pero nunca en soledad y con la obligación de dominar el conjunto de disciplinas necesarias para responder adecuadamente a los diversos alumnos que se te van a asignar curso tras curso, sino en colaboración con el profesor PT. con el cual vas a compartir la tarea y con el asesoramiento del dpto. de Orientación.

El Profesor Tutor y el profesor PT deben realizar una labor en equipo en lo que se refiere al seguimiento y atención de los alumnos con n.e.e de una determinada aula. Ambos comparten unas tareas y unas funciones y tienen distribuidas otras en virtud de su competencia.

b.1) ¿Qué tareas deben compartir?

b1.1.) La tutoría del alumno: En nuestro centro, la tutoría de los alumnos con n.e.e. se lleva a cabo conjuntamente entre el profesor Tutor y el profesor PT. Es lo que denominamos cotutoría según la cual ambos profesionales comparten la responsabilidad general de estos alumnos, si bien cada uno de ellos, después, se ocupa más específicamente del ámbito de su competencia.

b1.2.) La elaboración de la A.C.I. (o su actualización) y del material pedagógico necesario (cada uno con un nivel distinto de implicación).

b1.3) La evaluación general de su progreso académico.

b1.4) Las decisiones concretas que hay que ir adoptando a lo largo del curso: resolución de conflictos, asistencia a actividades, circunstancias del comedor, los recreos, etc.

b1.5) La responsabilidad general sobre el alumno, tanto en el colegio como cuando se asiste a actividades fuera de él.

b.2) ¿Qué tareas son específicas del profesor tutor?:

b2.1) La tarea fundamental del profesor Tutor, independientemente de las características y dificultades que presente un alumno, es favorecer su máxima integración posible en el grupo de clase y en su dinámica general.

b2.2) Además es responsable de aquellas actividades educativas y docentes programadas para ser realizadas dentro del aula o conjuntamente con los alumnos de su grupo de clase.

b3) ¿Qué tareas son específicas del profesor especialista en pedagogía terapéutica?

b3.1) El mantenimiento de la información personal y académica relevante para la toma de decisiones sobre el alumno en el colegio.

b3.2) El trabajo docente específico que el alumno precise: los alumnos con discapacidad intelectual presentan, en mayor o menor medida, dificultades para el aprendizaje autónomo. Hay que realizar un trabajo muy sistemático y muy continuado en las áreas fundamentales de lenguaje y razonamiento y es preciso favorecer de forma progresiva el proceso de generalización cognitiva. Estas circunstancias hacen que, junto con el fomento del aprendizaje en grupo (parte del cual lo van a ir experimentando en el aula ordinaria), se tenga que realizar un trabajo lo más personal posible que garantice el progreso académico del alumno en función de sus capacidades personales.

Esta labor, es posible realizarla, en parte, dentro del aula, pero los mejores resultados se obtienen cuando se continúa en pequeño grupo y con un ambiente en el que se centra la atención, es posible adaptarse al ritmo de aprendizaje del alumno y se le puede reorientar con mucha frecuencia.

Junto con el objetivo de la socialización y el desarrollo de la autonomía, el desarrollo del lenguaje y del razonamiento, la adquisición de las técnicas instrumentales básicas de lectura, escritura y cálculo son metas vitales para los alumnos con n.e.e. y por ello es fundamental combinar el trabajo dentro del aula a cargo del profesor tutor o de área con la intervención del profesor PT.

b3.3) La atención individual que el alumno requiera en función de posibles patologías asociadas a su discapacidad. Pensemos en casos en los que existan patologías añadidas como epilepsia, alergias o diabetes. Es más fácil y más seguro que una sola figura tenga asignada la intervención diaria u ocasional que requieran estas circunstancias. En condiciones normales esta figura deberá ser el profesor PT.

Mientras que el profesor Tutor debe estar atento a la casuística que surge a diario en el conjunto de su clase, el profesor PT. sabe que tiene una tarea concreta, muchas veces delicada con un alumno en concreto y que no puede descuidar.

b3.4) Además, el profesorado PT., como equipo, debe tener asignada la atención permanente de estos alumnos en todos los momentos de la jornada escolar.

La vida de cualquier centro educativo con una mediana población de alumnos (superior a los 500) tiene un ritmo y una cierta complejidad: la entrada al centro, las actividades complementarias y extraescolares, los recreos, los desplazamientos, el comedor, los servicios, los vestuarios... Los alumnos con discapacidad intelectual tienen una menor iniciativa personal y social por lo que pueden precisar ayuda del adulto en muchos momentos en los que se pueden bloquear por distintos motivos: si no entienden lo que se les pide, si se sienten interpelados por los compañeros sin saber responder, si pierden la referencia horaria, etc.

No se trata de establecer una atención sólo por parte del profesorado PT, ni mucho menos. En nuestro centro insistimos con frecuencia en que todos los profesores tienen competencias sobre todos los alumnos y el deber de intervenir y ayudar cuando lo consideran oportuno.

Pero también afirmamos rotundamente que como la demanda del alumnado en general es múltiple y se presenta, en muchas ocasiones, de modo apremiante y puesto que no se puede bajar la guardia con los alumnos que presentan discapacidad, es preciso que los profesores PT (asistidos por el personal auxiliar) tengan asignada la supervisión preferente de las necesidades de estos últimos.

Mientras que los alumnos sin discapacidad intelectual, en mayor o menor medida, tienen recursos para llamar la atención y pedir ayuda, los alumnos con n.e.e. tienen esta capacidad más limitada en muchos casos y es preciso asegurar que van a estar atendidos en todos los momentos de su permanencia en el colegio.

Por supuesto, este planteamiento presupone la existencia de un equipo de profesores especialistas en el colegio y con suficientes horas para desarrollar esta labor. En caso contrario, en tanto que se consiguen los recursos necesarios, habrá que determinar lo más claramente posible cuáles son las necesidades que se pueden producir fuera de los tiempos estrictamente lectivos, al igual que quién y cómo las debe atender.

3.2) Modalidad del programa de atención a alumnos n.e.e. en función de cada etapa educativa.

Este apartado, válido como el resto para el conjunto de alumnos con n.e.e., es básico para el caso de los alumnos con D.I. Cada etapa educativa presenta una serie de características que las definen y diferencian; por ello también deben ser específicas las fórmulas organizativas y funcionales de atención que se adopten en cada una de ellas.

a) Etapa de Educación Infantil:

La etapa de Educación Infantil se caracteriza por:

- 1) Adoptar una metodología fundamentalmente activa, experimental y lúdica.
- 2) Tener como ejes del currículum el desarrollo de:
 - la coordinación motriz,
 - el lenguaje y la comunicación,
 - las bases de la comprensión y el razonamiento.
- 3) Trabajar los elementos básicos de la socialización y la adquisición de hábitos de comportamiento y relación.
- 4) Emplear un material didáctico eminentemente manipulativo, visual e intuitivo.

Estas características facilitan el trabajo dentro del aula ordinaria con alumnos con discapacidad intelectual cuyas necesidades de maduración coinciden con las bases curriculares mencionadas.

Por ello es posible que la mayor parte de los alumnos con discapacidad intelectual puedan obtener un elevado beneficio permaneciendo buena parte de la jornada escolar dentro del aula, compartiendo tareas y relación con sus compañeros.

Siempre va a ser precisa la intervención en pequeño grupo para trabajar algunos aspectos específicos, en función de la discapacidad, que no están contemplados (por eso hablamos de una “educación especial”) en la dinámica ordinaria pensada para el conjunto de alumnos. Nuestra recomendación es que establezcáis, profesor Tutor y profesor de Apoyo, un horario marco en que queden fijadas un mínimo de horas diarias en las que centrarse en ese trabajo puntual y después que exista flexibilidad en el resto de horas del día.

Las actividades en educación infantil suelen ser muy diversas y su tiempo variable, en función de la dinámica de los niños. Una buena coordinación entre los profesores es la base para realizar una adaptación constante de la jornada escolar atendiendo las necesidades y de la conveniencia del alumno con n.e.e.

Habrán momentos en los que, cuando le corresponda la hora de logopedia, el niño se encuentre realizando una actividad con sus compañeros que se haya extendido en el tiempo y que le resulte especialmente provechosa porque esté siendo capaz de escuchar en grupo, de trabajar con los compañeros o de relacionarse. En este caso deberéis sopesar si no es más conveniente aplazar dicha sesión y recuperarla en otro momento.

Este planteamiento no impide que elaboréis la ACI, ni que se cubran los objetivos que os vayáis fijando. En esta etapa es en la que más posibilidades de contacto y relación hay entre los compañeros de una misma clase y, por lo tanto, es el periodo educativo del que más se benefician

globalmente los alumnos con n.e.e. El modelo que le ofrecen el resto de compañeros en lo que se refiere a comunicación, comportamiento y autonomía es una base importantísima para su posterior evolución personal y social.

Es preciso explotar las posibilidades que tiene esta etapa y por ello el acento lo debéis poner en la coordinación entre vosotros, profesor Tutor y PT, como cotutores y con el resto de profesores y auxiliares del curso. La labor de programación y de adaptación del material es especialmente importante. No debe quedar ningún aspecto decisivo para el alumno sin cuidar y sin trabajar.

Esta coordinación debe asegurarse, al menos, entre el Tutor y el Profesor de Apoyo, con el establecimiento de una reunión de coordinación periódica, a ser posible semanal. Esta reunión es la ocasión ideal para poneros al día mutuamente sobre la evolución de los alumnos que compartís, para programar, distribuir el material que es preciso adaptar y revisar su evolución, tanto académica como personal y social. Es en esta reunión donde debéis intercambiar la información necesaria para el trabajo con vuestros alumnos y para establecer la colaboración con los padres, de modo que siempre reciban del colegio una información coherente.

Te insistimos, si en el resto de las etapas la coordinación es requisito esencial para la atención de los alumnos con discapacidad intelectual, en la etapa de Educación Infantil es el instrumento que puede permitirles obtener el máximo beneficio de un periodo educativo tan determinante para su futuro.

b) Etapa de Educación Primaria.

La Etapa de Educación Primaria supone una serie de cambios muy importantes con respecto a la anterior. Es la etapa en la que se van a establecer (aunque se hayan apuntado en la precedente) los aprendizajes instrumentales imprescindibles para el aprendizaje de los contenidos culturales que irán apareciendo progresivamente en el currículum escolar.

El cambio de etapa constituye una “piedra de toque” que empieza establecer diferencias en las capacidades y ritmos de progresión de los alumnos. Es el momento del aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo, aprendizajes en los que los alumnos con discapacidad intelectual suelen tener las mayores dificultades y para los que van a requerir esfuerzo, tiempo, continuidad, variar las propuestas metodológicas y potenciar mucho la motivación. Por lo tanto, el trabajo en pequeño grupo, lo más personalizado posible es crucial.

En esta etapa, sin abandonar el marco de la flexibilidad, se torna más importante el que establezcáis y mantengáis un determinado horario, siempre adaptado a las características de cada uno de vuestros alumnos.

El aprendizaje sistemático al que se deben ir sometiendo todos los alumnos de la clase para la asimilación de las técnicas instrumentales de que hablamos, obliga a poner el acento en la coordinación y el reparto de las tareas entre ambos profesores. A medida que transcurren los cursos de primaria, la relevancia de los contenidos culturales, la exigencia de una lectura comprensiva y de destreza en la escritura debe fomentar la consolidación de vuestro trabajo en equipo y la distribución de responsabilidades, con el fin de poder llegar a las que son fundamentales en el aprendizaje y desarrollo integral de vuestros alumnos.

Además, es preciso seguir trabajando los aspectos de coordinación, articulación, expresión y razonamiento, más deficitarios en los alumnos con discapacidad intelectual.

Por todo ello, nuestro consejo es que mantengáis una coordinación periódica entre ambos cotutores, semanal también si es posible o quincenal en aquellos casos en los que sea muy difícil casar vuestros horarios. En dicha coordinación debéis realizar las siguientes tareas:

- 1) Establecer, de forma conjunta, teniendo en cuenta las necesidades de todos los alumnos y vuestras posibilidades, el horario de los alumnos con n.e.e. Las horas en las que el trabajo lo van a realizar en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros y aquellas en las que su tarea la van a llevar cabo en el aula de apoyo.
- 2) Actualizar la ACI en todos sus puntos: información, objetivos tanto conceptuales como de desarrollo personal y social, material didáctico, aspectos puntuales a tener en cuenta y a trabajar, evaluación...
- 3) Programar los contenidos y el tipo de tareas que van a realizar en una y otra aula.
- 4) Preparar y repartir el material para adaptar.
- 5) Intercambiar la información referente al alumno y a sus familias.
- 6) Comunicar e intercambiar avisos y comunicados a los padres.
- 7) Prever y organizar las salidas culturales.
- 8) Coordinar la relación con los padres y la información que se les va transmitiendo sobre la evolución académica, personal y social de sus hijos.

En la etapa de Educación Primaria, dependiendo de las características personales de cada alumno con discapacidad intelectual, tiene lugar el proceso de diferenciación progresiva entre los alumnos en general y los alumnos con discapacidad intelectual. Es un proceso lógico, que ya no nos asusta y al que nos enfrentamos cada curso tratando de introducir todas las medidas correctoras y paliativas posibles.

