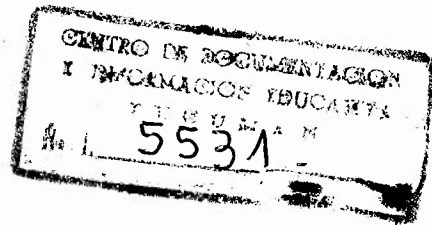




MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA  
DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA  
DIRECCION DE ENSEÑANZA BASICA  
COORDINACION DE EDUCACION ESPECIAL



LINEAMIENTOS ORGANIZATIVOS Y  
ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LOS  
SERVICIOS DEL AREA DE EDUCACION ESPECIAL  
EN LA PROVINCIA DE TUCUMAN



TUCUMAN  
2003

LINEAMIENTOS ORGANIZATIVOS Y ORIENTACIONES  
CURRICULARES PARA LOS SERVICIOS DEL AREA DE  
EDUCACION ESPECIAL EN LA PROVINCIA DE  
TUCUMAN

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA  
PROVINCIA DE TUCUMAN  
2003

**AUTORIDADES**

**Sr. Gobernador de la Provincia de Tucumán**  
Don Julio Antonio Miranda

**Sra. Ministro de Educación y Cultura**  
Prof. Olga de Jesús Morales

**Sra. Directora de Enseñanza Básica**  
Prof. Mercedes Saprum de Jiménez

**Sra. Directora de Enseñanza Media**  
Prof. María Inés Gettar de Guzmán

**Sra. Directora de Educación Superior**  
Prof. Zulema Lidia Salim

**Sr. Director de Enseñanza Privada**  
Prof. Juan Humberto Castañeda

**Sra. Coordinadora de Educación Especial**  
Prof. Ana María Dato

**Sra. Coordinadora de Educación Inicial - Jardines Maternales**  
Prof. María Teresa Carmona de Canals

**Sr. Coordinador de Escuelas Tecnológicas**  
Prof. Fabián Rivadeneira

**Sra. Coordinadora de Educación de Jóvenes y Adultos**  
Prof. Clara Maldonado de Toledo

Realización de los *Lineamientos organizativos y orientaciones curriculares para los Servicios del Área de Educación Especial en la Provincia de Tucumán*

**Coordinación general**

Prof. Ana María Dato

**Equipos Técnicos de la Coordinación de Educación Especial**

Prof. Alicia Fátima Aguilera de Montoya

Lic. Ana Luz Burgos

Lic. María Cristina Cacho de Fenoy

Fga. Gabriela Mercedes Dávila

Prof. Gladys Estela Fernández de Buabud

A.S. Silvia Graciela Ferranti de Erimbaue

Lic. Norma Viviana Jaime

Fgo. Dante Isidoro Vilariño

**Personal directivo y docentes de Instituciones de Educación Especial de la Provincia de Tucumán**

Prof. Cristina del Valle Aguilera (Directora de la Escuela de Educación Especial Famaillá)

Prof. Ana María Barrera (Directora de la Escuela de Educación Especial N° 395)

Prof. Marta Chávez de Pérez (Directora de la Escuela de Educación Especial "Próspero García")

Prof. María Teresa Dato de Sollazzi (Directora de la Escuela de Educación Especial "Dr. Julio Bernaldo de Quirós")

Prof. María Amelia Escaño (Directora del Instituto Privado de Educación y Adaptación, IN.P.E.A)

Prof. Ana Elena Esterkind de Chein (Coordinadora del Centro de Estimulación Temprana)

Prof. María Cristina Martincz de Grimaldi (Directora de la Escuela Domiciliaria "Elizabeth Kenny")

Prof. Isabel Palavecino de Medina (Directora de la Escuela de Educación Especial A.L.P.I.)

Prof. María Cristina Quintana de Russo (Vice-directora de la Escuela de Educación Especial "Clotilde Alfonso Doñate")

Prof. Liliana Rassino de Grassetto (Directora del Instituto de Capacitación Socio-laboral Especial, A.P.A.I.M)

Prof. Sandra Fabiana Zóttola de Véliz (Docente Estimuladora del Centro de Estimulación Temprana)

**Consultor generalista**

Lic. Nelson Omar Maizares

## Índice

<b>Presentación</b>	<b>2</b>
<b>Introducción</b>	<b>4</b>
<b>1. Fundamentos: El entramado de la problemática psicopedagógica de las necesidades educativas especiales</b>	<b>6</b>
1.1. Algunas cuestiones políticas, sociales y culturales en torno a la educación especial en el contexto argentino actual.	
1.2. Desde una mirada limitante a una mirada atenta a las posibilidades	
1.3. Una reflexión, un desafío a compartir.	
Bibliografía	
<b>2. Los destinatarios de la educación especial</b>	<b>22</b>
2.1. Un nuevo modelo de interacción en el sistema educativo jurisdiccional.	
2.2. Las personas con necesidades educativas especiales: breve caracterización.	
Bibliografía	
<b>3. Hacia un continuo de Servicios del Área de Educación Especial</b>	<b>41</b>
3.1. Los sistemas de educación formal y la educación especial.	
3.2. La educación especial en el sistema educativo jurisdiccional.	
3.3. La educación especial al servicio de las personas con necesidades educativas especiales.	
3.4. Articulación de los Servicios del Área de la Educación Especial.	
Bibliografía	
<b>4. Servicios para las personas con necesidades educativas especiales</b>	<b>54</b>
4.1. Servicios educativos de apoyo a las instituciones de educación común y de la comunidad.	<b>55</b>
A. Servicio de Integración Escolar	<b>56</b>
4.2. Servicios educativos para personas con necesidades educativas especiales	
B. Servicio de Atención Temprana	<b>112</b>
C. Educación Inicial Especial y Educación General Básica Especial	<b>129</b>
D. Servicio de Atención Domiciliaria	<b>166</b>
E. Servicio de Formación Laboral Especial.	<b>169</b>
F. Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje.	<b>183</b>

## PRESENTACION

En el marco de las actuales reformas educativas nacionales, la educación especial es redefinida como “un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales (NEE), temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”.

La adhesión a tal concepción de la educación especial es la que nos llevó a considerar que Tucumán es una provincia que, si bien cuenta con instituciones de gestión estatal y privada, dedicadas con gran profesionalismo a la atención de personas con necesidades educativas especiales desde hace ya ocho décadas, aún no están dadas las condiciones favorables para que se configuren precisamente como un “continuo de prestaciones educativas”.

Nuestro propósito es que estos lineamientos y orientaciones, por un lado, sirvan para que las instituciones ya existentes se incorporen a las propuestas nacionales de innovación y cambio y, por otro, sean tenidos en cuenta por aquellos servicios a ser creados en nuestra provincia y pueda perfilarse, de esta manera, un continuo de prestaciones.

Con el apoyo incondicional de la Ministro de Educación, la Coordinación de Educación Especial, consciente de la necesidad de contar con documento orientador -a manera de marco básico-, constituyó un grupo de estudio y trabajo, integrado por los Equipos Técnicos de la Coordinación y Personal Directivo y Docentes de instituciones de Educación Especial de la Provincia. Este grupo de profesionales trabajó afanosamente durante aproximadamente dos años para responder al desafío propuesto. Agradecemos particularmente, las colaboraciones oportunas de la Prof. Alicia Mohedano, Prof. Perla del Valle Francó, Sra. Marta Heredia Luna de Núñez, Sra. Marta V. de González y Sr. Roberto Córdoba y Sra. Liliana García de Sanna.

Los destinatarios principales del resultado de este esfuerzo conjunto lo constituyen el Estado, los equipos profesionales, las personas con necesidades educativas especiales y sus familias. Que este documento pueda representar para el Estado un aporte de naturaleza organizativa pues él es quien debe normar lo pertinente a la atención de las personas con necesidades educativas especiales. Para los equipos profesionales, que

constituya un aporte de naturaleza técnica y los oriente en la optimización de los servicios ya existentes o a ser creados. Para las personas con necesidades educativas especiales, que signifique la sistematización de experiencias de un grupo de profesionales cuyo objetivo fue el de huir de la improvisación en su actuación y trabajar para la mejora de la educación actual. Para la familia de las personas con necesidades educativas especiales, que le evite el deambular constante en busca de instituciones que le ofrecen recetas mágicas.

Este documento está dedicado principalmente a aquellos docentes quienes en contacto directo y diario con las personas con necesidades educativas especiales conocen mejor que nadie sus deseos, sus intereses, sus posibilidades. Que quienes se inician y quienes aún continúan los recorridos de la educación especial tucumana, encuentren en él un aliento para proseguir la tarea.

## INTRODUCCION

Los nuevos paradigmas que se afianzan en la educación especial y que priorizan un modelo pedagógico en procura de mejores condiciones para el aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales, nos coloca hoy ante la obligación de recrear, adecuar y transformar la oferta educativa provincial. Esta transformación del sistema educativo requiere la superación de un modelo médico y psicométrico y el tránsito hacia una actuación centrada en aspectos educativos. Si queremos que las escuelas sean para todos, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a aprendizajes significativos en el marco de una cultura de la diversidad. Esto también pone de manifiesto los cambios que debieran darse en las escuelas de educación especial para que cualquier niño encuentre en ellas una respuesta educativa acorde a sus necesidades, con independencia de su condición física, personal o social.