Para que este proceso natural se lleve a cabo de forma adecuada, es preciso un trabajo en equipo que procure aprovechar al máximo las posibilidades de trabajo del alumno en compañía de los demás niños de su grupo de clase y que cuide también mentalizar a todos para que acepten las diferencias como un hecho humano incontrovertible que es preciso asumir con la menor sobreprotección posible, sin rechazos ni exclusiones, pero asumiendo el compromiso que todo ser humano debe tener con los demás.

Es muy importante que dediques tiempo a la sensibilización de tus alumnos para que acepten a los compañeros que aprenden con dificultad, que no alcanzan a comprender determinados conceptos y que pasan un tiempo fuera de clase, en otro tipo de agrupamiento, con naturalidad, con interés y con voluntad de ayuda.

El tiempo de permanencia dentro del aula ordinaria irá variando conforme se sucedan los cursos en esta etapa. Lo esperable es que vaya disminuyendo, en mayor o menor medida, conforme los contenidos van aumentando en complejidad. Pero este hecho no significa que los presupuestos del programa de atención a alumnos con n.e.e. se desvirtúen. La educación en un ambiente normalizado, la asimilación de modelos de funcionamiento diversos, el enriquecimiento lingüístico, la incorporación de patrones de comportamiento propios de la edad y la experiencia de tener un lugar junto a los demás, siguen estando presentes, siguen actuando como motor de exigencia y de superación y son una fuente constante de enriquecimiento y de mejora personal.

c) Etapa de Educación Secundaria.

En la E.S.O. se producen los cambios más significativos para los alumnos con deficiencia intelectual. Esta etapa, como sabes, se caracteriza, entre otras, por las siguientes circunstancias.

- 1) Los contenidos se diversifican, se especializan en materias y adquieren, de forma progresiva, un alto grado de complejidad y de abstracción.
- 2) En consonancia con la parcialización de los contenidos por materias, aumenta el número de profesores de área que imparten docencia en una misma clase.
- 3) Los intereses y motivaciones de los alumnos se personalizan. Es la edad de la adolescencia, de la búsqueda de la propia identidad, de la amistad íntima.

Estas características obligan a adoptar fórmulas apropiadas que posibiliten la continuidad de los alumnos con discapacidad, permitiendo que reciban la atención adecuada sin negar la realidad y asumiendo el difícil y confuso momento evolutivo en el que todos los alumnos se adentran, así como la creciente exigencia académica que se produce al mismo tiempo.

La fórmula que os proponemos es la de la creación de un aula específica para los alumnos con discapacidad intelectual. Con este aula, los objetivos que nosotros nos proponemos y que estamos logrando son:

- Respetar el ritmo madurativo diferente que experimentan estos alumnos. Piensa que mientras que sus compañeros empiezan a interesarse por las relaciones con el otro sexo, quieren salir a discotecas, eligen determinadas películas o se interesan por determinados aspectos culturales, los alumnos con discapacidad intelectual, en primero de secundaria todavía están interesados por juegos propios de edades anteriores, les interesan películas y lecturas más infantiles o sencillas y la apertura a los compañeros del otro sexo se va a producir a otro ritmo. Se encuentran, resumiendo, en una fase de desarrollo más inmadura.
- Mantener una figura de referencia cercana a los alumnos. La persona que se sitúa a cargo de ese grupo, con la función de tutor, es un profesor PT. Esta figura es la continuación del modelo tutorial propio de Primaria. Se ocupa en todo momento de sus necesidades, les sirve de continuidad en el paso de etapa y les acompaña en los cambios que van a experimentar tanto físicos, como psíquicos y sociales.
- Establecer el currículum que asegure la continuación de su aprendizaje al ritmo y nivel que precisan. En el aula específica los contenidos se mantienen con el grado de concreción y de globalización que siguen necesitando.
- Continuar dando una alta prioridad al desarrollo de la lectura comprensiva, a la expresión escrita y al cálculo y la resolución de problemas matemáticos, con la introducción progresiva de actividades y materiales diferentes para mantener el estímulo y la motivación.
- Posibilitar la generalización de los aprendizajes que han ido adquiriendo a distintas situaciones concretas en las que necesiten aplicarlos y posibilitar el logro de aprendizajes funcionales encaminados a desarrollar destrezas que les permitan la máxima autonomía posible en el futuro. Con este fin se programan distintos talleres (cocina, moneda, medios de transporte, actualidad) con finalidades muy específicas que no se derivan del currículum de la E.S.O. pero que son imprescindibles para estos alumnos. De nuevo, éste es el sentido en el que hablamos de la necesidad de una educación especial.

La creación de las aulas específicas, una para los dos primeros años de Secundaria y una segunda para los otros dos, supone, en el fondo, invertir los términos que adoptamos en las dos etapas anteriores.

Tanto en Educación Infantil como en Primaria, independientemente del tiempo real que cada alumno pase en el aula ordinaria y en el aula de apoyo, el referente es el aula ordinaria y el grupo de compañeros los de dicha aula. De la clase salen para recibir los apoyos que necesitan (estos implicarán más o menos tiempo de permanencia fuera de la clase). En Educación Secundaria el grupo de referencia pasa a ser el del aula específica, y el profesor de referencia el profesor PT. Del aula específica, cada alumno sale para incorporarse al aula ordinaria en aquellas áreas en las que es posible y tiene sentido realizar las oportunas adaptaciones de contenidos y de material.

La existencia del aula específica no implica, ni mucho menos, la exclusión de los alumnos con discapacidad de la dinámica de la etapa. Estos alumnos siguen teniendo un horario combinando y siguen alternado su trabajo y su convivencia en los dos tipos de agrupamiento.

Lo que, en su momento, sí dejamos de intentar fue forzar situaciones en las que estos alumnos tuvieran que permanecer en el aula ordinaria cuando en ella se trabajaban áreas en las que no era posible realizar una adaptación que les ayudara a sintonizar su trabajo con el de sus compañeros.

Después de perseguirlo por un tiempo, nos dimos cuenta de que no tenía sentido que alumnos con discapacidad intelectual tengan que permanecer en el aula ordinaria, practicando sumas, restas o multiplicaciones, mientras que sus compañeros reciben explicaciones de física, química o análisis sintácticos cada vez más complejos. Es ponerlos en una situación incomprensible para ellos, en la que se evidencia de forma notoria la diferencia entre sus actividades y las de sus compañeros, con la imposibilidad de que el profesor de área les pueda tener en cuenta mínimamente al hilo de la explicación y sólo por el hecho de seguir manteniendo los principios de integración o de no exclusión, a nuestro juicio, mal entendidos.

Con su malestar y resistencia, nuestros alumnos nos fueron haciendo ver el error que cometíamos, por lo que iniciamos toda una reflexión hasta llegar al modelo que actualmente tenemos y que ahora te proponemos para tu colegio.

Esta solución permite que los alumnos con n.e.e. sigan su proceso de incorporación a la adolescencia a su propio ritmo, trabajando los contenidos al nivel que su capacidad se lo permite y no impide la relación y el aprendizaje con los compañeros del aula ordinaria en aquellas materias en que este esfuerzo tiene sentido. Sobre este tiempo de entrada y trabajo en el aula ordinaria, mantenemos una exigencia de continuidad y aprovechamiento que evidencia la importancia que tiene para nosotros.

¿Qué materias son las más idóneas para que los alumnos con discapacidad intelectual se incorporen a los grupos ordinarios? Existe una cierta variabilidad en la que las características del profesor que imparte una materia son decisivas, pero está claro que las que permiten armonizar distintos niveles de trabajo son principalmente: Educación Plástica, Tecnología, Educación Física, Religión (en los aspectos menos abstractos) y, según para qué alumnos, Ciencias Sociales o Naturales hasta un determinado nivel.

En la etapa de Educación Secundaria, los educadores sabemos que tenemos que adaptarnos a los cambios que los alumnos experimentan y al surgimiento de intereses y motivaciones muy personales. Los patios de recreo se llenan de pequeños grupos de amigos en los que la búsqueda de la identidad y de la amistad personal adquiere una importancia capital.

Por ello, en nuestro centro empezamos a entender, como una característica propia de la edad, que también estos alumnos generaran grupos con intereses y gustos comunes. En los recreos, mientras que otros compañeros pasean y hablan de chicos y de chicas o de los mensajes y fotografías que cuelgan en la red, hay grupos de alumnos con discapacidad intelectual que necesitan seguir jugando

al escondite o a la comba y que poco a poco, pero a su ritmo, empiezan a hablar de planes como quedar en las casas o acudir a ver alguna película el fin de semana.

Evidentemente es necesario realizar un arduo trabajo en el campo de la tutoría para que se siga manteniendo la apertura hacia la diferencia y para que los alumnos de secundaria, aun sumidos en sus propios procesos de búsqueda interior y de identificación, sigan teniendo en cuenta y compartan su tiempo con los compañeros con discapacidad.

Es una labor que no tiene fin, sobre la que hay que estar constantemente atentos. Pero no muy diferente de la que hay que realizar para que no se produzcan situaciones de rechazo, exclusión o acoso entre los alumnos en general. Estos problemas, se producen en mayor o menor medida y cada vez es preciso dedicar más tiempo a solucionarlos pero no por ello ponemos en cuestión que la enseñanza se deba mantener en el régimen de grupos de clase heterogéneos como los que tenemos actualmente.

Los problemas que surgen de no aceptación o de disminución de la relación con los alumnos con n.e.e. en esta etapa, desde nuestro punto de vista, tampoco deben alimentar las voces que tratan de desmontar las virtudes que sigue teniendo el Programa en la etapa de Educación Secundaria.

Lo que se manifiesta como imprescindible (y que no es sino la continuación del trabajo en Primaria) es posibilitar un diálogo permanente con los alumnos con n.e.e., favorecer que puedan manifestar sus dificultades y sus preocupaciones y ayudarles a elaborar sus ideas y a encontrar fórmulas para resolver los conflictos; para saber exigir sus derechos y para realizar un proceso de conocimiento personal en el que puedan aceptar sus limitaciones y desarrollen la motivación para continuar su proceso de maduración.

Este diálogo es preciso mantenerlo a diario, con cada alumno con D.I. Es fundamental que desarrollen la confianza en sus profesores de forma que se puedan abrir y, en función de sus posibilidades expresivas, sean capaces de comunicar sus necesidades. Es un diálogo que debe obtener como fruto el que los alumnos adviertan que son entendidos y que se les ayuda a encontrar soluciones y respuestas.

Es en definitiva un trabajo de acompañamiento personal que va a tener como resultado la maduración y el desarrollo de la máxima capacidad de autonomía al alcance de cada alumno con n.e.e. Como puedes comprobar, es el objetivo central que la Educación Secundaria se plantea para todo el alumnado.

IV. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. Motivación, metodología y adaptaciones curriculares.

1) La motivación.

Es uno de los grandes pilares sobre los que se asienta el proceso de enseñanza y aprendizaje y seguramente constituirá una fuente de preocupación constante para ti: ¿Cómo conseguir suscitar la motivación en cada uno de tus alumnos? Como en otros aspectos también en el terreno de la motivación puede que la tarea con tus alumnos con D.I. te resulte sustancialmente más difícil.

De toda la literatura pedagógica que se ha ido generando para ocuparse del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje hemos seleccionado las ideas que puedes tener como marco teórico para plantear la enseñanza de alumnos con discapacidad.

A la hora de plantear el trabajo con alumnos con n.e.e. no sólo es preciso conocer y tener en cuenta sus dificultades cognitivas y personales. La motivación es un factor importantísimo y todo lo que sabemos sobre ella es aplicable, en mayor o menor medida, también para ellos.

Sobre la motivación existen unas variables que son internas al sujeto: las necesidades de alimentación, cobijo, seguridad, autoestima, sentirse a gusto con uno mismo. Otras variables son externas a la persona pero interactúan con ella: pertenecer a un grupo y ser aceptado, tener cosas, el prestigio ante los demás, ejercer poder y estar por encima de los otros...

Siempre se recurre a Maslow para afirmar que **la necesidad, entendida en sentido amplio (curiosidad, interés), es la fuente principal de la motivación.** Cuando surge una necesidad particular, ésta determina la conducta del individuo en términos de su motivación, prioridad y decisiones que adopta.

Como bien sabes Maslow desarrolló una **jerarquía de necesidades** organizadas en cinco categorías. Las personas satisfacen sus necesidades progresivamente, desde las más inmaduras a las más maduras. Esta progresión de la jerarquía de necesidades se puede entender como una escalera que hay que ir ascendiendo paulatinamente.

Así pues, cuando se ha satisfecho una necesidad inferior es cuando surge en la persona necesidades de tipo superior.

Las cinco categorías de necesidades son:

a) Necesidades básicas aquellas de **carácter fisiológico** y de supervivencia tales como: cobijo, alimentos, movimiento, estimulación sensorial...

b) Necesidades de **seguridad: estabilidad, orden, protección.** Estas necesidades tienen que ver con el temor que tenemos los seres humanos a perder el control de nuestras vidas y están relacionadas con el miedo a lo desconocido y al desorden.

c) Necesidades de **pertenencia.** El ser humano necesita compañía, afecto y precisa sentirse miembro integrante de grupos, organizaciones e instituciones con los que tiene contacto. La persona necesita comunicarse con los demás, dar y recibir afecto, tener amigos, sentirse aceptado y acogido por los demás.

d) Necesidad de **prestigio:** las personas precisamos sentirnos apreciados por los demás, ser importantes y reconocidos. Todos necesitamos que se nos reconozca lo que hacemos, que se nos diga que nuestro trabajo tiene valor, todos necesitamos alguna vez sobresalir por encima de los demás.

e) Por último están las necesidades **de autorrealización** que hacen que las personas nos preocupemos por nuestro propio enriquecimiento, por la labor bien hecha, por la posibilidad de poner en práctica nuestras capacidades y nuestras habilidades.