Comprometida con la gestión de condiciones favorables que atiendan a los principios de mayor calidad y equidad educativa para las personas con necesidades educativas especiales, la Coordinación de Educación Especial consideró necesaria la elaboración de un documento que oriente, articule y regule, en un todo integrado, el funcionamiento de los servicios del Área en la Provincia de Tucumán. Esta iniciativa se concretó a través del presente trabajo denominado "Lineamientos organizativos y orientaciones curriculares para los Servicios del Área de la Educación Especial en la Provincia de Tucumán".

Este documento adopta la designación de "lineamientos" y "orientaciones" porque su propósito no es el de establecer una estructura de servicios cerrada, fija, ni la de plantear exhaustivamente su caracterización. La intención del trabajo realizado fue la de proponer a los actores comprometidos con la educación especial (equipos directivos, docentes y equipos profesionales) un marco básico de organización de prestaciones y servicios adaptado a los requerimientos del sistema educativo jurisdiccional y orientaciones curriculares básicas para que las instituciones educativas puedan incorporarlas a sus proyectos y programas y proponer así innovaciones y cambios en su accionar.

Este trabajo se desarrolla en cuatro secciones. En el Capítulo I se plantean los fundamentos conceptuales de la problemática psicopedagógica de las necesidades educativas especiales y su relación con algunas cuestiones políticas, sociales y culturales



en torno a la educación especial en el contexto argentino actual. En el Capítulo 2 se expone la necesidad de dar respuesta a la población actual y potencial del área y se caracteriza brevemente los destinatarios de los servicios de educación especial para quienes las instituciones del Área se articularán en un continuo de atención. En el Capítulo 3 se postula la visión dinámica del reordenamiento de los servicios dependientes del Área y se destaca el rol de los equipos profesionales de las instituciones en la orientación de los trayectos educativos que más beneficien a las personas con necesidades educativas especiales. En el Capítulo 4 se define cada uno de los servicios del Área. Los apartados referidos a cada servicio despliegan lineamientos organizativos y orientaciones curriculares básicas que, en instancias posteriores, serán ampliados a través de diferentes procesos de especificación curricular<sup>1</sup> y que se traducirán en propuestas curriculares más orgánicas y sistemáticas en relación a las características distintivas. Cada servicio -excepto el de Integración Escolar- está organizado en dos apartados. En el primero se describen las características principales de la prestación y en la segunda, los lineamientos y orientaciones generales en cuanto a su organización y funcionamiento. Sin embargo, cada servicio mantiene su sentido prescriptivo unitario y por ende diferenciado de los restantes.

El lector encontrará algunas cuestiones y desafíos pedagógicos, administrativos y organizacionales pendientes para futuras elaboraciones y producciones, tales como el análisis de instrumentos de evaluación y certificación de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, la atención educativa a la población de alumnos excepcionales o dotados, criterios para el funcionamiento específico de los equipos interdisciplinarios al interior de cada servicio y otras temáticas de sumo interés para el Área.

La consideración del proceso de enseñanza/aprendizaje como un continuo que no se agota en un tiempo y un espacio predeterminados a lo largo de la vida de las personas, demanda un servicio educativo que implique movilidad interinstitucional, interna y externa al sub-sistema de educación especial, e intrainstitucional para alentar los procesos de integración escolar y social. Este documento es una invitación a los distintos profesionales vinculados al Área a acompañarnos a analizar, reflexionar, y poner en práctica las propuestas contenidas en él, teniendo como referente principal las características de los alumnos y la comunidad educativa en la que intervendrán.

<sup>1</sup> Terigi distingue tres niveles de especificación curricular con sus propias lógicas: políticas curriculares, accionar institucional y trabajo didáctico en el aula. TERIGI, Flavia (1999): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana. Cap. 3: Para entender el *curriculum* escolar.

## 1. FUNDAMENTOS

### El entramado de la problemática psicopedagógica de las necesidades educativas especiales

#### 1.1. Algunas cuestiones políticas, sociales y culturales en torno a la educación especial en el contexto argentino actual

*Delineando un contexto de crisis para comprender el carácter plural y complejo de la socialización y de la reconstrucción del conocimiento que cumple la escuela en un mundo diverso de personas singulares.*

*Delineando un contexto de crisis...*

La sociedad argentina en su conjunto vive profundas transformaciones políticas y económicas que inciden particularmente en el campo educativo e implican naturalmente a la educación especial. Según Tiramonti (1996) "el escenario político en que se generan y proyectan las políticas del sector educativo ha cambiado en los últimos diez años (...) hemos gozado de una continuidad democrática que brinda un mínimo de certezas respecto de las reglas de juego que regula nuestro orden social y político"<sup>2</sup> a pesar, contrariamente, de un proceso de creciente desigualdad social.

En el plano específico de la educación escolar, asistimos a una conformación social de crisis, incertidumbre y fragmentación en la que también confluyen otros factores que definen los contornos del nuevo panorama educativo, tales como las exigencias de calidad educativa que impone la articulación con un mundo estructurado alrededor del conocimiento y de las telecomunicaciones, los diagnósticos y estrategias de centros mundiales de funcionamiento de proyectos y programas, las propuestas de organismos internacionales dedicados a la educación como la CEPAL/UNESCO<sup>3</sup>. Uno de los objetivos prioritarios que la configuración de nuevas condiciones le plantea al sistema educativo es el de la calidad, definida como la formación de competencias para la competitividad. En

<sup>2</sup> TIRAMONTI, Guillermina (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?*. Buenos Aires. Temas Grupo Editorial, p. 19.

<sup>3</sup> Nos referimos al Documento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. Naciones Unidas. 1992.

esta línea, la función de la educación es la de cooperar para aumentar las posibilidades nacionales de incorporarse al intercambio mundial de productos y generar sujetos capaces de competir entre sí, en un mercado cada vez más estrecho y cambiante. Se agrega a dicha función el objetivo de formación ciudadana centrada en las ideas de individualismo, autonomía y eficacia para hacer frente a los avances de la tecnología de punta, de la ciencia, de los medios de comunicación masivos.

El sistema educativo argentino intenta hacer frente a esta crisis, buscando las mejores adaptaciones al cambio a través de transformaciones pero se debate en lo que Gentili (1997) llama la cristalización de un modelo social fundado en la "dualización" (ganadores-perdedores, *insiders* y *outsiders*<sup>4</sup>, integrados-excluidos) y la marginalidad creciente de sectores cada vez más amplios de la población<sup>5</sup>. La escuela pública se ve cuestionada, en esa perspectiva, como un aparato ideológico reproductivista de un *status quo*, ineficiente, que no puede dar respuesta a las demandas de la sociedad ni garantizar el acceso a bienes simbólicos y saberes adecuados al tercer milenio. En síntesis, la crisis de la escuela pública es entendida como la pérdida del monopolio de ser transmisora de la cultura. Las exigencias de calidad, eficiencia, equidad, competencia, son indiscutibles, aunque paradójicamente los recursos económicos-financieros se vean reducidos en el presupuesto educativo, encontrándonos con un Estado que ve desdibujar su perfil originario a favor de la globalización e interdependencia económica y política.

*... para comprender el carácter plural y complejo de la socialización y de la reconstrucción del conocimiento que cumple la escuela,...*

Para diferentes autores y corrientes de la pedagogía actual está claro que los objetivos básicos y prioritarios de la socialización de los alumnos que cumple la escuela son los de formación del ciudadano para su intervención en la vida pública y preparación para su incorporación futura en el mundo del trabajo.

En cuanto a la formación del ciudadano, en su sentido más amplio, la educación se desarrolla en y para la convivencia; ella consiste, precisamente, en aprender a vivir con otros. Sin embargo, enseñar a convivir no siempre quiso decir lo mismo, enseñar a convivir

<sup>4</sup> Esta expresión puede ser traducida, respectivamente, como persona que conoce un grupo o una organización por ser miembro de él y persona que no es aceptada como un miembro de la sociedad o un grupo.

<sup>5</sup> GENTILI, Pablo: "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías", en GENTILI, Pablo - APPLE, Michael - SILVA, Tomaz Tadeu da (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires. Losada, p. 120.

es, en realidad, una compleja *construcción ideológica*: cuando se dice “educar para la convivencia”, se está diciendo, en realidad “educar para la aceptación de las ‘reglas de convivencia’ vigentes en un determinado grupo, con sus respectivos esfuerzos (...) [para] encontrar bases amplias de consenso”<sup>6</sup>. Hoy hay que enseñar la convivencia justa para la participación ciudadana en un orden democrático. Las personas con necesidades especiales procurarán también adquirir a lo largo de su historia educativa una conducta que posea el mayor nivel de autodeterminación posible para desempeñar roles sociales tanto desde lo instrumental como desde lo interpersonal en un marco democrático.

Para alcanzar el segundo propósito de los procesos de socialización escolar se requiere del “desarrollo no sólo de conocimientos, ideas, destrezas y capacidades formales, sino la formación de disposiciones, actitudes, intereses y pautas de comportamiento que se adecuen a las posibilidades y exigencias de los puestos de trabajo”<sup>7</sup>. Sin embargo, los especialistas por un lado, no desconocen las contradicciones y límites que debe enfrentar la escuela en relación con esta dimensión del proceso de socialización porque el mundo de la economía está gobernado por la ley de la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales, así como por las pronunciadas diferencias individuales y grupales. Además, la escuela homogénea en su estructura, en sus propósitos y en su forma de funcionar, difícilmente pueda provocar el desarrollo de ideas, actitudes y pautas de comportamientos tan diferenciadas como para satisfacer las exigencias del mundo del trabajo asalariado y burocrático (disciplina, sumisión, estandarización) y a la vez los requerimientos del ámbito del trabajo (iniciativa, riesgo, diferenciación). No obstante, la escuela, en un escenario permanente de conflicto, es “un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma o más fuerza que las relaciones de producción”<sup>8</sup>.

Algunos aspectos del desarrollo del currículo, son especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela: la selección y organización de los contenidos del curriculum: qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación; el modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el

<sup>6</sup> CULLEN, Carlos A. (1997): *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós, p. 210

<sup>7</sup> GIMENO SACRISTAN, José – PEREZ GOMEZ, Angel I (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata, p. 19.

<sup>8</sup> FERNANDEZ ENGUIITA, Mariano (1990): *La cara oculta de la escuela*, Madrid, Siglo Veintiuno, citado por PEREZ GOMEZ, Angel I. en GIMENO SACRISTAN, José – PEREZ GOMEZ, Angel I (1994): *Op. cit.*, p. 22.

grado de participación de los alumnos en la configuración de la forma de trabajo; la ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en la institución educativa; la flexibilidad o rigidez del escenario, de los programas y de las secuencias de actividades; las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos, los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.

La relación del conocimiento con la educación es sustantiva, pues la sociedad le demanda al ámbito escolar en particular, la distribución equitativa de conocimientos significativamente válidos y subjetivamente significados como reconstrucción de la cultura y la experiencia humana. El conocimiento se transforma en el componente definitorio de la pluriforme tarea que supone la "práctica educativa" en los diversos contextos escolares.

La reconstrucción del conocimiento en la escuela, implica una nueva forma de percibir el conocimiento, no como una sumatoria de temas, sino vinculado a la realización de la persona humana y a la adquisición de capacidades necesarias para la transformación social. Este postulado se apoya en "un modelo epistemológico que concibe al conocimiento como el producto de un proceso de construcción social donde intervienen factores culturales, socio-políticos, económicos y psicológicos. Intenta superar la visión dogmática y acabada del conocimiento presentando una concepción diferente de ciencia, dotada de un carácter dinámico y autotransformador, inserta en el mundo de la cultura, con una cosmovisión más amplia de la realidad, con un *corpus* progresivo de conocimientos, establecidos provisoriamente. Esta concepción, desde el punto de vista didáctico, implica una relación dialéctica entre el objeto de conocimiento y el alumno que puede y debe problematizarlo, construirlo y reconstruirlo y no simplemente asimilarlo"<sup>9</sup>.

... en un mundo diverso de personas singulares.

La persona es lo que, en cada hombre, no puede ser tratado como un objeto, no es un objeto que se pueda conocer desde afuera, como los demás objetos. Las personas son hombres que se caracterizan<sup>10</sup>

<sup>9</sup> *Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos*. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán. 1997, p. 35.

<sup>10</sup> Se retoman las claves de aproximación al destinatario de la educación del *Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos*, p. 27 y ss.

- Como seres corpóreos al estar “orgánica” y sobre todo humanamente en el mundo, realizándose en el diálogo con los demás; el cuerpo es el campo expresivo de la persona.
- Como seres en relación como miembros de una comunidad, pertenecientes a diferentes instituciones sociales.
- Interactúan y crean la realidad en que la que viven. Son parte de la realidad y a su vez ésta constituye el escenario de sus experiencias.
- Poseen la capacidad de la palabra por la que puede representar el mundo en un sistema de signos y poner nombres a las cosas, atribuirles una significación y constituir el universo de lo simbólico.
- Buscadores de sentido; en cada situación vital, deben descubrir el sentido de su vida, realizar valoraciones y caminar hacia un futuro entrevisto como plenitud.

El hombre también es definido como hacedor de cultura. Se difunde cada vez más ampliamente la adhesión a una cultura de la diversidad pero que “no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario, (...) exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y actitudes con respecto a las personas excepcionales para que éstas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad”<sup>11</sup>.

Desde esta visión antropológica, la educación se convierte en un factor relevante, capaz de formar y de modificar la conducta de las personas con discapacidad para favorecer una mayor y mejor integración social. Por ello, es que la educación especial se plantea los mismos objetivos que la educación general: “ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño/a o joven, para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales como sociales. Este proceso debe realizarse en entornos lo menos restrictivos posibles y en un marco de cooperación que contemple la igualdad de oportunidades y asegure, al menos, la adquisición de las habilidades básicas de autonomía y socialización. Se promueve una intervención que favorezca la optimización de las posibilidades de las personas con necesidades educativas especiales en un contexto abierto de relación e intercambio”<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> LOPEZ MELERO, Miguel (2000): “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora”, mimeografiado, p. 2.

<sup>12</sup> MUNTANER, Joan J. (1998): *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral*. Madrid. Narcea, p. 109.

De esta manera la educación especial se ve involucrada en un conjunto de transformaciones y lleva a cabo la redefinición de sus funciones en el marco de las tendencias sociales, políticas y económicas que configuran los nuevos paradigmas<sup>13</sup> de la educación sistemática, sustentados en los importantes avances de los derechos humanos y la valoración de la diversidad. Los derechos humanos reconocen y valorizan la diversidad como inherente a las personas y a las sociedades humanas. La escuela de la discriminación debe dar paso a la "escuela de la integración" para poder superar los modelos de homogeneidad, sustentados en las bases positivistas de la educación argentina. Es necesario dar un espacio al "conflicto" de la atención a la diversidad.

La educación especial tendrá en cuenta los progresos en los enfoques, técnicas y recursos pedagógicos, psicológicos y médicos, transformándolos en potentes apoyos para superar la marginación escolar y social y fomentar la plena participación, puesto que una de las condiciones esenciales para sostener a los alumnos en riesgo en el sistema educativo, cualquiera sea el origen de su problemática, es el de la calidad humana y profesional de las instituciones que los atienden. Así, el denominado "fracaso escolar" ha dejado de ser exclusivamente atribuido a las condiciones de los alumnos, sino que también es atribuible a las formas de la enseñanza, a las condiciones institucionales, a las barreras culturales, entre otras vertientes. Se considera que los procesos de construcción de los aprendizajes escolares son personales y que los ámbitos sociales son decisivos para su desarrollo. En última instancia, lo que se pone en cuestión es el agotamiento de la concepción homogeneizadora de la educación formal para superar una lógica de la uniformidad. Sin embargo, la escuela de educación especial, desde su mandato social fundacional ha asumido una lógica de la heterogeneidad de sus destinatarios.

## 1.2. Desde una mirada limitante a una mirada atenta a las posibilidades

Los nuevos marcos conceptuales sobre la educación especial han sido recogidos, elaborados y refrendados en una serie de reuniones y declaraciones internacionales caracterizadas por el alto grado de consenso, entre las que se destacan la Conferencia Mundial de "Educación para Todos" en Jomtiem, Tailandia (1990), la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad" en Salamanca,

<sup>13</sup> La noción kuhneana de "paradigma" aquí es tomada en su sentido más amplio, intentando superar las discusiones epistemológicas que generó dicha noción.

España (1994) y el “Foro Mundial de Educación para todos”, en Dakar (2000). A partir de estos consensos y programas, se recomienda la organización, planificación y adopción de servicios educativos que garanticen la inclusión, la aceptación de las diferencias y el pleno desarrollo de todas las personas con necesidades educativas especiales.

Es así como el consenso internacional ha permitido desplazar el punto de mira “desde el pensamiento médico, psicométrico y positivista que caracterizara a la educación especial como una asistencia terapéutica a la patología”<sup>14</sup> hacia una orientación definitivamente educativa. Esta visión educativa se sustenta en conceptos fundamentales tales como el reconocimiento y la valoración de la diversidad, el de necesidades educativas especiales, el principio de inclusión y la integración social y educativa, pero no se reduce sólo a un cambio conceptual sino que requiere una nueva mirada de los actores y las instituciones educativas.