Hay otras teorías que pueden complementar el planteamiento de Maslow:

De la propuesta homeostática de Hull Lindsley se pueden destacar los siguientes puntos:

Se entiende por homeóstasis el conjunto de fenómenos de autorregulación, que procuran el mantenimiento de un relativo equilibrio o constancia en el medio interno de un organismo.

- La conducta motivada surge de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del interior de la persona.
- El desequilibrio interno puede estar provocado por carencias internas o externas que producen estados internos de necesidad.

- Ese desequilibrio provoca en el organismo una tendencia de reequilibración -de motivación- que cesa cuando se ha conseguido.
- El esquema que seguiría es:

Carencias -> Necesidad -> Impulso -> Conducta consumatoria -> Reequilibración -> Cese de la motivación

Por último te mencionamos las teorías cognoscitivas de Tolman y Bandura. Se centran en las expectativas de éxito y autoeficacia que tiene toda persona al realizar una tarea, lo que hace que aumente la motivación. La persona se encuentra motivada ante aquellas tareas en las que puede ser eficiente, que puede realizar de modo autónomo y en las que se siente el principal artífice del cambio que se produce. Por el contrario, si se considera claramente incompetente para realizar una actividad, es muy difícil que emprenda conductas motivadas de cambio.

Este planteamiento tiene una clara aplicación a la enseñanza. Un alumno que sea consciente de su eficacia, que tenga expectativa de éxito, tendrá un rendimiento muy superior a otro que presente un déficit en estas variables.

Nuestra intención al exponer algunas pinceladas sobre las teorías de la motivación es llamar la atención sobre algo que puede parecer obvio y que, con frecuencia, se descuida en el caso de niños con n.e.e.

En los niños con discapacidad intelectual se pueden advertir los mismos procesos de desarrollo personal que en el resto de sus compañeros. No van a ser tan claros o manifiestos en muchos casos, puede que se presenten de forma alterada, más acusada o difusa que en otros alumnos. Pero se dan y es necesario tenerlos en cuenta para entender todo lo que ocurre en torno al aprendizaje de estos alumnos y, sobre todo, cómo establecer las estrategias de enseñanza más adecuadas a sus necesidades.

El acento no lo debemos poner sólo en la determinación de sus dificultades, los aspectos generales relacionados con su motivación son también válidos para ellos y hay que conocerlos y tenerlos presentes para realizar un buen planteamiento educativo y de instrucción.

Muchas veces advertimos desalentados el desinterés de estos alumnos por las actividades que les proponemos y la poca motivación que muestran hacia las tareas que tienen que realizar. Inmediatamente atribuimos a sus limitaciones y a su incapacidad el origen de esa desgana.

Te proponemos que releas otra vez las ideas que te hemos presentado en torno a la motivación y que trates de enfrentarte a tu trabajo con tu alumno con D.I. tratando de responderte a estas cuestiones:

¿Qué aspectos de la secuencia de necesidades establecida por Maslow pueden no tener cubiertos mis alumnos? ¿Están suficientemente cubiertas sus necesidades fisiológicas, sus necesidades de afecto y pertenencia tanto en su familia como el colegio? ¿Se le reconoce la labor que hace?

Antes de contestar afirmativamente demasiado pronto, te pedimos un tiempo de reflexión en el que te puedas plantear si en la relación que se establece con estos alumnos hay más de sobreprotección que de ayuda, si no caéis (como nos ocurre a nosotros muy a menudo) en el reconocimiento privado de los logros pero no en el colectivo y oficial.

Si hiciéramos caso a las últimas recomendaciones de la Administración los alumnos con D.I. siempre llevarían en sus calificaciones notas negativas. Esto ocurre muy frecuentemente en los colegios y es difícil caer en la cuenta. Podemos alabar inicialmente el esfuerzo de un niño cuando está trabajando o realizando un control, pero después puede que primen las correcciones en bolígrafo rojo y, sobre todo, a la hora de la calificación en la primera página de su “examen adaptado”, difícilmente llevará un notable o un sobresaliente que terminen reflejados en su expediente académico.

Hay mucho temor por parte del profesorado a encubrir la realidad, a dar entender a los padres información equívoca y hay también una inusitada vocación de justicia y equidad según la cual las calificaciones de notable o sobresaliente sólo se le pueden otorgar a aquellos alumnos que se han ajustado a unos niveles generales y comunes a los que evidentemente nunca nuestros alumnos con n.e.e. van a llegar.

A veces con palabras, pero la mayor parte de las veces con su comportamiento, sus resistencias y su pasividad nos transmiten cómo muchas de las necesidades básicas no están cubiertas. Es difícil sentirse querido cuando del profesor lo que más se escucha es “esto lo has hecho mal”, o “esto lo puedes mejorar”, cuando nunca se reciben buenas calificaciones. Es complicado sentirse parte de un grupo cuando no se pueden alcanzar los mismos reconocimientos que otros, cuando siempre está presente la comparación y siempre se sale perdiendo.

En el primer apartado hemos tratado de ponerte de manifiesto el derecho que tienen los alumnos con D.I. a recibir su educación en el entorno menos restrictivo. También, al final de este apartado exponemos que los profesores estáis facultados para elaborar las correspondientes adaptaciones curriculares individuales que implican unos criterios de evaluación en función no de los baremos estándar sino de los objetivos concretos planteados para cada alumno.

Qué difícil resulta, sin embargo, en consonancia con estos dos argumentos respetar la coherencia del planteamiento pedagógico y calificar a un alumno de notable si ha superado un criterio de evaluación fijado para él con anterioridad. Solemos estar en disposición de reconocer verbalmente el mérito, pero otra cosa muy distinta es traducir ese reconocimiento a una calificación en un documento oficial.

“¿De qué sirven entonces los sobresalientes de sus compañeros que han superado con creces los contenidos curriculares establecidos por ley?” “¿Dónde se percibe la diferencia?” “ Esto lleva a engaño a los padres y a los propios alumnos”. Son afirmaciones que se pueden escuchar en cualquier sesión de evaluación.

Con argumentos así, difíciles de rebatir ante la lógica académica tradicional, muchos alumnos con D.I. se van dejando por el camino necesidades básicas no cubiertas, son incapaces de recuperar su equilibrio homeostático y por lo tanto van desarrollando una pobre idea de sí mismos al sentirse incapaces, torpes e insuficientes.

Difícilmente con estos sentimientos interiores (que muchas veces no aciertan a poner en palabras pero que albergan y les condicionan) los vamos a ver motivados para realizar el esfuerzo de superación que implica todo aprendizaje.

Es muy importante la escucha permanente de sus manifestaciones con el fin de interpretar el momento en el que se encuentran, las necesidades, no sólo de tipo académico que tienen y cómo desde el acompañamiento, pero también desde la metodología y desde las decisiones académicas les podemos dar una verdadera respuesta que fomente, por tanto, su motivación hacia el trabajo y les lleve a poner, con nuestra ayuda y la de sus padres, lo mejor de sí mismos en el logro de los objetivos que programamos para ellos.

Como recetas prácticas te proponemos:

- a) Que estés muy al tanto de la situación por la que atraviesan tus alumnos con D.I. a lo largo del curso.
- b) Que trates de identificar, en colaboración con los padres, posibles necesidades básicas no cubiertas, ya sea en el colegio o en el domicilio, espacio éste en el que tanto se hace por un hijo con discapacidad pero en el que también se pueden dar circunstancias en las cuales el niño perciba, por la comparación con los hermanos, que siempre es él el que sale perdiendo ante ellos, que nunca termina de responder a las expectativas de sus padres y, en definitiva, que no se merece la atención y el cariño de su familia.

- c) Que dediques tiempo a la escucha y el diálogo con el niño de modo que lo ayudes a poner en palabras lo que le ocurre, lo que siente y lo que necesita.
- d) Que cuides las relaciones sociales de tus alumnos con n.e.e. tanto con otros niños con discapacidad como con el resto de los compañeros de tu grupo de clase. La influencia del profesor tutor es esencial en un objetivo que como éste es necesario perseguir a lo largo de toda la escolaridad.
- e) Que adoptes las decisiones metodológicas y pedagógicas que:
 - Faciliten que tus alumnos se sientan miembros integrantes de su grupo de clase.
 - Sean calificados de acuerdo a sus logros y por lo tanto puedan llevar a casa un sobresaliente o un notable cuando, por sus resultados lo merezcan.
- f) Que plantees las actividades al nivel asequible para tus alumnos pero de modo que sientan que deben esforzarse para llevarlas a cabo y que no las tienen resueltas de antemano.
- g) Que valores públicamente su trabajo y sus producciones. Que cuides que en las exposiciones de redacciones y trabajos también puedan estar presentes las de estos alumnos por méritos propios.
- h) Que mantengas un nivel de expectativas y de exigencia sobre ellos de modo que experimenten la sensación de que se confía en ellos y que se espera de sus capacidades.

2) Consideraciones sobre la metodología.

Somos conscientes de que dispones de la formación suficiente en teoría y práctica de metodologías didácticas. En este apartado sólo pretendemos exponerte las ideas y los principios que más directamente pueden incidir en la atención a alumnos con discapacidad. Nuestra intención es confirmarte que ciertos principios que seguramente estás aplicando con tus alumnos en general son especialmente válidos para los alumnos con discapacidad intelectual.

Las estrategias metodológicas son el punto de fusión entre los objetivos y los contenidos. Es necesario combinarlas en función de la naturaleza de los contenidos que se van a trabajar y en el caso que nos ocupa, sobre todo, teniendo en cuenta las características y capacidades de los alumnos con n.e.e. La bondad de un método está definida por su capacidad de hacer asequible un contenido determinado a un alumno en concreto, una estrategia metodológica es más adecuada cuanto más se ajusta a las necesidades y maneras de aprender del alumno.

Contamos con una serie de principios generales cuya eficacia ha sido comprobada suficientemente. Te enumeramos aquí exclusivamente los que consideramos útiles para la enseñanza de alumnos con D.I.

a) Principio de actividad y participación.

El alumno debe ser parte activa en el desarrollo de su propio aprendizaje. El proceso de aprender no debe constituirse en una mera adquisición pasiva de conocimientos lo cual para estos alumnos, por su tendencia, sería especialmente nocivo. Parece que es un proverbio chino el que afirma: “*lo que se oye se olvida, lo que se ve se recuerda, lo que se hace se aprende*”. Los alumnos con discapacidad intelectual tienen en la actividad y en la práctica su mejor recurso para asimilar los aprendizajes que queremos que persistan. Pero además y dada su tendencia a la pasividad es necesario que el adulto les involucre constantemente en su propio aprendizaje.

b) Principio de aprendizaje significativo.

Dado que el potencial de razonamiento está más limitado, es necesario que los contenidos que programéis conecten, en lo posible, con aprendizajes previos y puedan ser captados de la forma

más experimental posible. Podrá ser una experiencia que se realice en el momento u otra que haya sido vivida con anterioridad por el alumno.

No podemos recurrir a la costumbre que, a veces, mantenemos con el resto de los alumnos según la cual muchas veces introducimos contenidos que no llegan a comprender, que sólo memorizan esperando que más adelante los lleguen a entender. Para los alumnos con discapacidad intelectual el proceso de generalización está afectado. Si se limitan a memorizar lo más probable es que cuando tengan que utilizar lo aprendido en un contexto diferente no sean capaces de realizar la conexión, de actualizar lo aprendido y utilizarlo para resolver el problema al que se enfrenten.

c) Principio de la globalización.

Es conveniente que organicéis los contenidos de distintas áreas del conocimiento relacionados entre sí, en torno a un tema concreto que actúe como eje organizador; vuestros alumnos deben poder abordar los datos, los acontecimientos y las actividades dentro de un contexto que les dote de unidad y sentido. Si los contenidos se les presentan de forma parcial, al margen del contexto global al que pertenecen, tienen una menor relevancia para ellos y los van a olvidar con mucha más rapidez que si se los proporcionáis elaborados, relacionados entre sí y siempre en conexión con conocimientos y experiencias de que dispongan con anterioridad.

Al mismo tiempo cada vez que os pongáis a programar, tendréis también que elegir entre lo esencial y aquello quizás menos importante pero que sí está al alcance de la capacidad cognitiva del alumno o que tiene que ver con el entorno que conoce.

Evidentemente esta elección, salvo excepciones, la debéis decantar por la segunda opción. En la medida de lo posible no se trata de rechazar por sistema los puntos complejos de los contenidos sino de realizar sucesivas aproximaciones permitiendo que el alumno mejore (por edad y maduración) su capacidad de comprensión y se pueda ir enfrentando a conceptos más complejos apoyándose en aquellos que ha sido capaz de asimilar o reconocer con anterioridad.

d) Principio de personalización.

Con los alumnos con D.I. no puede ser de otra manera. Cada alumno presenta una circunstancia personal y cognitiva muy distinta. Los recursos con los que cuentan para ajustarse a situaciones de aprendizaje colectivas dependen, en gran medida, del momento personal en el que se encuentren.