El poder comprender un nuevo modelo o paradigma en la educación especial, sintetizado en el concepto de “necesidades educativas especiales”, va más allá de una simple mutación de nombres, sino que da cuenta de la emergencia de una nueva actitud y perspectiva pedagógica frente al hecho educativo, adhiriendo una expresión cuya nota fundamental es su relatividad conceptual en función de marcos y encuadres específicos de abordaje de la educación especial. Pérez de Lara (1998) sintetiza este planteo al sostener que “las viejas categorizaciones, por el déficit, las patologías o los trastornos han sido sustituidas por las nuevas necesidades educativas especiales. Sin embargo, mientras esas necesidades queden, de uno u otro modo, atribuidas a los individuos seguirán manteniendo su significado carencial, por el cual el individuo que las presenta requiere siempre de algo o alguien que subsane dichas carencias. Sólo si partimos de que todo individuo, por el mero hecho de existir, es un individuo completo, es un ser humano en toda su dimensión, y por tanto necesario para hacer de nuestra convivencia una relación cada vez más social, sólo entonces digo, podremos plantearnos que las necesidades educativas especiales, son en realidad, necesidades de la escuela como uno de los lugares específicos –de la infancia y de la juventud- para la construcción de esa convivencia social”<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> *Los nuevos paradigmas de la educación especial. Documento de discusión.* 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación. Buenos Aires, octubre de 2000.

<sup>15</sup> PEREZ DE LARA, Núria (1998): *La capacidad de ser sujeto. Mas allá de las técnicas de educación especial.* Barcelona. Laertes, pp. 162-163.



El Cuadro N° 1 intenta resumir las características principales y diferencias de las expresiones educación "especial" y necesidades educativas especiales<sup>16</sup>.

Cuadro N° 1

EDUCACION "ESPECIAL"	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones negativas.</li> <li>- Suele ser utilizado como "etiqueta diagnóstica".</li> <li>- Se aleja de los alumnos considerados como normales.</li> <li>- Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o del desarrollo.</li> <li>- Predispone a implicancias educativas de carácter marginal, segregador.</li> <li>- Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto de escuelas "especiales", "diseños curriculares "especiales".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.</li> <li>- Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos.</li> <li>- Las N.E.E. se refieren a las necesidades educativas del alumno y, por tanto engloba al término educación especial.</li> <li>- Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo, una causa personal, escolar o social con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.</li> <li>- Se refiere al curriculum ordinario y a un idéntico sistema educativo para todos los alumnos.</li> <li>- Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individuales, que parten del diseño curricular común.</li> </ul>

Las escuelas de educación especial han iniciado un proceso de descentración para abrirse a prácticas educativas normalizadas que tienen como objetivo el desarrollo pleno de las personas con necesidades educativas especiales a partir del principio de normalización. Este concepto permitió plantear la ruptura con el modelo patológico individual y comprender la problemática desde un encuadre de responsabilidad comunitaria no constreñido a la enfermedad y sus secuelas. Es la sociedad la que debe educar para vivir y aceptar la complejidad de lo heterogéneo, rescatar la posibilidad individual de ser distinto y la importancia social de valorar y cultivar educativamente estas diferencias.

La reconceptualización de la educación especial en función de la importancia y variedad de los nuevos aportes conceptuales obliga a ser actores y artífices de una amplia gama de articulaciones para la atención de la diversidad. Por ejemplo, la consideración de

<sup>16</sup> Adaptado de Gallardo y Gallego, 1993.

las expectativas y realidades familiares se transforma en un punto de referencia obligado para la formulación de un proyecto educativo institucional.

“Las instituciones –y particularmente las educativas- son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no una identidad vacía (...) de la institución ‘consigo misma’<sup>17</sup>. Una institución educativa sólo puede entender-se y ser entendida en sus relaciones con otras instituciones y servicios y en su inserción en la sociedad local, regional, nacional y global para romper así el aislamiento que en ocasiones le imposibilita cumplir sus intenciones educativas. Aún así las instituciones educativas son instituciones específicas, complejas, multidimensionales, pluri e interdisciplinarias, interculturales, intermediarias, e integradoras<sup>18</sup>.”

#### Los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar y su relación con las teorías explicativas de los procesos de aprendizaje en la educación especial

La consideración del desarrollo humano, entendido como un proceso de aprendizaje individual y social, de aplicación de lo aprendido para mejorar las condiciones de vida, y como eje de todo proceso de crecimiento, requiere de una permanente vinculación y renovación de la relación educación y desarrollo. “La educación se presenta así como un proceso de desarrollo integral de la persona, como derecho humano, como bien social y de servicio, como instrumento esencial de la unidad nacional, motor de desarrollo socioeconómico-cultural y de afianzamiento del sistema democrático”<sup>19</sup>.

La singularidad de la persona y las diferencias individuales en el accionar en las aulas conlleva la necesidad de centrar la enseñanza en el alumno, contextualizar la intervención didáctica, personalizar las estrategias para el abordaje pedagógico, en fin, adaptar la enseñanza a las necesidades de cada niño a sus intereses, personalidad, competencias, modalidad, ritmo y características del proceso de construcción de los

<sup>17</sup> GARAY, Lucía (1996): “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”, en BUTELMAN, Ida (comp.): *Pensando las instituciones*. Buenos Aires. Paidós, p. 129.

<sup>18</sup> Retomamos los planteos iniciales sobre la institución educativa, de Frigerio y Poggi, si bien fueron profundizados y enriquecidos por las autoras en posteriores elaboraciones. FRIGERIO, Graciela – POGGI, Margarita (1993): *Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente*. Módulo del Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, p. 6. Cfr. FRIGERIO, Graciela – POGGI, Margarita (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires. Santillana.

aprendizajes. Las necesidades educativas especiales se hallan íntimamente relacionadas con el conjunto de medios y recursos (materiales, humanos, metodologías específicas, estrategias de abordaje) que resultan imprescindibles para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El niño con necesidades educativas especiales se acerca a la realidad y desarrolla las habilidades adaptativas que le permiten un desarrollo integral, a partir de la interacción con las otras personas y con el medio culturalmente organizado en un proceso continuo de exploración, conocimiento y representación. En consecuencia, la tarea fundamental para el conjunto de docentes comprometidos con la educación especial supone favorecer de múltiples maneras los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona y le permiten la construcción de esa realidad que muchas veces -desde las distintas clases y niveles de déficit- se le presentan como realidades parciales, incoherentes, lejanas, sin sentido. Para ello indagará y descubrirá en interacción con el equipo escolar, las posibilidades de desarrollo de las zonas próximas de cada alumno y podrá servir de "andamio" en esa construcción, en ese pasaje de la incomprensión a la comprensión, de la desadaptación a la adaptación, desde los aprendizajes previos a los aprendizajes en el marco de la institución escolar.

Los aportes de las diferentes teorías psicológicas, explicativas de los procesos de aprendizaje cobran relevancia a la hora de comprender los procesos subjetivos de aprehensión de la realidad así como los modos y estrategias de interacción sobre ella.

Las respuestas a las necesidades educativas especiales giran en torno a mejorar la percepción y representación, el acceso a la función simbólica y la utilización del lenguaje, así como a estrategias de conocimiento del mundo y planificación de acciones que le permitan el mayor desarrollo personal, independencia e inserción social. Es importante incorporar a la práctica educativa, estrategias de interiorización del lenguaje, participación en juegos simbólicos, creación de ambientes estructurados y adaptados que proporcionen ayuda personal y/o material. Se deben planificar los cambios y/o transiciones a otros contextos para enriquecer y beneficiar el proceso educativo.

A partir de los aprendizajes significativos, la educación especial se propone: a) reconocer distintas vertientes teóricas y asumirlas desde la óptica de la reflexión crítica y la confrontación práctica; b) tener en cuenta la potencialidad del sujeto a partir de la

<sup>19</sup> *Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos.* Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán. 1997, p. 32.

convergencia de sus posibilidades genéticas y la influencia del medio (familia, escuela, comunidad); c) compartir la idea de flexibilidad en los procesos de aprendizaje; d) promover la integración de los niños/as con necesidades educativas especiales en el medio escolar común, siempre que sea posible, y e) trabajar con la persona y su medio en forma integral e integrada.

Sin embargo también existe el consenso y la aceptación de una hipótesis fundamental a este respecto: las teorías del aprendizaje dan una información básica acerca del modo en que las personas aprenden; pero este saber no es suficiente ni conclusivo respecto de qué, cómo y cuándo enseñar<sup>20</sup>, o en otros términos, "las teorías del aprendizaje suministran la información básica, pero no suficiente, para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza"<sup>21</sup>.

#### Las políticas educativas como políticas sociales a principios de un nuevo siglo

A pesar del cambiante panorama social, la escuela permanece aún en el imaginario colectivo como la posibilidad cierta de proveer educación al conjunto de la población y, por cierto, sin una alternativa de organización que pueda reemplazarla con mayor éxito en el mediano plazo. Conserva sus atributos originales y mantiene vigente su contrato fundacional, esto es, asegurar a los individuos las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía en democracia. La escuela<sup>22</sup> de educación especial comparte la redefinición de su contrato fundacional en un contexto de crisis y por lo tanto no es ajena a los cambios en devenir como tránsito hacia un nuevo siglo. En los procesos y estrategias de resignificación de las funciones de la escuela de educación especial se procura también dar respuesta a esta situación de fuegos entrecruzados en la que se halla la educación en general.