Por tanto es necesaria una pedagogía que se adapte al proceso de trabajo y al ritmo de cada niño en particular, teniendo en cuenta que su componente emocional es una parte determinante en el proceso de aprendizaje que lo facilita o lo hace muy difícil. Para todos, pero en concreto para los alumnos con D.I. los planteamientos curriculares deben estar pensados por y para cada uno de ellos, en función de sus capacidades y de sus características personales.

e) Principio de interacción.

Teniendo muy presente el principio anterior, no supone una contradicción afirmar, que siempre que sea posible, el proceso de aprendizaje de vuestros alumnos debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones contigo, su profesor, y con sus compañeros, de forma que experimenten su pertenencia al grupo de clase. Debéis esforzaros en que los alumnos lleguen a sentir al grupo de sus compañeros como un valor en sí mismo, donde ellos aprenden de forma vivencial a comprender el punto de vista del otro, a respetar sus derechos y a cooperar en las tareas del grupo.

La labor docente no consiste sólo en organizar y secuenciar los objetivos y contenidos y en traducirlos a determinadas actividades. Una de las metas que te debes plantear con tus alumnos es

proporcionales oportunidades de aprendizaje de manera colectiva, en compañía de sus compañeros, siendo un alumno más y teniendo que realizar el esfuerzo (tan costoso para estos alumnos) de escuchar y atender aunque el profesor no se refiera directamente y de manera exclusiva a ellos.

Esta serie de principios conforman un marco didáctico general desde el que cada profesor puede después adoptar su propio estilo profesional. Pero hay una serie de aspectos en la metodología en los que podemos ser más concretos y en los que nos parece conveniente descender incluso al terreno casi de esa “receta” tan demandada, en ocasiones, por un sector de los educadores. Están referidos al aprendizaje de las destrezas instrumentales:

a) Para enseñar a leer utiliza primero palabras del entorno familiar del niño y comienza por asociarlas a la imagen. Detente de forma especial en la cadena de sonidos que se desprende de su pronunciación para que el niño la memorice y vaya diferenciando cada uno de los fonemas. Este trabajo se realiza mejor en pequeño grupo, en el aula de apoyo, pero si el nivel en el que estás corresponde a Educación Infantil o primer curso de Primaria, no va a estar de más que por tu parte lo extiendas al resto de los alumnos. Se trata de una práctica de la que todos van a salir beneficiados y que ayuda a aquellos que tienen más dificultades en la adquisición de la lectura.

b) Para que asimile las nociones de cantidad y número empieza por dejar que tus alumnos manipulen suficientemente objetos de formas, tamaños y colores diversos.

Uno de los temas clave, cuando nos referimos a la deficiencia intelectual es el paso de lo concreto a lo general, la inferencia y la generalización. Es preciso dedicar mucho tiempo y variar las actividades con el objetivo de facilitar que el niño adquiera la imagen mental de la cantidad, la comparación y la clasificación. Son nociones fundamentales que les cuesta incorporar y mantener y que están en la base del posterior cálculo y resolución de problemas, y constituyen la llave que les abre la posibilidad de desenvolverse en un futuro de manera autónoma manejando el dinero, las medidas, el tiempo y las proporciones.

Por ello, en las primeras fases del aprendizaje del razonamiento matemático, que en estos niños puede prolongarse a lo largo de distintos cursos, trabajar de manera experimental, con objetos en número y cantidad asequible a sus posibilidades cognitivas es darles la oportunidad de asimilar unos conceptos concretos con los que van a poder progresar en aprendizajes mecánicos muy visibles como la suma y la resta pero que, además, les ayudan a sentar las bases instrumentales para el desarrollo de su razonamiento.

Como ya hemos dicho, es preciso variar el tipo de actividades a realizar de modo que evites que tus alumnos caigan en la mera repetición, el aburrimiento y por lo tanto en el desinterés.

No tiene sentido continuar precisando la secuencia de aprendizajes que debes seguir hasta llegar a la suma, la resta la multiplicación, etc. En sus principios y procedimientos esenciales estas técnicas están desarrolladas en manuales destinados exclusivamente al tema, están organizadas en cursos que se imparten y, sobre todo, estamos seguros de que son parte de la formación que en su día recibiste y de la actualización que haces o que debes hacer si, como creemos, te preocupa la enseñanza.

Internet es un banco de información constantemente renovada y cualquier periódico o publicación del mundo de la educación incluye listas de recursos educativos que es posible utilizar “*on-line*”.

Lo que sí te podemos indicar es que es preciso alternar aprendizajes basados en la comprensión con aquellos que es preciso mecanizar y que se utilizan para resolución de problemas. En concreto nos

referimos a la, tan temida por algunos alumnos y tan deseada por tantos padres, memorización de las tablas de multiplicar.

Memorizar sin más o con el mero fin de rellenar unas preguntas en un examen nos parece desvirtuar la verdadera enseñanza. Pero siempre aconsejaremos el desarrollo de la memoria, para aprender hace falta ir albergando un mínimo bagaje de conocimientos. Es lo que permite resolver las cuestiones que van surgiendo tanto en la escuela como fuera de ella.

Por lo tanto dedicar un tiempo a ejercitar la memoria nos parece un entrenamiento aconsejable y necesario y en este sentido el aprendizaje de las tablas de multiplicar es un ejercicio que hay que proponer a los alumnos con D.I.. Pero saberse las tablas de multiplicar no hace que se sepa resolver los problemas, sencillamente ayuda a simplificar las operaciones y a no equivocarse.

Parece aconsejable que los docentes no torturemos a los alumnos y a los padres con esta tarea. Nos conmueve y nos cuestiona cuando vemos a muchos padres enganchados en la empresa de que sus hijos lleguen a dominar de memoria las tablas de multiplicar. Percibimos que en el logro de esta meta hay puestas unas expectativas que no se corresponden con la realidad. Si nos detenemos en este punto tan concreto de un tipo de aprendizaje es porque el razonamiento se puede extender a otros aprendizajes cuya adquisición requiere tanta energía para los alumnos que al final el rendimiento que de ellos lleguen a obtener en el futuro puede que no compense el excesivo esfuerzo.

Es preciso que los niños comprueben que sus actividades van cambiando y que implican tareas variadas. En el terreno de las matemáticas por ejemplo, los bloques en los que se suelen dividir los contenidos, todos ellos ayudan a ejercitar el razonamiento por lo que no es necesario centrarse sólo en el cálculo y la resolución matemáticos.

El manejo de las unidades de medida, peso y cuando sea posible de volumen, el reconocimiento de las formas y la interpretación espacial son tan importantes como la aplicación de las operaciones de cálculo a la resolución de problemas. El conocimiento de las unidades horarias y el uso de la moneda, por ejemplo, les proporcionan dos herramientas muy útiles para su posterior desenvolvimiento en la vida adulta.

Por nuestra parte te aconsejamos que establezcáis la oportuna secuencia de contenidos de matemáticas y que favorezcáis que los alumnos la puedan ir recorriendo progresivamente con la seguridad de que tanto en esta área como en la de lengua y otras materias el camino siempre es de ida y vuelta. Y no dejes que te invada el desánimo, otra vez más te recordamos que con estos alumnos sólo la visión de conjunto y la mentalidad de equipo permiten comprobar los verdaderos avances.

3) Adaptaciones curriculares.

En cualquier texto elaborado por la administración educativa, Ministerio de Educación o Consejería de Educación, puedes encontrar una descripción teórica de lo que son las adaptaciones curriculares como la que te presentamos a continuación.

La idea de adaptación que te vamos a exponer no es una pura invención ni sólo la respuesta a la realidad de un centro escolar muy determinado. Puedes estar seguro de que, si aplicas los argumentos que siguen a continuación, estás dentro de la normativa y por lo tanto utilizas un instrumento adecuado que tiene su refrendo legal y administrativo y que es posible después trasladar al expediente oficial de tus alumnos.

En la actualidad, reivindicar una escuela pluralista y abierta a la diversidad supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada niño y en el convencimiento de que las motivaciones, intereses y capacidades de aprendizaje son muy diferentes entre el alumnado, debido a un complejo número de factores, tanto individuales como ambientales que interactúan entre sí.

La escuela debe ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesita, ajustando la intervención educativa a la individualidad de cada niño y haciendo realidad los principios de normalización e individualización de la enseñanza.

Las adaptaciones curriculares -entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual, independientemente del origen de esas diferencias: historia personal, capacidad intelectual, historial educativo, motivación, intereses, ritmo y estilo de aprendizaje.

Una adaptación curricular es cualquier ajuste o modificación que se realice en el currículo con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la Administración educativa, teniendo presentes las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales y que no son necesarias para el resto de los alumnos.

a) Principios de las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones curriculares, entendidas como un "continuo" dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben estar fundamentadas en dos principios:

- Principio de Normalización: los alumnos con n.e.e. deben beneficiarse, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.

- Principio de Individualización: cada alumno debe recibir -a partir de sus intereses, motivaciones y también en función de sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Desde nuestro punto de vista cualquier modificación que introduzcamos en el currículum, entendido éste en sentido amplio, es una adaptación curricular pero es bueno que manejes una determinada clasificación que te ayude a clarificar tus ideas. Nosotros te proponemos ésta.

b) Tipos de adaptaciones curriculares.

• **Adaptaciones curriculares de acceso al currículo:** Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado.

- **De acceso físico.** Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado...

- **De acceso a la comunicación.** Materiales específicos de enseñanza - aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, Lenguaje de Signos...
- **Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.).** Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos del Proyecto Curricular para responder a las necesidades educativas especiales de un alumno en concreto.

Las adaptaciones curriculares individualizadas pueden ser de dos tipos:

- **No significativas.** Modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos en los que se demanda que se produzca determinado aprendizaje o en los establecidos para realizar una prueba o examen, en cuanto a las actividades que se le proponen al alumno, a la metodología, a las técnicas e instrumentos de evaluación, etc. En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales, puede precisar estas modificaciones. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y, por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.
- **Significativas o muy significativas.** Modificaciones que se realizan de la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación.

Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

c) Niveles de concreción.

Al Gobierno de España le corresponde elaborar los Decretos de Enseñanzas Mínimas de las distintas etapas educativas para toda la población escolar española. A continuación los distintos estamentos implicados (administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, equipos docentes, profesores,...) deben realizar las sucesivas concreciones curriculares para su ámbito o nivel de competencia.

En lo que atañe a tu colegio, esta concreción la debéis realizar en sucesivos niveles. El primero de ellos es el Plan de Atención a la Diversidad en el que el centro establece las medidas generales, pedagógicas, organizativas y de funcionamiento de que dispone para dar respuesta a la diversidad de su alumnado.

El segundo nivel es competencia de los departamentos de área que en sus correspondientes programaciones curriculares deben incluir adaptaciones curriculares que contengan:

- 1) Una simplificación de los contenidos en función de distintas fórmulas:
 - Contenidos imprescindibles para continuar asimilando la asignatura.
 - Contenidos con un menor nivel de abstracción.
 - Contenidos con un mayor componente de aplicación práctica.

- Selección de contenidos eliminando aquellos que por su complejidad no van a estar al alcance de alumnos con dificultades de aprendizaje.

2) El diseño de estrategias pedagógicas y metodológicas que adapten los contenidos de las áreas a distintas capacidades. En ocasiones es necesario rebajar el número de actividades que debe realizar un alumno, proporcionarle más tiempo para llevarlas a cabo, etc.

3) Medidas de modificación de la evaluación:

- Modificaciones en la forma de realización de los exámenes: por escrito, oralmente, tipo test...
- Atribución de mayor importancia a las producciones orales o escritas del alumno.
- Atribución de mayor importancia a su trabajo en clase y a sus intervenciones.
- Modificación de los criterios de evaluación.
- Disposición de un espacio distinto y de más tiempo para la realización de las pruebas.

A partir de las orientaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad y de las propuestas generales de adaptación de las programaciones curriculares de área se llega al siguiente nivel adaptación:

Las **Adaptaciones Curriculares de Aula (A.C.A.)**. Son el conjunto de modificaciones o ajustes que se realizan en los distintos componentes de la programación curricular, pensando en la situación concreta de un aula de clase. Se plantean específicamente para responder a los alumnos con necesidades educativas que estén en ese grupo. Entre las decisiones que se pueden adoptar en este nivel de concreción están:

- Establecer dos niveles de contenidos en una o más áreas.
- Modificar el tiempo de consecución de determinados objetivos.
- Establecer distintos tipos de agrupamiento.
- Elaborar distintos tipos de actividades, de ampliación y de refuerzo.
- Establecer distintas modalidades de evaluación.

El último nivel de concreción lo constituye la **Adaptación Curricular Individual (A.C.I.)**: Es el documento que debéis elaborar conjuntamente tú como profesor Tutor (o de área si te encuentras en la E.S.O.) y el profesor PT de tus alumnos. Como ya sabes, dependiendo de la etapa y del curso en el que os encontréis, debéis partir de la información previa sobre el alumno de la que ya te hemos hablado.

Salvo en los dos primeros cursos de Educación Infantil, en el resto toda esa información estará recogida y organizada en la ACI con la que el alumno va promocionando de curso. A partir de esa programación y de la nueva información de la que podáis partir, os deberéis poner manos a la obra.

Desde nuestro punto de vista la ACI debe ser un instrumento útil para los profesores por lo que consideramos que hay que elaborarla en sucesivas fases.

Como paso previo para la elaboración de esta programación es necesario tener en cuenta:

- La información psicopedagógica disponible sobre el alumno.
- La programación curricular del curso o ciclo en el que se encuentre.
- La programación individual que ha seguido el alumno en cursos pasados.