Un componente fundamental en la asunción de nuevos desafíos por parte de la educación especial, corresponde a los desarrollos y avances de los marcos normativos internacionales y nacionales tendientes a reconocer y garantizar a las personas con necesidades educativas especiales el ejercicio pleno de sus derechos<sup>23</sup>. Por ejemplo, uno

<sup>20</sup> GVIRTZ, Silvina – PALAMIDESSI, Mariano (1999): *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique, p. 121.

<sup>21</sup> GIMENO SACRISTAN, José – PEREZ GOMEZ, Angel I. (1994): *Op. cit.*, p. 61.

<sup>22</sup> La expresión "escuela" remite a un uso genérico que comprende diferentes instituciones y organizaciones que cumplen una función esencialmente educativa en una comunidad determinada.

<sup>23</sup> Cfr. EROLES, Carlos – FERRERES, Carlos (comp.) (2002): *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Buenos Aires. Espacio Editorial. También TOME, José María (2000): "Crisis y utopías en

de los retos que enfrenta en la actualidad la mayoría de los países de América Latina, es cómo hacer efectivos los derechos que todos los niños tienen, de acceder a la educación y beneficiarse de una calidad adecuada a sus necesidades. La escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa comprensiva y diversificada, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades.

En el marco de la política educativa argentina este compromiso se expresó en el texto de la Ley Federal de Educación (1993) al reconocer que el niño o joven con necesidades educativas especiales debe recibir una formación integral que le permita realizarse "como personas en la dimensión cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde a sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia"<sup>24</sup>.

Los criterios para pensar e implementar las transformaciones de la educación especial se orientan a:

- a) superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales,
- b) priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones curriculares y de gestión para el aprendizaje de los alumnos y
- c) procurar la concertación intersectorial para la coordinación de programas y proyectos<sup>25</sup> de atención a dicha población. Sin embargo, no se debe perder de vista que la posibilidad de opción educativa de las personas con necesidades educativas especiales exige a su vez, la creación de un conjunto de condiciones iniciales igualmente compartidas, si no, se incurriría en la profundización de la situación diferencial --incluida la del déficit-- que se intenta superar.

En este sentido, la provincia de Tucumán adhirió a lo expresado por el Consejo Federal de Educación en los acuerdos federales, e hizo suyos los principios enunciados en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (A-19), desarrollando desde la Coordinación del Área, múltiples iniciativas<sup>26</sup>. A partir del período lectivo 2002, se abocó a la

educación especial", en *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías" 2. Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires-Aique, pp. 56-62.

<sup>24</sup> Art. n° 6 de la Ley n° 24195/93 (Ley Federal de Educación).

<sup>25</sup> *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documento para la Concertación, Serie A, n° 19. Ministerio de Cultura y Educación. 1998.

<sup>26</sup> Por ejemplo, la elaboración y aprobación del *Programa Provincial de Integración* mediante Resolución Ministerial 128/5.

elaboración de "Lineamientos..." que intenten dar respuesta a un viejo anhelo del área: favorecer la estructuración orgánica de los servicios de educación especial en la jurisdicción.

Para que las transformaciones del sistema educativo se produzcan, no resultan suficientes las preocupaciones establecidas por los marcos normativos y regulatorios de la realidad puesto que ella no se deja apresar por la letra prescriptiva. Es necesario además iniciar acciones encuadradas en políticas sociales e intersectoriales que garanticen particularmente el mejoramiento de la educación destinada a los sectores sociales más desfavorecidos y construir así una sociedad más justa en su condición humana.

### 1.3. Una reflexión, un desafío a compartir

Para el establecimiento de los objetivos de la educación especial se pueden identificar tres aproximaciones diferentes<sup>27</sup>: asimilación, acomodación o adaptación.

La asimilación presupone que las personas con discapacidad deben seguir el modo de vida de la mayoría. Comporta la negación de la diferencia o la intención de reducirla "normalizando al sujeto". Se apoya en dos supuestos: por un lado, que la diferencia es negativa y, por el otro, que lo más urgente es reducir esta diferencia. Se dan respuestas altamente diferenciadoras.

La acomodación postula que es el contexto el que debe adaptarse. Pero los "demás" tienden a acomodarse, a organizarse para aceptar a la persona a pesar de su diferencia, que es recibida como negativa. Al final provoca un efecto *boomerang*, en el que las personas con discapacidad buscan y reclaman pertenencia a un grupo de iguales, la constitución de una identidad particular que haga no que sean percibidos como personas deficientes, pero sí como pertenecientes a un grupo particular.

La adaptación, finalmente, supone el ajuste recíproco. Implica la conjunción de dos perspectivas antagonistas: acomodación relativa del grupo al sujeto y asimilación relativa del sujeto al grupo. La integración es, pues, un cambio y una adaptación recíproca, un proceso abierto, relacionado con el reconocimiento y la aceptación de una identidad. La "competencia social" que tiene que ver con el saber hacer sobre el que se apoya la vida de relación y el deseo de esta relación, no se adquiere por la imposición educativa, sin por la

<sup>27</sup> PEDRO, Francesc – PUIG, Irene (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona. Paidós, p. 276 y ss.

acción relacional. Esta última aproximación corresponde a lo que se ha dado en llamar inclusión.

Sin embargo, las aproximaciones descriptas no agotan la convicción de que la educación encierra una gran complejidad que no proviene únicamente de su carácter ideológico y social, sino también de su complejidad temática. Por tales motivos se debe ser abiertamente crítico hacia aquellas teorías y postulados “científicos” que dicen explicar y atrapar al ser humano y sus manifestaciones en un sistema cerrado de fundamentos y anticipaciones, como si se tratara de una fórmula matemática.

Lo que hay de original y sorpresivo en el ser humano en general, y en cada uno en particular, confirma la parcialidad de cada intento aproximativo. Se conocen facetas, aspectos, parcelas del ser humano, pero se desconoce lo que ésta puede llegar a ser en un momento determinado. Se han optimizado considerablemente los mecanismos y estrategias que posibilitan un aprendizaje más cualificado y una mayor formación, pero aún queda mucho por recorrer antes de defender una teoría, un modelo, una práctica educativa y una terapéutica única para dar respuesta a todos los cuestionamientos, interrogantes y problemas que el ser humano plantea.

La educación especial constituye básicamente un campo de acción que intenta articular la investigación y la práctica profesional reflexiva, interrelaciona saberes, metodologías, disciplinas y ciencias varias y, en consecuencia, no es ajena a los conceptos de parcialidad enunciados. Por su interdependencia con otras disciplinas, sus contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje deben traspasar el ámbito escolar.

La aceptación de la diversidad no es equivalente a adaptación a la desigualdad; es un intento para superarla. El tener derecho a ser diferente no supone aceptar la desigualdad sino que supone contribuir a la construcción de una sociedad más justa en su condición humana; en última instancia ser diferente es también un valor que humaniza a cada ser humano<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> LOPEZ MELERO, Miguel (2000): *Op. cit.*, p. 3.

## Bibliografía

- Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documento para la Concertación, Serie A, n° 19. Ministerio de Cultura y Educación. 1998.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías" 2. Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires-Aique. 2000.
- CULLEN, Carlos A. (1997): *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos*. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán. 1997.
- Documentos de discusión*. 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación. Buenos Aires, octubre de 2000.
- EROLE, Carlos – FERRERES, Carlos (comp.) (2002): *La discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- FRIGERIO, Graciela – POGGI, Margarita (1993): *Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente*. Módulo del Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.
- (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires. Santillana.
- GARAY, Lucía (1996): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en BUTELMAN, Ida (comp.): *Pensando las instituciones*, Buenos Aires. Paidós.
- GENTILI, Pablo: "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia de mercado y el destino de la educación de las mayorías", en GENTILI, Pablo – APPLE, Michael – SILVA, Tomaz Tadeu da (1997): *Op. cit.*
- GENTILI, Pablo – APPLE, Michael – SILVA, Tomaz Tadeu da (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires. Losada.



- GIMENO SACRISTAN, José – PEREZ GOMEZ, Angel I. (1994): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GVIRTZ, Silvina – PALAMIDESSI, Mariano (1999): *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- Ley n° 24.195/93 (Ley Federal de Educación).
- LUZ, María Angélica (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires. Paidós.
- LOPEZ MELERO, Miguel (2000): “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora”, mimeografiado.
- PEDRO, Francesc – PUIG, Irene (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona. Paidós.
- PERELSTEIN DE BRASLAVSKY, Berta (1985): “¿Hay una pedagogía especial”, *Revista Argentina de Educación*. Año 3. N° 5.
- PEREZ DE LARA, Núria (1998): *La capacidad de ser sujeto. Mas allá de las técnicas de educación especial*. Barcelona. Laertes.
- TIRAMONTI, Guillermina (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?*. Buenos Aires. Temas Grupo Editorial.
- TOME, José María (2000): “Crisis y utopías en educación especial”, en *I Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías”*. Op. cit.

## 2. LOS DESTINATARIOS DE LA EDUCACION ESPECIAL

### 2.1. Un nuevo modelo de interacción

Como toda actividad humana, la educación se regula, cobra dirección y sentido y se unifica desde los fines que para ella se formulan en función de los destinatarios a los que se dirige dicha actividad. Previa a una breve caracterización de los destinatarios de la educación especial, se considera relevante plantear algunas cuestiones semánticas sobre términos y conceptos frecuentemente empleados en el área de educación especial.

En el lenguaje cotidiano, el término discapacidad/discapacitado alude a una amplia gama de personas que presentan impedimentos o fallas de orden biológico, más o menos evidentes. Sin embargo, la problemática de la discapacidad aparece cada vez más como un campo complejo de prácticas, abordajes, reconceptualizaciones, servicios específicos, etc.

Se entiende por déficit, según Lewis (1991)<sup>29</sup>, a toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Bernard Mottez, sociólogo francés, señala que la deficiencia y la discapacidad son las dos caras de una misma realidad. La primera se refiere a su aspecto físico y la segunda a su aspecto social. Hablar de déficit es necesario, siempre que se tenga en cuenta que éstos originan un tipo de necesidad especial, que será preciso atender a lo largo del desarrollo de la persona para brindarle una mejor calidad de vida. Se llama "discapacidad al conjunto de espacios y desempeños sociales de los que un individuo o una categoría de individuos son excluidos a causa de su deficiencia"<sup>30</sup>.

Desde la perspectiva educativa, Argentina ha producido cambios significativos, no sólo en el marco de la transformación educativa, sino en la mirada hacia los sujetos que se forman en el sistema. En concordancia con los nuevos paradigmas en la educación especial, tomó del Informe Warnock, la propuesta de referirse a personas con déficit como

<sup>29</sup> LEWIS, Vicky (1991): *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Barcelona. Paidós, p. 15 y ss.

<sup>30</sup> Se entiende por lugares sociales los ámbitos de actividad social más o menos institucionalizados de una persona (trabajo, educación, deporte, etc.). Citado en *La educación especial y escuela inclusiva. Una perspectiva desde la diversidad. Documento de discusión*. 1º Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000, p. 2.

personas con necesidades educativas especiales. Según Brennan<sup>31</sup>, hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o una combinación de éstas) afecta al aprendizaje.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial A-19 (1998), define las necesidades educativas especiales como “las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”. Esta definición de necesidades educativas especiales merece algunas consideraciones:

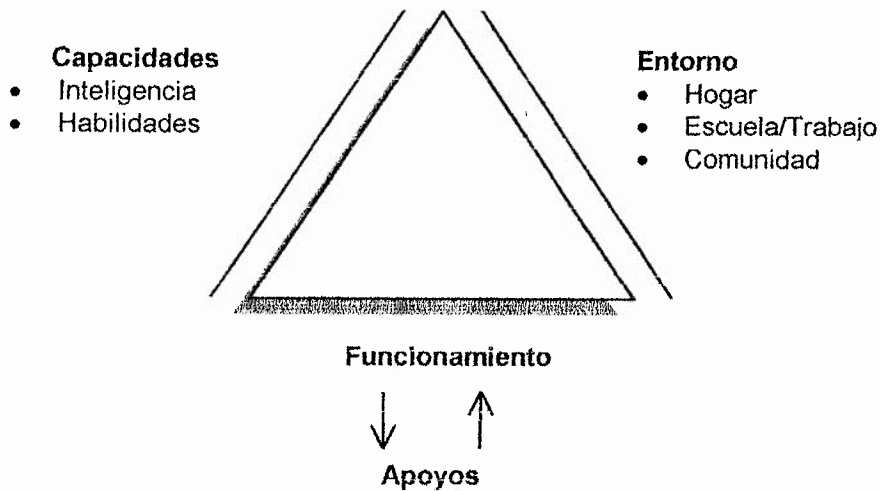
- El concepto no se circunscribe exclusivamente al de discapacitado, minusválido o sujeto con déficit, sino que algunas personas, sujetos de educación, tienen en algún momento de su vida necesidades educativas que requieren de recursos adicionales: son las que tienen necesidades educativas especiales, pero hay alumnos discapacitados que no experimentan necesidades educativas especiales en determinadas áreas o contextos.
- Es una definición pedagógica, centrada en el currículo y no exclusivamente en los síndromes médicos, psicopatológicos o mediciones psicométricas.
- Es interactiva y contextual; se define por la interacción de por lo menos tres elementos: condiciones del alumno, exigencias del currículo y recursos del contexto.

En relación a esta nueva concepción de las necesidades educativas especiales, la Asociación Americana sobre Retardo Mental (1997) aporta un modelo de interacción de tres niveles (capacidades, entorno, funcionamiento), modelo más acorde con el principio de normalización.

- Las *capacidades* son aquellos atributos que posibilitan el funcionamiento adecuado de la persona en la sociedad, incluyen habilidades inherentes para funcionar en un contexto social.
- El *entorno* son aquellos lugares donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa. Es importante conocer su entorno para atender sus demandas, atendiendo a su edad, sexo y posibilidades intelectuales y sociales.
- El *funcionamiento* relaciona las capacidades con el entorno, pues cada persona actúa acorde con sus posibilidades en un ambiente determinado.

<sup>31</sup> BRENNAN, Wilfred K. (1998): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid. Siglo Veintiuno.

Se considera a este modelo útil y transferible a las otras necesidades educativas especiales.



## 2.2. Las personas con necesidades educativas especiales: breve caracterización

Con un propósito orientador y atendiendo a la variedad de déficits y las necesidades educativas especiales que ellos originan, se caracteriza someramente los grupos de personas más significativos según necesidades educativas especiales a) por déficits sensoriales (audición, visión), b) por déficit motor, c) por trastornos emocionales severos, d) por déficit mental, e) con altas capacidades y f) de personas con necesidades educativas especiales e inadaptación social.

### a. Necesidades educativas especiales por déficit sensorial

#### Deficiencia auditiva

La comunicación resulta esencial para la calidad de vida de las personas, pues les permite expresar deseos y preferencias, dar y recibir información, establecer y mantener relaciones sociales con los demás.

La audición es el sentido que permite al niño, desde que nace, conectarse con el mundo que lo rodea y acceder a un cúmulo de información del entorno. Gracias a ella, está en condiciones de poner en marcha el almacenamiento de datos simbólicos, sobre el mundo que percibe y se entrena simultáneamente para procesar en su segundo año de vida la información lingüística que recibe escuchando.

Se considera sordo a aquella persona que presenta una pérdida total de la audición e hipoacúsico a la registra una pérdida parcial.

La sordera de nacimiento, o antes de los dos años, es una de las deficiencias más graves que debe enfrentar un niño, pues lo priva de múltiples experiencias, sometiéndolo a un progresivo aislamiento psicolingüístico, con consecuencias negativas para su proceso de socialización.

Si bien el niño sordo está afectado por una deficiencia auditiva, su discapacidad (inhibición biológica para ciertos roles socio-culturales) se ubica a nivel de la lengua oral o lengua fónica. El niño deficiente auditivo es un discapacitado de la lengua oral porque no accede a los modelos lingüísticos sonoros que se le ofrecen naturalmente a través del habla de su entorno. Por su falta de audición no puede organizar un sistema lingüístico a partir de lo que dicen los otros, pues ésta le impide u obstaculiza la transmisión al cerebro de los datos lingüísticos acústicos, necesarios y suficientes, para que las operaciones lógicas (relaciones de identificación, oposición, intersección e inclusión) inicien el procesamiento que mantendrá en niveles normales la actividad intelectual.

La hipoacusia hace referencia a un tipo de sordera moderada, que si bien tiene la ventaja de dar lugar a un buen nivel de aprovechamiento de restos auditivos, a través de las prótesis auditivas y de tratamientos fonoaudiológicos, presenta el mismo tipo de dificultades en la comprensión completa del mensaje oral (a nivel de la lectura labial).

En lo esencial, la dificultad que presenta el niño con déficit auditivo es que no comprende qué se dice y qué se le dice, como tampoco puede expresar lo que quisiera. Si bien no tiene conciencia exacta de todo lo que no capta del mensaje, se puede percibir en él, detrás de una sonrisa de compromiso, la impotencia, la tensión, la dignidad ofendida. Ante esta situación aparecen conductas estereotipadas, como por ejemplo el asentimiento sistemático que da cuenta de una comprensión que no existe. Muchos niños sordos se sienten angustiados, tienen más inquietudes y temores que los otros. Para salvar esta situación se aferran a hábitos de orden inmutable, a ritos personales, a pequeñas manías, destinadas a enmascarar el miedo o mostrar una seguridad que no tienen. Desde el punto de

vista psico-social el sordo puede ser objeto de grandes agresiones, pues su deficiencia auditiva es invisible.