- La actualización de la evaluación que se realice del alumno al comienzo del curso.
- Las necesidades específicas del alumno no contempladas en el curriculum ordinario.

La primera fase se elabora al principio de curso y en ella se establecen las líneas de continuidad o cambio generales para todo año escolar. Tenéis que revisar y renovar los objetivos generales y los objetivos de cada área incluida en la adaptación (en el caso de alumnos con DI serán todas o la mayoría). Hay que perfilar los contenidos generales que se van a trabajar con el alumno previsiblemente, tratando de aunar aquellos más necesarios para el alumno en concreto y aquellos que guardan relación con los propuestos en la programación curricular de curso. Además es preciso revisar las estrategias metodológicas, hacer una previsión del material didáctico y de las posibles ayudas de todo tipo que puedan ser necesarias. También hay que incluir el horario general de alumno.

Por trimestres, se realiza una labor mucho más concreta y en función de las circunstancias que se vayan dando a medida que avance el curso. En cada trimestre se fijan los contenidos a trabajar, la metodología más concreta, las actividades que es preciso diseñar o seleccionar y los criterios de evaluación para ese trimestre. Esta programación por trimestres se actualiza, se varía o se va terminando de perfilar cada mes y sobre todo en cada reunión de coordinación.

De modo general una ACI, al menos debe contener los siguientes elementos:

- Información personal y familiar del alumno.
- Datos necesarios sobre su diagnóstico y posibles patologías asociadas.
- Exposición de necesidades educativas especiales del alumno: académicas, personales y sociales.
- Objetivos educativos para el curso.
- Contenidos de todo tipo, conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Actividades tipo, es decir ejemplos de actividades que es posible plantear al alumno para que alcance los objetivos que nos proponemos y los contenidos que debería asimilar.
- Criterios de evaluación.
- Instrumentos de evaluación.
- Material didáctico: manuales, libros de texto, cuadernillos...
- Horario de la jornada escolar.

También es necesario que penséis cómo vais a recoger la información sobre la evolución académica, personal y social y que os distribuyáis las áreas o los aprendizajes que cada uno de vosotros (Tutor y PT) va a evaluar.

Existen muchos modelos y plantillas para elaborar un documento de Adaptación Curricular Individualizada. A lo largo de estos años nosotros hemos ido variando el nuestro, utilizando también las aportaciones de profesionales que trabajan en otros centros, modificándolas en lo que nos parecía más conveniente y más útil.

Una idea que vimos poner en práctica por primera vez en el Colegio Público Padre Jerónimo (en Algete, Madrid) y que luego hemos visto también en otros centros, es la de establecer secuencias de objetivos y contenidos en las áreas de matemáticas y lengua, pensados para atender a las necesidades educativas especiales de un alumno “estándar” que presente deficiencia intelectual. Si con los alumnos con DI se parte de dicha secuencia para establecer los objetivos a trabajar en un año y se prevé la posibilidad de ir evaluando por trimestres el grado de consecución de dichos

objetivos en el mismo documento de adaptación, la selección de los objetivos se simplifica y se hace más rápida, facilitándose también la detección de aquellos aspectos que no se han trabajado por la razón que sea con un alumno concreto o que habrá que volver a programar, al no haberse conseguido en los trimestres o cursos anteriores. Por parecernos especialmente útil, te incluimos un modelo a modo de anexo.

V. RELACIÓN FAMILIA Y COLEGIO. LA COLABORACIÓN CON LOS PADRES

a) Consideraciones generales.

No es posible pretender la evolución y el progreso continuo de los niños sin tener en cuenta e implicar a sus familias. El trabajo con alumnos con D.I requiere la colaboración con sus padres.

Los padres de los niños y niñas con discapacidad experimentan, desde el mismo momento en que son informados del problema de sus hijos, una situación traumática para la que nadie está preparado. Es muy delicado describir de forma general el proceso en el que se sumen porque un niño con discapacidad hace aflorar en sus padres y familiares cercanos sentimientos muy fuertes y contradictorios que no siempre es fácil asumir y reconocer.

Los padres con hijos discapacitados nos merecen un inmenso respeto; por ello las afirmaciones que hacemos sobre las circunstancias por las que pueden atravesar las hacemos desde la consciencia de que la generalización es muchas veces injusta y deja fuera toda la riqueza de actitudes, planteamientos y retos con que cada familia, individualmente, afronta la situación y acoge a su hijo.

Pero te estaríamos ocultando una parte importante de lo que debes conocer, prever y manejar si obviásemos este apartado tan fundamental para la maduración y el desarrollo de los niños con D.I.

Los padres, en mayor o menor medida, experimentan un sentimiento de dolor y fracaso cuando son informados de la discapacidad de sus hijos. A partir de ese momento pueden pasar por distintos estados de ánimo: estupor e incredulidad, negación inicial, aceptación del problema y necesidad imperiosa de soluciones eficaces.

Independientemente de las ayudas que se les proporcionen, lo normal será que desde el mismo nacimiento de sus hijos deban iniciar un arduo camino en el que tendrán que luchar contra muchos inconvenientes, muchas dudas y sinsabores al no obtener los resultados que deseen para ellos.

Por lo tanto, no es infrecuente que cuando llegan a la etapa educativa en la que tú vas a tener que trabajar con ellos, hayan desarrollado una forma de enfrentarse a los profesionales que intervienen con los niños caracterizada por el escepticismo, la sobreexigencia y una cierta insatisfacción permanente. Todo les puede parecer poco para sus hijos, han leído y escuchado mucho sobre la problemática que padecen y además pueden vivir mal el entorno de un centro ordinario por la comparación con la “normalidad” que desde el mismo momento en que sus hijos inician su escolaridad deberán asumir día tras día.

Lejos de querer alarmarte, sí queremos transmitirte que debes cuidar la relación con los padres de tus alumnos con n.e.e. y necesitas una preparación para llevarla adelante. La experiencia que hayas acumulado en el trato con el resto de padres de tus alumnos te va a resultar útil pero puede ser insuficiente en un momento dado.

Una vez más el trabajo en equipo y la coordinación con el profesor PT es imprescindible. Los padres deben recibir una información y unas orientaciones coherentes por ambas partes. Nuestro consejo es que contéis con el apoyo del dpto. de Orientación y que, en todo momento, coordinéis todas las actuaciones del colegio con las familias.

Existe una corriente muy extendida en muchos ámbitos terapéuticos y reeducadores de atribuir a los padres el rol y las funciones de profesores que mantienen y extienden el trabajo con sus hijos. Es un papel muy reivindicado por las propias familias y que, desde nuestro punto de vista, debe ser profundamente revisado.

Hemos destacado el papel principal que tienen los padres y la familia en la educación del niño con discapacidad intelectual. Pero, desde nuestro punto de vista, este papel tiene que recuperar la función parental esencial. Estos niños, como los demás, tienen derecho a ser considerados y tratados como tales niños. En su condición de personas tienen unas necesidades básicas de afecto, contención, de disfrute, descanso y realización en términos puramente humanos que sólo los padres pueden satisfacer adecuadamente y en el momento preciso. De ello va a depender la seguridad que en un futuro tengan estos niños en sí mismos (independientemente de su discapacidad) y la manera de enfrentarse a los retos que la vida les vaya planteando.

Ayudar a los padres a que recuperen esta función básica de cariño, relación y educación en general es permitirles que puedan disfrutar de su hijo, no como el ser deficiente al que hay que instruir, corregir y estimular constantemente, sino como la persona con la que conviven con la que hay que hablar, jugar y mantener una relación cotidiana y de familia.

Como pasa también con el resto de las familias, estos padres van a tener que colaborar en determinadas tareas instructivas, ayudando a que se implanten y consoliden los aprendizajes que se transmiten en el colegio. Pero siempre desde el papel de padres cuya principal misión es transmitir un afecto, unos principios y unos valores mucho más importantes que las destrezas y habilidades que se consiguen mediante la enseñanza y la instrucción.

En casa y en familia los niños aprenden un repertorio de hábitos y habilidades que les ayudan a madurar y a incorporarse a su entorno social. Comer, vestirse, asearse, escuchar, esperar, convivir, compartir, respetar, obedecer, son factores de maduración esenciales y cuya transmisión inicial corresponde a los padres.

Los colegios en este aspecto somos colaboradores que ayudan a ampliar y consolidar estos aprendizajes. A nosotros nos corresponde continuar la labor, extenderla a otros ámbitos. Pero la base sobre la que tenemos que poder apoyarnos debe haberla puesto la familia, los padres, los hermanos y demás familiares de los niños. Para ello los padres deben disponer de tranquilidad y de tiempo, cosa harto difícil si después de su jornada de trabajo se sienten con la obligación de tener que continuar la reeducación formal de sus hijos.

El mantenimiento del hogar como un espacio fundamentalmente reeducador y terapéutico prolonga las jornadas de los niños, les hace identificarse sólo con aquella parte de sus personas más deficiente y carente y no contribuye mucho a que desarrollen una imagen positiva de sí mismos.

En la medida en que es posible una redistribución de roles bien entendida por parte de los padres, a éstos se les abre la oportunidad de rebajar su angustia, de relajarse y permite que sus preocupaciones se suavicen. Cuando esto es así, esta sensación repercute muy beneficiosamente en los niños.

Muchos niños reaccionan en el colegio con conductas de rechazo, evitación y desgana ante la exigencia de esfuerzo y trabajo por parte de sus profesores. En no pocos de esos casos dichas actitudes son una clara muestra de hartura y de cansancio. Cuántos comportamientos de juego y de despreocupación en las clases no son sino la necesidad que tiene toda persona de desconectar, de tener un tiempo libre en el que poder dedicarse a lo que produce satisfacción y diversión.

Pero esto no quiere decir que el cometido de los padres vaya a estar reducido y acotado. Con ellos debemos ir desarrollando y superando cada una de las fases vitales por las que van a ir pasando sus hijos. En cada una de esas fases van a tener que saber desarrollar esas funciones de estímulo, confianza, exigencia y contención que se les piden al resto de padres. En cada edad los niños adquieren una dimensión distinta y, sobre todo en niños con discapacidad intelectual, es necesario ir determinando los momentos precisos en los que introducir determinadas experiencias vitales que además se les tienen que explicar.

No siempre estos niños lo llegan a entender, no siempre están en condiciones de poner de su parte todo lo que les corresponde. Aquí sí que el papel del adulto es de mayor calado y se prolonga más de lo habitual de modo que se pueden llegar a solapar objetivos contradictorios en apariencia.

No es fácil estimular en un adolescente discapacitado su independencia y autonomía y al mismo tiempo negarle la puesta en práctica de comportamientos que ven en sus compañeros y para los que todavía no están preparados. Muchos alumnos nuestros, en la etapa de educación secundaria, piden acudir al colegio solos, en transporte público. Como ven que hacen sus compañeros no quieren que sus padres les sigan acompañando como a niños pequeños. Esta demanda tan legítima no siempre se puede atender en un primer momento. Por inmadurez personal es preciso retrasar lo que ya es propio y normal para su edad cronológica.

Sin embargo, cuando consideremos que ya están suficientemente maduros y preparados, es preciso apoyarles en este proceso de independencia y animar a los padres en que vayan siendo capaces de soportar la angustia que supone el que sus hijos ganen autonomía y libertad.

Se trata de un equilibrio complicado y muchas veces confuso que requiere del diálogo familia, escuela y posibles terapeutas. Aquí adquiere su verdadera dimensión la tarea de los padres. Este es su cometido fundamental. Son los que van a ir dando luz verde a la maduración y el progreso personal de sus hijos.

La labor más fructífera tiene lugar cuando se puede establecer un diálogo auténtico entre padres y docentes. Entonces es posible ir detectando paulatinamente las necesidades de aprendizaje y de autonomía de los niños con el fin de distribuirlas de manera gradual y complementaria, en el entorno de la familia y en el colegio. Es una distribución que precisa siempre del apoyo y del reconocimiento mutuo.

b) La entrevista con los padres.

Si existe un diálogo confiado y sincero, nunca una entrevista con los padres va a ser igual a la anterior. En cada una de ellas es necesario verificar el trabajo realizado, evaluar su grado de consecución y fijar los puntos de continuación.

Estableced los cauces y límites claros de la comunicación con los padres. Acostumbrados a otras formas de funcionar más propias de los centros de atención temprana o de reeducación, los padres pueden solicitaros una vía constante de comunicación con vosotros.

La recepción continuada de información y de demandas de los padres os haría muy difícil realizar vuestro trabajo docente y además puede ser un freno importante en la programación que tengáis establecida para los alumnos. Es conveniente que los padres perciban que, como todos los demás, tienen que someterse a las reglas y normas generales del colegio. Además es necesario que adviertan que sabéis el trabajo que tenéis que realizar y que para ello contáis con la orientación y los apoyos necesarios. No siempre la línea que hay que seguir en el centro escolar coincide con la que solicitan los padres o propone un determinado centro de reeducación que les esté asesorando.

Como puedes ver, la relación con los padres es un aspecto fundamental de tu trabajo con niños con n.e.e. Es preciso que la lleves adelante si quieres una evolución positiva de tus alumnos. Pero es una labor que, dada su complejidad y delicadeza, no se puede realizar de modo individual. Para llevar a cabo esta tarea te proponemos:

- 1) Actuar con la conciencia de estar continuando una labor iniciada varios años atrás, tantos como el alumno lleve en el centro.
- 2) Continuar la línea de seguimiento y orientación establecida con el alumno y sus padres. Esto no impide que cada año se puedan ir introduciendo las modificaciones que las necesidades y circunstancias de los niños vayan aconsejando.
- 3) Transmitir la información de forma coordinada con el profesor PT. Tu información sobre el trabajo y la evolución del niño en tu clase y la suya, sobre el trabajo específico en el aula de apoyo, no tiene que ser idéntica pero sí debe ser coherente.
- 4) Establecer una relación con los padres lo más profesional posible. Hay que ser cercano, escucharles y tener en cuenta sus demandas. Pero también evitar implicarse personalmente pues las quejas y el malestar que, en ocasiones, dejan traslucir no siempre se deben a tu intervención y es conveniente analizarla y abordarla en equipo y teniendo en cuenta distintas variables.
- 5) Escuchar las dudas que tengan pero, a veces, resolverlas en el momento. No siempre tendrás la respuesta y no todo lo que los padres piden, en el ámbito psicopedagógico, es conveniente para el alumno. Como profesionales y especialistas debemos tener claros los objetivos que nos proponemos con nuestros alumnos con D.I. También debemos realizar una continua labor de explicación a los padres. A veces hace falta tiempo para que lleguen a entender determinados planteamientos pedagógicos. Nunca debemos abandonar la esperanza.
- 6) Mantener reuniones con los padres una vez al trimestre. Dadas las características de estos niños, también es necesario acordar un cauce de comunicación que permita un mayor contacto con los padres cuidando de no llegar a la saturación. Esta comunicación se puede conseguir mediante un cuaderno o agenda a través del cual os transmitáis la información puntual necesaria.

Si en vuestro centro mantenéis reuniones informativas de principio de curso para todos los padres de una misma clase, cuidad que exista una información específica para los padres de los alumnos con n.e.e. Puede que muchos de los planteamientos generales para el curso les queden demasiado elevados. Necesitan y tienen derecho a ser informados de aquellos aspectos en los que sus hijos participan y sobre aquellos otros que suponen la adaptación que hace posible su inclusión en el colegio, en la clase y la relación con los compañeros.

Hay que estar abiertos a las críticas, a las sugerencias y a los cambios pero también hay que tener una idea clara de las necesidades de los alumnos, de la naturaleza y condiciones de vuestro centro y del trabajo que es preciso realizar en el ámbito escolar. Como no es posible llegar a cubrir todo el espectro de necesidades que puede presentar un alumno con D.I., es preciso que se complemente vuestro trabajo con el que deban realizar fuera de él reeducadores y terapeutas especialistas.

Por último, como pensamos para el caso de sus hijos, los padres de los alumnos con n.e.e tienen tantos derechos como los demás padres. No más pero tampoco menos y, al igual que otros padres, harán demandas pensando siempre en su caso particular. No tendría sentido atenderlas todas porque

hay muchas necesidades que armonizar en un centro escolar, pero tampoco es adecuado negarse a escucharlas por el hecho de plantear situaciones muy concretas y particulares. Todo centro que atiende a alumnos con n.e.e. sabe que tiene que realizar adaptaciones y modificaciones en todos los ámbitos de su funcionamiento institucional.

Tanto los padres como los alumnos con n.e.e realizan un gran esfuerzo para adaptarse y asumir la dinámica de funcionamiento general de un centro escolar ordinario. Por su parte la institución escolar y sus componentes no pueden quedar inalterables ni en la organización general ni en la práctica del día. Lejos de ser un inconveniente, esta necesidad es un motor de cambio que conviene aprovechar al máximo. Cuando se analizan las cosas con perspectiva, se puede afirmar que la mayor parte de cambios que hemos tenido que realizar, con más o menos resistencia, para hacer posible la inclusión de alumnos con n.e.e. en nuestro colegio, han terminado resultando un beneficio general para el colegio y para todos los alumnos que en él se forman y educan.

VI. FILOSOFÍA Y PRINCIPIOS

La incorporación de los alumnos con D.I. en la enseñanza ordinaria, muy pronto puso de manifiesto las rigideces y contradicciones del Sistema Educativo en general, poniendo en cuestión asimismo la estructura, los principios y la capacidad de cambio de las instituciones escolares.

En nuestro caso, fue necesario realizar un esfuerzo de análisis y de reflexión sobre nuestro quehacer educativo para entender las distorsiones que empezaron a surgir en el colegio, los cambios que era preciso incorporar y las ideas y prejuicios que debíamos modificar.

En éste último apartado te queremos transmitir algunas pinceladas de esa reflexión imprescindible en la tarea de los equipos de profesores. Las ideas y las conclusiones que vamos obteniendo nos están ayudando a entender la naturaleza y el alcance del proyecto puesto en marcha, en su día, por el M.E.C. y que ahora forma parte de la vida de muchos centros educativos como el nuestro.

Ideas y reflexiones

1) La atención a los alumnos con n.e.e. requiere un trabajo en equipo y multidisciplinar. Los colegios deben estar abiertos a la incorporación de nuevas figuras profesionales con distintas funciones y distintos cometidos. Sólo así es posible atender a la diversidad de alumnos que se educan en las clases, sin dejar de prestar la atención específica que necesitan los alumnos con discapacidad.

2) Los profesores PT y el personal auxiliar destinado a la atención de estos alumnos, deben estar integrados en un equipo incluido en el dpto. de Orientación. Esta estructura es la garantía de continuidad del trabajo con un alumno con D.I. cuya evolución es lenta y desigual y los resultados se perciben a largo plazo.

3) La atención y el seguimiento de los alumnos con n.e.e. por parte de los profesores Tutores y de los PT se puede articular adoptando la fórmula de **cotutoría** según la cual ambos profesores comparten las funciones asignadas al tutor de forma conjunta para los temas básicos y generales, y las ejercen individualmente en los ámbitos de su competencia.

4) La inclusión de alumnos con discapacidad en el sistema educativo ordinario es una opción que busca normalizar en todo lo posible la vida de estos niños. Pero esta iniciativa no suprime los defectos y prejuicios tan implantados en la sociedad y, por lo tanto, en padres, alumnos e incluso profesores.

La diversidad de alumnos en los colegios ordinarios es una oportunidad educativa que puede promover mejoras en la aceptación de las personas diferentes y el compromiso y la solidaridad con nuestros semejantes. Pero como todos los proyectos, éste también está mediatizado por la condición humana, tan ambigua y contradictoria, capaz de lo mejor y de lo peor.

En los colegios trabajamos con niños cuya personalidad está en proceso de formación. Asumen los valores que les transmitimos pero también se dejan llevar por su faceta egoísta y rechazan a quienes tienen dificultades o son vistos como inferiores. En la vida de un centro como el nuestro, todos los días asistimos a escenas en las que advertimos cómo nuestros alumnos ayudan, son ayudados y se rigen por pautas de amistad y solidaridad que favorecen la acogida de quienes presentan n.e.e. Al mismo tiempo, cada día nos enteramos de situaciones de rechazo, falta de compañerismo y menosprecio, normalmente en detrimento de los alumnos con determinadas características que los singularizan y distinguen del conjunto de los demás.

Pero también cada día nuestro esfuerzo, como educadores, va dirigido a luchar contra esa tendencia tan humana, tan nuestra, a excluir y rechazar al que es distinto y más débil, aquel del que necesitamos protegernos por nuestro propio miedo e inseguridad. En este sentido, tomar distancia de un enfoque solamente penalizador y tratar de entender también qué le puede ocurrir al que excluye y rechaza, cuales son los motivos de su conducta permite proporcionarle recursos para el cambio y mejora la convivencia en general.

El programa de atención a alumnos con n.e.e. no es una fórmula mágica. De su implantación no se deriva un cambio de mentalidad inmediato en la comunidad educativa que lo lleva a cabo. Lo que sí supone es un decidido compromiso por encauzar la formación y la educación de toda esa comunidad educativa: alumnos, profesores, personal no docente y padres en una determinada línea cuya columna vertebral sea la aceptación del otro en su diferencia y su diversidad asumiendo sus circunstancias tanto positivas como negativas.

Nuestra convicción y esperanza es que los valores y la formación que en los centros educativos estamos transmitiendo, contribuirán a que las nuevas generaciones posibiliten una sociedad que acepte y potencie a las personas con discapacidad y a quienes por cualquier otra razón sean diferentes.

5) La atención a la diversidad en los colegios no puede dejar inalterables sus estructuras y métodos didácticos. La enseñanza es una profesión con un alto componente conservador y las instituciones escolares evidencian una gran resistencia al cambio. En la actual situación educativa en la que se están debatiendo los grandes problemas de la enseñanza cuyo síntoma más llamativo es el fracaso escolar, nos sorprende que voces acreditadas de diversos ámbitos como el político y el académico, no encuentren otro remedio que la vuelta a las ideas y prácticas docentes del siglo pasado.

Por nuestra parte creemos que es preciso adquirir la certeza de que no es posible dar respuesta a un alumnado cuyas necesidades educativas y personales es tan variada, con fórmulas unificadoras y homogeneizantes ya superadas.

Se sigue agrupando a los alumnos por edad, se pretende continuar con las clases expositivas de una hora de duración, no se potencia la participación de los alumnos en las clases ya que lo que principalmente deben hacer en ellas es escuchar, se mantiene prioritariamente el agrupamiento completo de la clase, etc.

Con este sistema, válido cuando la población escolar era mucho más homogénea (la sociedad tenía más filtros económicos y sociológicos de selección), es imposible proporcionar a los alumnos lo que cada uno necesita en función de sus circunstancias personales.

Por el contrario, sigue siendo muy difícil adoptar fórmulas pedagógicas como los grupos flexibles, el trabajo cooperativo y organizado por proyectos, el agrupamiento de los alumnos en función de otras variables además de la edad, la adopción de distintas formas e instrumentos de evaluación, el uso verdadero de las TIC en la enseñanza para desterrar los libros de texto como ejes fundamentales de la programación y la instrucción, etc.

Es preferible cuestionar la posibilidad de atender a determinados alumnos con n.e.e. y buscar soluciones concretas para ellos (las más de las veces fuera del sistema educativo ordinario), antes que abordar de manera decidida una reforma de la enseñanza, profesional, a cargo de los docentes y sin interferencias políticas o ideológicas.

Como propuesta para tu centro os sugerimos que no eludáis este debate y que no abandonéis el esfuerzo por tratar de detectar las verdaderas causas profundas de los problemas y las dificultades que os encontráis para enseñar. Es la única vía para encontrar soluciones que aporten auténticas posibilidades de cambio y de mejora educativa.

6) La incorporación de los alumnos con algún tipo de discapacidad al sistema educativo ordinario ha supuesto la revisión de la terminología que se venía aplicando a los niños y a las personas con un desarrollo diferente y la incorporación de conceptos y términos que un análisis superficial podría calificar de eufemísticos como el de **Necesidades educativas especiales** (n.e.e.).

Si precisas una base más teórica te aconsejamos que consultes el famoso Informe Warnock (1978) del que ya te hemos hecho mención.

El concepto de necesidades educativas especiales evidencia un esfuerzo por entender la discapacidad, desde el punto de vista educativo, como un fenómeno con posibilidades de evolución que normaliza la presencia de los alumnos con discapacidad en los centros ordinarios. Todo alumno tiene necesidades educativas, es una afirmación obvia; cualquier alumno puede presentar, en un momento dado, una necesidad educativa especial por muy distintos motivos.

Muchos de tus alumnos van a tener necesidades educativas transitorias que evolucionarán, algunos van a presentar necesidades educativas especiales permanentes. En todos los casos no basta con conocer la patología que padece el alumno y las circunstancias que alteran el proceso de aprendizaje, A la escuela y a los profesionales de la docencia este concepto nos implica y nos convierte en protagonistas de un proceso en el cual lo que se busca es disponer de medios y técnicas para dar una respuesta adecuada a esas necesidades desde el marco común del currículum y de los recursos del colegio.

El concepto de n.e.e. no se opone ni excluye al de educación especial entendida ésta como el conjunto de medidas organizativas, metodológicas y didácticas que se han venido aplicando con las personas con algún tipo de discapacidad.

En las recientes legislaciones aparece el término de n.e.e. no como sustitutorio del de *educación especial* sino por el componente no discriminatorio que subyace en él. Es un planteamiento tanto teórico como práctico que pone el énfasis en la interacción entre la persona y el medio.

Un alumno tiene n.e.e. cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum establecido para su edad y requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum.

Lo que convierte en especial una necesidad no es que sea propia o característica de una persona también “especial” sino el hecho de que desborde en mayor medida la planificación educativa ordinaria y por lo tanto que requiera de otras medidas pedagógicas complementarias que den una respuesta adecuada a dicha necesidad.

7) Inclusión e integración versus educación especial.

Es una cuestión sobre la que en algún momento, por consulta de los padres, tendrás que emitir tu opinión. Sería conveniente una reflexión conjunta en vuestro equipo docente. Nuestra opinión se ha ido cimentando con el paso de los años y la experiencia profesional vivida. A la mayoría de los padres de los alumnos con DI antes o después, si no continuamente, les asalta la duda sobre la modalidad educativa más conveniente para sus hijos. Es una preocupación comprensible.