Tienen una extraordinaria capacidad de imitación de los comportamientos, actitudes y gestos de los oyentes que les permiten acceder a una suerte de mimetismo ritual que favorecen su deseo de "hacer como sí". La incomunicación, generalmente a medida que pasa el tiempo, conduce a dificultades de comportamiento, de carácter, de entrega pasiva, específicas a la situación de aislamiento y cada vez más complejas. Se puede enumerar algunas expresiones que califican a menudo la manera de ser de estos niños sordos: bruscos, torpes, erizados, combativos, eléctricos, susceptibles, irritables, empecinados, etc.

Los niños sordos agresivos son los que chocan constantemente con asperezas que no saben y no pueden controlar. Estas conductas son respuestas a un mundo exterior sentido como hostil desde la primera infancia. Otros tienen comportamientos de bloqueo sobre una idea. Se empecinan y no ceden. Estas reacciones existen también en otros niños, pero en el caso del niño sordo, se explican claramente: él es una víctima flagrante y permanente de la incomunicación. El sordo sólo sabe lo que ve. Muchas veces entiende al revés, no hace lo que tiene que hacer y es reprendido por ello. Con informaciones deformadas, el niño sordo se encuentra a menudo en situaciones que le son inexplicables. No comprende ni las reacciones de los otros ni las exigencias. No logra hacerse comprender, lo cual pone en marcha en los otros, reacciones en cadena que siente como injustas o incoherentes. Estos desajustes le confirman regularmente su diferencia, su aislamiento.

Es preciso señalar, que no todos los niños sordos presentan este conjunto de problemas. Los niños sordos pueden ser felices cuando se han beneficiado de ciertas condiciones favorables de la comunicación. Con un niño sordo se debe estar mucho más atento que con los otros, pues es la única manera para aportarles señales que utilicen otros canales de comunicación.

En síntesis, las personas sordas, son personas diferentes lingüísticamente hablando, no pueden apropiarse por sí mismas de la lengua oral de su grupo, por lo que necesitan de la intervención de un equipo especialista.

### Deficiencia visual

El sentido de la vista es el que más se emplea en las reconstrucciones conceptuales, en la organización y combinación de la información que las personas reciben a través de todos los sentidos para apropiarse del mundo y actuar en él. En las culturas actuales, la visión se instaure como generadora de nexos entre los individuos, como puerta de acceso al conocimiento y como medio de apropiarse de lo cercano y lo lejano (virtual o real).

En las personas con visión normal se considera que el desarrollo de la eficiencia visual se logra de una forma natural, espontánea y en interacción con el ambiente que lo rodea. La visión desempeña una muy importante función al servir como sentido unificante, totalizador y estructurante.

Cuando las personas nacen con un sentido menos no pueden recolectar toda la información que normalmente se recibe a través de él. Si falta un sentido, le falta una dimensión a todo lo que percibe del mundo. Una persona con alteraciones graves de la visión va a tener escasa o nulas oportunidades de recoger información incidentalmente a través del sentido de la vista y la que pueda obtener, será inferior tanto en calidad como en cantidad.

La discapacidad visual se da en distintos grados que van desde la ceguera absoluta hasta la disminución moderada. La definición de ceguera dada por la Organización Mundial de la Salud, según un criterio numérico, establece sus límites en términos de agudeza y campo visual. La gradación de la agudeza visual en los cuadros de ceguera va desde 0 (cero), falta total de percepción lumínica, hasta un décimo (1/10) equivalente a una pérdida del noventa por ciento (90 %) y el campo visual restringido hasta 20 grados (20°) o menos en el diámetro amplio. Ambos factores corresponden a mediciones realizadas con la mejor corrección óptica posible.

Se considera baja visión o disminución moderada, a la pérdida de visión de tres décimos (3/10), equivalente a una pérdida del setenta por ciento (70 %) que, aún con los mejores lentes correctivos, dificulta la realización de la tarea deseada.

Las personas ciegas o con baja visión suelen tener una pobre autoimagen, no se sienten cómodas con ellas mismas, ni con los otros, y, como consecuencia, suelen recurrir a una serie de mecanismos de defensa para poder sobrevivir en un mundo de videntes. Suelen ser excesivamente dependientes y evitan toda situación que implique ansiedad y

que ponga de manifiesto su incapacidad. Normalmente culpan de todos sus fracasos a su falta de visión, aun cuando no tengan ninguna relación con el problema. En muchos casos suelen evitar las situaciones sociales, prolongando el aislamiento, generándose un círculo vicioso en el que se da el aislamiento como consecuencia de la inseguridad.

Los procesos cognitivos del sujeto ciego con respecto al vidente son diferentes y más lentos. Existen importantes aspectos que afectan el desarrollo cognitivo y al aprendizaje del niño ciego. Los más significativos se vinculan con aspectos perceptuales, motóricos, del lenguaje y comunicación, de competencia social y de la formación de conceptos.

En relación a los aspectos perceptuales, el ciego no recibe toda la información que existe en su medio de la misma manera y en igual cantidad que un vidente. No percibe las claves sensoriales que la visión transmite y que son fundamentales para la construcción del conocimiento del ambiente que lo rodea, no conoce la relación parte/todo ni puede integrar y globalizar.

Los estudios acerca del desarrollo motriz de los niños deficientes visuales o ciegos informan que se observa un retraso en cuanto a la locomoción y la movilidad, llegando a la conclusión de que la visión, y más específicamente, el desarrollo de la coordinación óculo-manual, es un elemento propiciador del movimiento. Por lo tanto, en los ciegos la coordinación motriz está influida por la carencia de retroalimentación visual y por la falta de imitación, no siendo posible compensarla en su totalidad ya que el desarrollo auditivo no posee las mismas ventajas de adaptación que el desarrollo visual.

La falta de visión no impide el desarrollo lingüístico normal porque la habilidad para producir sonidos es innata, pero tampoco la propicia. La deficiencia visual tiene un fuerte impacto sobre el establecimiento del vínculo madre-hijo y la forma en que ambos se van a comunicar, especialmente si el niño es ciego y la madre no sabe cómo relacionarse con su hijo y cómo interpretar sus señales. Esto trae como consecuencia actitudes de angustia y frustración que afectarán la comunicación y sus campos físicos (gestos de la cara: mirada, contacto ocular, sonrisa; gestos de las manos: movimientos de pedir, señalar, prensión y otros gestos corporales).

La falta de visión influirá negativamente en los niveles cognitivos para la adquisición del lenguaje: imitación, juego simbólico y atención.



En cuanto a las competencias sociales, las personas ciegas, pueden desarrollar habilidades iguales o parecidas a las de sus pares videntes aunque con frecuencia con un retraso en su aparición de dos o tres años. Por ejemplo, el juego que tiene una gran importancia como elemento socializador, en donde las actividades de manera coordinada con otros niños, lo conseguirá un año más tarde que sus pares.

Las personas con déficit visual necesitan de una gran estructuración de los conceptos para poder asimilarlos, y propiciar un desarrollo y aprendizaje posterior.

La pérdida o disminución del sentido de la visión tienen consecuencias sobre el desarrollo y el aprendizaje de las personas, haciéndose preciso diseñar sistemas de enseñanza que traten de suministrar por vías alternativas, la información que no puede recoger a través de la visión. Debe tenerse en cuenta en la práctica y en el entrenamiento de estos alumnos las experiencias de audición, kinestésicas y táctiles que son las más importantes para desarrollar el conocimiento del mundo circundante y su socialización. Para aprender a escuchar selectivamente e interpretar lo que oyen necesitan mucha práctica y entrenamiento por parte de sus maestros. Los alumnos deberán ser estimulados en la utilización máxima de otros sentido, como el auditivo. Deben ser capacitados fundamentalmente en la discriminación de los sonidos que los rodean para poder elegir cuáles son importantes en determinadas circunstancias. El sentido kinestésico es quizás el que más requiere estimulación para su desarrollo ya que la motivación para realizar actividades motoras gruesas y desarrollar destrezas físicas a veces está ausente.

#### **b. Alumnos con necesidades educativas especiales por déficit motor**

Los primeros signos de vida se manifiestan a través de los movimientos voluntarios e involuntarios generados a partir de impresiones sensitivas y perceptivas. En consecuencia, el movimiento no existe aisladamente, se acompaña de sensaciones y percepciones. Es iniciado a menudo por percepciones, pero siempre está guiado por estímulos cinestésicos y otros estímulos, que hacen posible la ejecución correcta de una secuencia de movimientos.

Un adecuado desempeño motriz favorece en el sujeto las habilidades de comunicación, de percepción y de resolución de problemas, así como también el modo en que siente e interactúa con los demás y con el mundo de los objetos.