Por un lado tienen a sus hijos en un régimen de enseñanza en el que se enfrentan constantemente con la comparación con los demás compañeros y su mayor progreso. Por otro, las insuficiencias que inevitablemente tenemos los colegios y la inevitable sensación de que lo “otro” puede ser mejor, les termina sumiendo en una mayor o menor duda hasta que llega un momento en el que se plantean si su hijo no estaría mejor atendido en un colegio de educación especial. Llegados a este punto lo normal es que inicien una serie de consultas a médicos, terapeutas y distintos profesionales entre los que puedes encontrarte tú también.

Nuestra conclusión es que no debemos entrar en rivalidad con la educación especial, de la que hoy día seguimos aprendiendo. En lugar de ello tenemos claro que la opción por la modalidad de educación ordinaria con apoyo específico es una decisión que, para que funcione, tiene que estar apoyada por los padres.

Por nuestra parte, lo que nosotros sí afirmamos es que es posible atender a los niños con DI en los colegios de enseñanza general. Tenemos ya suficientes muestras de alumnos que han completado su escolaridad obligatoria en nuestro centro y que han continuado su formación postobligatoria con unos recursos personales y académicos muy válidos.

Sabemos que el camino es arduo y que tanto padres como alumnos pasan por distintos momentos de mayor o menor satisfacción. Es preciso estar muy al tanto de la problemática que sin duda les va a ir surgiendo en cada fase de la maduración de sus hijos para saber escucharla y darle la respuesta profesional adecuada.

Para los niños con n.e.e. un colegio de enseñanza ordinaria presenta ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas podemos citar la posibilidad de crecer y aprender en un ambiente normalizado con unos modelos de lenguaje y de comportamiento muy enriquecedores y que pueden imitar y asimilar. La imagen de sí mismos se puede ver fortalecida al sentirse con el derecho a ocupar un lugar junto a los demás. El día a día en un colegio ordinario es una fuente constante de formación en la relación con los demás, la superación de las dificultades y el aprendizaje de habilidades sociales. Entre los inconvenientes quizás los que más cuestionan a los padres son en primer lugar la comparación constante con la “normalidad” y todas las dudas que se derivan de este contraste, la existencia de situaciones de conflicto y de rechazo en virtud de la diferencia que manifiestan estos alumnos, la dificultad de armonizar una organización general con las necesidades específicas de estos alumnos en lo que se refiere a horarios, actividades específicas, normas, etc.

Es en este punto en el que hay que centrar el diálogo con los padres que dudan y se cuestionan lo mejor para sus hijos. Para nosotros no hay duda son más las ventajas que los inconvenientes y, sobre todo, los inconvenientes los podemos transformar en oportunidades de superación y mejora tanto para los niños en concreto como para el conjunto del colegio. Pero esto no es posible sin el acuerdo y el apoyo convencido de los padres.

8) Importancia de la acción tutorial.

Acabamos de argumentarlo, como cualquier otro, nuestro colegio tiene un alumnado en el que se dan las mismas circunstancias que las que se manifiestan en la sociedad en general. Existe aceptación, rechazo, sobreprotección y otra serie de sentimientos y actitudes encontradas. Los alumnos manifiestan voluntad para acoger a los que tienen problemas, pero también ponen etiquetas, expresan temores y manifiestan celos cuando perciben un trato diferente. En definitiva se da una realidad totalmente normal en la cual surgen problemas en la convivencia y la relación de unos y otros alumnos. En tu centro seguramente se darán unas circunstancias semejantes.

El abordaje de estos problemas debe realizarse, como en otras realidades educativas en diversos planos al mismo tiempo:

a) En la programación de acción tutorial se deben incluir objetivos, actividades y propuestas que fomenten:

- Valores y actitudes de justicia, solidaridad y apertura a los demás y a los compañeros con dificultades.
- El conocimiento de forma general, de la realidad de las personas con n.e.e.
- La acogida, ayuda e implicación con los compañeros con n.e.e. pertenecientes al grupo de clase.

b) En la dinámica de las clases es preciso dedicar distintos momentos (además del propio de la tutoría) a que el profesor tutor conozca la realidad de la convivencia que se está dando entre los alumnos de su clase y con los de las clases vecinas. Te recomendamos que habitúes a tus alumnos a esta dinámica, de una manera sana y positiva. Tus alumnos disponen de mucha información sobre lo que pasa entre ellos y los problemas que les preocupan. Si confían en ti, estarás en condiciones de abordar las dificultades a medida que vayan surgiendo, de determinar su alcance y trabajar con los niños directamente implicados.

c) Es preciso establecer una escucha permanente de los alumnos con DI. Puede que para esta labor se encuentre en mejores condiciones el profesor pt que tú porque él disponga de más momentos para el diálogo individual. Obtengas la información directa o indirectamente, lo que importa es que conozcas su problemática y la puedas trabajar desde la perspectiva de los alumnos de tu clase. Tu actitud, tus mensajes y las expectativas que generes sobre tus alumnos son recursos esenciales para superar los problemas que, inevitablemente, surgen en la convivencia con niños n.e.e.

d) La escucha sin prejuicios de los padres, también os va a proporcionar información muy valiosa para poder prevenir problemas o salir a su paso cuando todavía es posible solucionarlos. Puede que en sus mensajes encontremos falta de objetividad o exageración. Nosotros les pedimos a los padres que tengan la confianza de transmitirnos sus preocupaciones para tenerlas en cuenta. También les pedimos, a continuación, que confíen en nosotros y que sepan que daremos a las dificultades que nos plantean, la dimensión, el alcance y el tratamiento que como educadores consideramos conveniente. No siempre nuestras soluciones coinciden con las propuestas de los padres. Lo que sí te aseguramos es que afrontar los problemas con decisión y voluntad de superarlos es un camino bastante seguro para su solución.

Esperamos que estas ideas os sirvan a ti y a tu equipo de profesores como base para vuestro propio proceso de reflexión. También deseamos que, al menos parte de todo lo que hemos expuesto, te pueda servir como orientación que te ayude a desarrollar una labor que sabemos muy bien que no es fácil, si bien puede ser enormemente gratificante.

La atención a los alumnos con n.e.e. es una tarea estimulante que no debe tener marcha atrás. Estamos convencidos de que, en muchas ocasiones, los problemas que plantea están poniendo el dedo en la llaga de las insuficiencias de nuestro sistema y que, la búsqueda de soluciones imaginativas a dichos problemas, termina repercutiendo en mejoras para el conjunto y respondiendo a demandas de la población “ordinaria” que hace tiempo se nos vienen planteando.

No nos gustaría ver una escuela que resuelve los problemas que le plantea la diversidad de su alumnado por la vía de expulsar esta diversidad de sus aulas por considerar que no le compete, renunciando de este modo al análisis profesional y sustituyéndolo por una suerte de pensamiento mágico que permite eliminar sin más aquello que no encaja.

Obras Consultadas

MARCHESI, A y otros. Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, Alianza psicología, 1990.

MOLINA García, S, coordinador. La educación de los niños deficientes mentales en España. Madrid, CEPE, 1992.

FEAPS. Educación para personas con retraso mental. Orientaciones para la calidad. 1999.

PAULA Pérez, Isabel. Educación Especial. Madrid Mc Graw Hill, 2003.

ARCO Tirado, J.L. y FERNÁNDEZ Castillo, Antonio. Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica. Madrid Mc Graw Hill, 2004.

LEON Aguado DIAZ, Antonio "Historia de las deficiencias" Universidad de Oviedo Catedrático de E.U. de Psicobiopatología de las deficiencias. En internet.

BIBLIOGRAFÍA

- CNREE: "Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria", Madrid, MEC, 1989.

-. CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL. The British Council."Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria". Serie Formación, MEC, 1989.

- MARCHESI, A., Coll, C, Palacios J. "Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar" Madrid, Ed. Alianza editorial, 1990.

Modelos de DIAC:

- Modelo I: Blanco y otros. Documento del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, 1992.

- Modelo II: García Vidal, J. "Guía para realizar adaptaciones curriculares", EOS, 1993.

-. "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares", Madrid, MEC, 1992.

-. "Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". Primaria, Madrid, MEC, 1992.

-. "Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". Secundaria, Madrid, MEC, 1992.

-. "Proyecto Curricular". Secundaria, Madrid, MEC, 1992.

- GARCÍA Vidal, J.: "Guía para realizar adaptaciones curriculares", EOS, Madrid, 1993

- MOLINA García Santiago "Deficiencia mental aspectos psicoevolutivos y educativos". Aljibe, Málaga, 1994.

- MONTOBBIO Enrico y otros. La identidad difícil. El falso yo en la persona con discapacidad psíquica. Barcelona, Fundación catalana Síndrome de Down-Masson, 1995

- PASTORA J.: "Atención a la Diversidad. Legislación en Esquemas",., Madrid, E.E, 1997.
- AINSCOWN, M. "Desarrollo de Escuelas inclusivas". Narcea, 2001.
- GALVE, J.L. y Trallero, M Adaptaciones curriculares : "de la teoría a la práctica". II, Casos prácticos.. Nota: Este libro se complementa con el CD-ROM. Análisis de casos, informes psicopedagógicos y propuestas de adaptación curricular individualizada. Madrid, CEPE, 2002.
- OLÍAS, F., Jiménez, J. A., Cañabate, J., Caño, F., Guerrero, M., Rodríguez, C., Teruel, J., García, J., Carrera, I., Dávila, D., Martínez, R, Gutiérrez, M., Jiménez, J. A. y Gonzalo, G.. "Programa para Adaptaciones Curriculares individuales" PROACI.[CD-ROM]. Sevilla: CECJA 2002.
- MOLINA García, S. "Deficiencia mental. Aspectos. Psicoevolutivos y Educativos". Málaga. Ed. Aljibe, 2002.
- PUESCHEL Siegfried M. Síndrome de Down: hacia un futuro mejor. Barcelona Masson, 2002.
- GARRIDO Landívar, J. "Atención educativa al alumnado con Dificultades de Cognición". Málaga. Aljibe, 2004.
- Gª FDEZ J.M. y colab.: "Discapacidad Intelectual de la teoría a la práctica". Madrid. CEP, 2005.
- HUGUET Comelles T. "Aprender juntos en el aula". Una propuesta inclusiva. Barcelona. Ed. Graó., 2006.
- CARDONA Moltó M.C. "Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa". Madrid Editorial: Pearson. Prestice Hall, 2006.

Artículos:

BAIXERAS y Rdz Ramos. (enero 2004) "Dos tutores en el aula". Cuadernos de Pedagogía Nº 331
 AINSCOWN y otros. Investigación-acción (2004): "Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas". Cuadernos de Pedagogía Nº 331.

PAGINAS WEB RECOMENDADAS

<http://w3.cnice.es/recursos/>

Esta página pretende recoger experiencias, información, recursos, legislación educativa y todos aquellos aspectos educativos relacionados con la atención a la diversidad.

<http://www.needitorio.com>

Recursos educativos para alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales.

<http://www.educared.net/asp/global/portada.asp>

Portal educativo orientado a facilitar el uso de Internet en las escuelas. Información, aprendizajes, recursos educativos, puntos de encuentros, ...

<http://www.needirectorio.com/>

Recursos educativos para alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales.

<http://paidos.rediris.es/needirectorio/>

Comunidad virtual sobre la infancia y su desarrollo, maduración y alteraciones. Foros, documentos, lista de correos y enlaces de interés.

<http://www.estimulaciontemprana.org>

Recursos para trabajar la Atención Temprana con niños y niñas discapacitados.

orientacionandujar.wordpress.com

Gran cantidad y diversidad de recursos muy útiles para el profesor.

www.educarm.es/udicom/indexb.htm

Unidades de educación compensatoria.

disfasiaenzaragoza.com **www.catedu.es**

Pictogramas, para elaborar material de lectoescritura y dotar de apoyo visual a textos de Conocimiento del Medio. Secuencias ya elaboradas y materiales para trabajar las monedas.

<http://aulapt.wordpress.com/>

Material de lecto-escritura, matemáticas, Conocimiento del Medio... un poco de todo.

PROGRAMAS INFORMÁTICOS

Los programas educativos de ordenador son una herramienta muy útil que nos permite trabajar los mismos contenidos que estamos viendo en clase de una manera distinta, lo que favorece la motivación y la generalización de los aprendizajes. También nos pueden ayudar en un momento determinado a que un alumno pueda estar trabajando de forma autónoma, mientras que nosotros prestamos más atención a otros alumnos que lo necesiten. A continuación te presentamos una selección de algunos de los programas que utilizamos en el colegio. La clasificación por edades tiene un valor orientativo únicamente, ya que depende mucho de los niveles curriculares de los alumnos.

LOS PROGRAMAS CLIC

Los programas Clic, de descarga gratuita en **<http://clic.xtec.cat/es/>**, ofrecen la posibilidad de trabajar desde contenidos muy básicos en la Etapa de Infantil hasta conceptos de la E.S.O con mayor grado de dificultad. Utilizan todos los recursos de los multimedia: sonido, música, imágenes y tienen una presentación sencilla que hace el aprendizaje muy intuitivo. La mayoría tienen actividades muy variadas: rompecabezas, asociaciones, crucigramas. Son fáciles de usar y se puede

acceder desde Internet o descargándolos. Estos son unos algunos ejemplos de programas disponibles:

INFANTIL:

- Actividades de lógica: trabaja secuencias lógicas con dos o tres atributos
- Conceptos básicos
- Uno ,doy y cero
- Los números y yo
- Formas
- Ratones: trabaja discriminaciones de colores
- Sombras: para trabajar percepción fondo-forma
- Música
- Colores
- Herramientas
- La granja
- Pedro y el lobo
- Rompecabezas divertidos.
- Sonidos.