El déficit motriz implica una alteración en el aparato motor debido a un deficiente

funcionamiento en el sistema nervioso, muscular y /o óseo articular, o en varios de ellos relacionados. Comprende una gran variedad de situaciones que se describen y clasifican atendiendo a su momento de aparición, a su etiología y a su localización topográfica.

La persona con déficit motriz presenta dificultades en la ejecución de sus movimientos o bien evidencia ausencia de los mismos. Se ven limitadas, en grado diverso, las actividades que realizan. Pueden presentar problemas en la comunicación por dificultades en la articulación, en la comprensión o por falta de desarrollo de los códigos de comunicación. Estas dificultades pueden existir asociadas a trastornos perceptivos, intelectuales y psíquicos y ocasionan en consecuencia alteraciones en el desarrollo cognitivo, social y de personalidad.

La motricidad limitada o escasamente controlada genera una alteración en la interacción con otras personas, ya que en algunos casos, el sujeto no puede producir muchos de los gestos a los cuales el contexto otorga un valor comunicativo. Tampoco puede ejercer un control sobre los objetos, los acontecimientos y las personas del entorno. Esto puede dar lugar a que se genere una excesiva dependencia con las personas que lo rodean, quienes se constituyen en sus "interlocutores" y "hacedores", interpretando erróneamente en algunas ocasiones, lo que el sujeto quiere realizar o decir.

Esta situación y los repetidos fracasos en el cumplimiento de una acción por parte del sujeto que presenta el déficit motor, genera lo que Albert Bandura denomina, falta de "expectativas de autoeficacia", que podrían traducirse como sentimientos de inseguridad e impotencia. En algunos casos, emergen consecuencias emocionales importantes, como por ejemplo estados depresivos o falta de motivación, cuya intensidad dependerá de la autopercepción que el sujeto tenga acerca de sí mismo, y la que los demás le ofrezcan.

Los cuadros que con más frecuencia se presentan en las aulas son: parálisis cerebral, lesiones cerebrales en la zona motora y mielomeningocele. Estas alteraciones presentan trastornos motores de grado variable (leve, moderado o severo). No puede generalizarse ya que cada persona posee una capacidad funcional diferente, aun con el mismo tipo de síndrome.

No es conveniente establecer una correspondencia lineal entre las dificultades en el aprendizaje escolar y las limitaciones motoras o de la comunicación en estos sujetos, ya que en la medida en que estas limitaciones logren ser compensadas con recursos y adecuaciones apropiadas, el rendimiento escolar puede ser equivalente al de cualquier otro sujeto de su edad.

El problema consiste en cómo crear un ambiente de enseñanza favorable para incrementar cualitativa y cuantitativamente sus posibilidades, a fin de que las limitaciones no interfieran de manera determinante en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la tarea del docente será, mediante la observación aguda, encontrar y atender a toda la información que le sea útil para evaluar estos aspectos, valorando el error y la vías alternativas que utilice el alumno para resolver las tareas escolares.

### **c. Necesidades educativas especiales por trastornos emocionales severos**

Los primeros años de vida del niño son de fundamental importancia para su constitución psíquica, la que se encuentra aún en tiempos de construcción al momento de llegar el sujeto al ámbito escolar. Por ejemplo, a medida que se constituye como sujeto, el niño logra significar el mundo que lo rodea a través de sus primeras experiencias de juego. En él tiene lugar la puesta en escena de situaciones y de roles en un "como si", desde su mundo imaginario, rico en fantasías. A partir de esta situación imaginaria podrá representar su relación con los Otros.

El sujeto que tiene dificultades en su estructuración psíquica puede manifestar algunas conductas típicas:

- a) alteraciones cualitativas en la interacción social;
- b) alteraciones cualitativas en la comunicación;
- c) patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, competitivos y estereotipados.

En cuanto al primer conjunto de alteraciones, éstas se evidencian a través de:

- Una dificultad importante en el uso de múltiples conductas no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros, adecuadas al nivel de desarrollo.
- Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos.
- Ausencia de reciprocidad social o emocional.

En relación a las alteraciones cualitativas en la comunicación, éstas generalmente se evidencian en

- Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación tales como gestos o mímicas).
- En sujetos con habla adecuada se presenta una alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una comunicación con otros.
- Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrático.
- Ausencia de juego realista espontáneo, variado o de juego imitativo social propios del nivel de desarrollo.

En relación a los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, éstos se evidencian en:

- Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal tanto en su intensidad como en su objetivo.
- Adhesión aparente, inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- Manierismos motores estereotipados y repetitivos mediante movimientos complejos de todo el cuerpo.
- Preocupación persistente por partes de objetos.

Otro comportamiento “desconcertante” de estos niños con trastornos emocionales severos radica en que para resolver situaciones problemáticas,

- operan de próximo a próximo perdiendo de vista el fin. Esto implica que tienen claridad acerca de la secuencia a seguir para alcanzar un determinado resultado, pero pierden de vista la finalidad; los pasos se encadenan entre sí, pero no con el objetivo final.
- el procedimiento se vuelve un fin en sí mismo. El sujeto se queda en un paso de la secuencia y persevera allí como si ésa fuera la finalidad de la tarea.
- se evidencian fallas en los encadenamientos temporales. Se alteran los pasos a seguir o se omiten pasos en el procedimiento.

El déficit cualitativo que define estos cuadros es distinto en su gravedad en función del nivel de desarrollo. Todo síndrome clínico presenta, aparte de síntomas fundamentales, nucleares o patognómicos por los cuales reciben una definición específica, un conjunto de síntomas secundarios o asociados que pueden variar en cada individuo.

Más específicamente, un niño con trastornos emocionales severos manifiesta imposibilidad de sostenerse en una escena simbólica en tanto la imagen y la palabra no

alcanzan un valor de representación, es decir, no hay distancia entre la imagen y aquello que la imagen representa. En consecuencia los límites entre la fantasía y la realidad se encuentran particularmente desdibujados.

Los trastornos emocionales severos se definen por las fallas en la estructuración psíquica de un niño. Las alteraciones en los procesos del desarrollo cognitivo serán una consecuencia que se hará evidente en el proceso de aprendizaje.

Las estructuras cognitivas adquieren una particular forma de organización (aspectos estructurales); una particular forma de funcionamiento (aspectos funcionales) y una particular modalidad de implementación de recursos para la resolución de situaciones problemáticas (aspectos proceduales). Estas características de los aspectos cognitivos del pensamiento tienen que ver con fallas en los procesos fundantes del yo, propias de un niño que no atravesó exitosamente las vicisitudes de su constitución subjetiva.

En relación a las estructuras cognitivas, las dificultades que le impiden al niño su advenimiento como sujeto no le impiden la construcción de nociones y estructuras lógicas. No obstante una de las características de estas construcciones es que se halla desfasada la noción de conservación. El niño puede acceder a las operaciones lógicas pero de manera incompleta, con fallas en la construcción de las identidades; éstas son, por su parte, el antecedente necesario de las conservaciones. La noción de identidad es la que permite al sujeto disociar en un objeto o situación aquellos caracteres que permanecen estables a través de las transformaciones para desatender lo que cambia, reteniendo sólo lo que permanece estable. Así, la noción de identidad es básica respecto de las propiedades del objeto; es soporte de todas las restantes propiedades.

Las consecuencias de esta no construcción de las identidades y conservaciones se observan en las siguientes características del pensamiento:

- los esquemas de acción o representativos pierden su función estructurante;
- los esquemas construidos en ausencia de identidades se coordinan dificultosamente o no se coordinan;
- se producen fallas en los procesos de integración de esquemas.

En todo funcionamiento mental del proceso cognitivo, hay una secuencia básica: equilibrio cognitivo-desequilibrio-reequilibrio. Aquello que produce el desequilibrio de los sistemas de conocimiento se lo denomina perturbación. Las perturbaciones no son las mismas para todos los sujetos. Es característico en los niños con problemas en la estructuración subjetiva, la aparición de defectos en las tres formas de equilibración, las

perturbaciones no operan como causa de desequilibrio y los estados de desequilibrio no desembocan en regulaciones y compensaciones

Con respecto a la intervención educativa, se partirá de la premisa de considerar a la acción pedagógica con estas personas básicamente desde una perspectiva terapéutica, en tanto es necesario que opere en dirección a la estructuración psíquica. En la acción educativa la interdisciplina cobra un valor relevante. De este modo, la función docente también adopta una especial importancia ya que será la que le posibilite al alumno la adquisición de aprendizajes favorecedores de la comprensión y organización de la realidad. Toda institución escolar posee normas que regulan la vida social. Son éstas las que le permitirán al sujeto con severos trastornos emocionales el responder a las mismas y por lo tanto el acotamiento de ciertas actuaciones que al sujeto se le imponen más allá de su voluntad.

#### **d. Necesidades educativas especiales en las personas con deficiencia mental**

La definición de retardo mental postulada por la Asociación Americana sobre el Retardo Mental (AAMR, 1997) hace referencia a "limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los dieciocho años de edad"<sup>32</sup