PRIMARIA Y E.S.O. POR ÁREAS:

Lectoescritura y Lengua

- Aprendiendo a leer con Elmer
- Inversas
- Vamos a leer (secuenciados del 1 al el 5)
- Yo leo
- Mayúsculas y minúsculas
- Gusiletras (trabaja segmentación , reconocimiento de sonidos...)
- COLEC (comprensión lectora)
- Palabras , sílabas y acentuación
- Secuencias
- Cuentos: caperucita, pulgarcito
- Sinónimos y antónimos
- Sustantivos y adjetivos

Matemáticas

- Actividades de todos los cursos de primaria
- Calculo mental.
- Crucigramas de cálculo mental
- Contar
- Cuadrados mágicos
- Criterios de divisibilidad.
- Fracciones (secuenciados del 1 al 9)
- Números enteros (secuenciados del 1 al 4)
- Tablas de multiplicar
- Sistema métrico decimal
- Operaciones con decimales.
- Potencias y raíces.

Conocimiento del medio:

- Animaladas
- Aparatos del cuerpo humano
- Árboles
- Las comunidades autónomas y sus provincias.
- Días de la semana
- El tiempo atmosférico
- Función de relación
- La energía
- La orientación
- La tierra
- Las plantas
- Los animales
- Los medios de transporte
- Nuestra historia
- Nuestro cuerpo
- Paisaje y territorio

Inglés:

- English 1
- English 2
- Learning english
- English verbs
- English gramatical aspects
- English christmas
- English through sports
- Food

OTROS PROGRAMAS

Otros programas que utilizamos en el colegio, accesibles a personas con discapacidad, son los siguientes:

INFANTIL Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA:

- TRAMPOLÍN Primeros pasos
- Mis amigos de Play Family
- La granja de Play Family
- TRAMPOLÍN Escuela Infantil
- TRAMPOLÍN Educación Infantil 1º ciclo
- TRAMPOLÍN Educación Infantil 2º ciclo
- Mis primeros pasos con PIPO
- Ven a jugar con PIPO
- El conejo lector. Primeros pasos
- Juega en la ciudad con PIPO

SEGUNDO, TERCER CICLO DE PRIMARIA Y ESO:

- Imagina y crea con PIPO
- EDEBE. Multimedia Primaria 1º ciclo
- ADIBU 2, 1º y 2º de Primaria
- TRAMPOLÍN Educación Primaria 1º ciclo
- TRAMPOLÍN Educación Primaria 2º ciclo
- TRAMPOLÍN Educación Primaria 5º curso
- TRAMPOLÍN Educación Primaria 6º curso
- Comenzar a leer con los Muppets
- Aprende a leer con PIPO (1)
- La casa embrujada
- Little Elephant 1
- Little Elephant 2
- Atlas geográfico interactivo (S.M.)
- Aventura en la isla misteriosa (S.M.)
- Aprende con Pepo
- Los juegos lógicos de Gordi
- Lengua (EDEBE)

ANEXOS

ADAPTACIONES CURRICULARES

Como te decíamos en el capítulo en el que nos referíamos a ellas, hay publicados muchos modelos de adaptaciones curriculares a los que puedes acceder fácilmente. Muchos de ellos están en Internet. Por esta razón, en esta guía sólo te adjuntamos dos documentos que nos parece pueden ser de utilidad a la hora de confeccionar la ACI de tus alumnos:

- El primero es una plantilla, que nosotros adaptamos de un modelo publicado por la Junta de Castilla y León, pensada para consignar en la adaptación curricular la información básica referida al estilo de aprendizaje, la familia y las necesidades especiales que presenta el alumno.
- El segundo es el modelo que te comentábamos, que parte de una secuencia de contenidos establecida para un alumno “estándar” que deberá establecer el centro, según la metodología que considere adecuada para trabajar con los alumnos con DI. Dicha secuencia se puede desglosar en ciclos, sabiendo que es posible que con un alumno de quinto de primaria, por ejemplo, puede ser necesario trabajar la secuencia correspondiente al primer ciclo en matemáticas y la de segundo ciclo en lengua.

En la columna “A trabajar” se consigna si el contenido se va a trabajar en el primer, segundo o tercer trimestre y se deja en blanco si no se va a abordar ese curso. Al terminar los trimestres, se evalúa con colores si el objetivo se ha alcanzado o no (Por esto están formulados como criterios de evaluación).

El motivo por el que hemos adoptado este modelo, al menos para las áreas instrumentales, es la constatación de que no es fácil programar la adaptación curricular de un alumno partiendo de la adaptación del curso pasado y los informes de evaluación correspondientes (para comprobar si los objetivos se cumplieron o no), siendo más sencillo partir de un único documento, en el que además se puede ver con claridad qué aspectos no se han trabajado en cursos anteriores.

ANEXO I: INFORMACIÓN RELEVANTE

1.- ESTILO DE APRENDIZAJE

1.1 El alumno frente a la tarea:

A. *Preferencia de agrupamiento para realizar tareas escolares:*

- En pareja En pequeño grupo
 En gran grupo Otras: de forma individual

B. Refuerzos:

Responde a los refuerzos de los profesores de forma:

- Generalmente positiva Generalmente negativa
 Generalmente indiferente Generalmente variable

▶ Responde a los refuerzos de los compañeros de forma:

- Generalmente positiva Generalmente negativa
 Generalmente indiferente Generalmente variable

▶ Trabaja mejor con:

- Un/os compañero/os concreto/s Con ninguno
 Con cualquiera

▶ Reclama la ayuda del profesor/a cuando no entiende la actividad:

- Siempre Ocasionalmente
 Nunca Dependiendo de la tarea

C. *Nivel de atención:*

▶ Es capaz de mantener la atención en la realización de las actividades escolares:

- Siempre Frecuentemente Nunca
 Solamente si es capaz de hacer la tarea con facilidad

▶ Cuando no atiende, ¿qué hace?

- Nada Molesta a los compañeros
 Se entretiene con otras actividades
 Otras.....

▶ En qué tipo de actividades mantiene mejor la atención:

- Manipulativa Intelectual
 Con todas Con ninguna
 Otras

D. Grado de desarrollo de las tareas:

▶ Con ayuda:

¿Suele iniciarlas?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

¿Las abandona?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

¿Las termina?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

▶ Sin ayuda:

¿Suele iniciarlas?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

¿Las abandona?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

¿Las termina?

Siempre Con frecuencia Ocasionalmente Nunca

E. Grado de comprensión de las instrucciones sobre la tarea a realizar:

▶ ¿Comprende las instrucciones sin ayuda?

Sí No Sólo con determinadas tareas

▶ Si necesita ayuda, ¿de qué tipo?

Imitación de un modelo Aclaración de dudas
 Refuerzo permanente Refuerzo en algunas tareas

F. Motivación:

▶ ¿Con qué tipo de tareas se siente más motivado?

Dirigidas Libre Manipulativas
 Verbales Escritas Gráficas
 Otras.....

1.2 Grado de interacción social:

A. El grado de relación con los compañeros/as es:

Nulo Escaso Normal
 Elevado Sólo fuera de clase

B. El grado de relación con los profesores/as es:

Nulo Escaso Normal Elevado

- Depende de la actividad que se esté realizando
- Depende del Profesor/a.

1.3 . Conducta:

Rasgos de su personalidad que influyen en el aprendizaje:

- Solitario Tímido Agresivo Hiperactivo
- Líder Sociable Miedoso Autónomo
- Otras.....

1.4 . El alumno/a frente a los/as profesores/as:

A. *¿Necesita refuerzo?*

- Siempre A menudo Algunas veces Nunca

B. *¿Reclama la presencia del profesor/a?*

- Siempre A menudo Algunas veces Nunca

C. *¿Cómo es la interacción con el profesor/a?*

- Normal Dependiente Afectiva
- Distante Agresiva De rechazo
- Otras.....

1.5 . Hábitos de estudio:

A. *Realiza las tareas escolares:*

- Siempre A menudo Algunas veces Nunca
- Otras.....

B. *¿Cómo las hace?*

- Sólo Con ayuda Bien Regular Mal

C. *Utiliza técnicas de estudio apropiadas a su edad:*

- Siempre A menudo Algunas veces Nunca

2.- CONTEXTO FAMILIAR

A. *Grado de implicación:*

- Alto Medio Bajo

B. *Visión de la problemática:*

- Realista No Realista Negación

C. *Respuesta familiar:*

- Receptiva y colaboradora Evitadora

D. *Relación familia-escuela:*

Alta Media Baja

E.- Factores que desde el ámbito familiar favorecen o no favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del/la alumno/a:

▶ Favorecen:

▶ No favorecen:

3.- NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:

3.1.- Relacionadas con las capacidades básicas:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Focalización atención | <input type="checkbox"/> Mantenimiento atención |
| <input type="checkbox"/> Concentración atención | <input type="checkbox"/> Seguimiento instrucciones |
| <input type="checkbox"/> Intención comunicativa | <input type="checkbox"/> Petición de ayuda |
| <input type="checkbox"/> Comprensión gestual | <input type="checkbox"/> Expresión gestual |
| <input type="checkbox"/> Comprensión oral | <input type="checkbox"/> Expresión oral |
| <input type="checkbox"/> Agudeza visual | <input type="checkbox"/> Campo visual |
| <input type="checkbox"/> Problemas auditivos | <input type="checkbox"/> Psicomotricidad fina |
| <input type="checkbox"/> Psicomotricidad gruesa | <input type="checkbox"/> Colaboración activa |
| <input type="checkbox"/> Coordinación motriz | <input type="checkbox"/> Autoconcepto/Autoestima |
| <input type="checkbox"/> Ajuste emocional | <input type="checkbox"/> Impulsividad |
| <input type="checkbox"/> Autocontrol | <input type="checkbox"/> Razonamiento |
| <input type="checkbox"/> Conducta agresiva | |
| <input type="checkbox"/> Memoria | |
| <input type="checkbox"/> Generalización de aprendizajes | |

▶ Respecto a la tarea

- Planificación
 Estructuración
 Secuenciación

3.2.- Relacionadas con los hábitos básicos:

- Higiene Alimentación Vestido
 Organización del material Orden (presentación)
 Horarios

3.3.- Relacionadas con las habilidades sociales:

A. Desarrollar procedimientos de regulación de comportamiento en:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El juego | <input type="checkbox"/> Las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> Las rutinas diarias | <input type="checkbox"/> Las relaciones con compañeros |
| <input type="checkbox"/> Los hábitos básicos | <input type="checkbox"/> Las relaciones con profesores |

B. Desarrollar habilidades de relación interpersonal en:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> El juego | <input type="checkbox"/> Las tareas escolares |
| <input type="checkbox"/> Las rutinas diarias | <input type="checkbox"/> Las relaciones con compañeros |
| <input type="checkbox"/> Los hábitos básicos | <input type="checkbox"/> Las relaciones con profesores |

3.4.- Relacionadas con las áreas curriculares:

Educación Infantil:

- Autonomía personal
- Desarrollo madurativo
- Conceptos básicos

▶ Lenguaje oral:

- | | | |
|--|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Afasia | <input type="checkbox"/> Disfasia | <input type="checkbox"/> Dislalia |
| <input type="checkbox"/> Disartria | <input type="checkbox"/> Disglosia | <input type="checkbox"/> Disfemia |
| <input type="checkbox"/> Retraso simple del lenguaje | <input type="checkbox"/> Disfonía | <input type="checkbox"/> Mutismo selectivo |

▶ Aproximación al lenguaje escrito:

- Prelectura
- Preescritura

▶ Desarrollo motor:

- | | | |
|---|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Fino | <input type="checkbox"/> Grueso | <input type="checkbox"/> Coordinación motriz |
| <input type="checkbox"/> Estático | <input type="checkbox"/> Dinámico | <input type="checkbox"/> Lateralidad |
| <input type="checkbox"/> Esquema corporal | | |

Educación Primaria y Secundaria:

- Orientación espacio-temporal
- Creatividad
- Otras

▶ Lenguaje oral:

- | | | |
|--|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Afasia | <input type="checkbox"/> Disfasia | <input type="checkbox"/> Dislalia |
| <input type="checkbox"/> Disartria | <input type="checkbox"/> Disglosia | <input type="checkbox"/> Disfemia |
| <input type="checkbox"/> Retraso simple del lenguaje | <input type="checkbox"/> Disfonía | <input type="checkbox"/> Mutismo selectivo |

▶ Comunicación oral:

- | | | |
|---|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Comprensión | <input type="checkbox"/> Expresión | <input type="checkbox"/> Vocabulario |
| <input type="checkbox"/> Intercambio verbal | <input type="checkbox"/> Intención comunicativa | |
| <input type="checkbox"/> Estructuración | | |

▶ Comunicación escrita:

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Comprensión | <input type="checkbox"/> Escritura |
| <input type="checkbox"/> Disortografía | <input type="checkbox"/> Dislexia |

▶ Desarrollo motor:

- | | | |
|---|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Fino | <input type="checkbox"/> Grueso | <input type="checkbox"/> Coordinación motriz |
| <input type="checkbox"/> Estático | <input type="checkbox"/> Dinámico | <input type="checkbox"/> Lateralidad |
| <input type="checkbox"/> Esquema corporal | | |

▶ Matemáticas:

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Números | <input type="checkbox"/> Operaciones | <input type="checkbox"/> Resolución de problemas |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|

3.5.- Otras observaciones a destacar:

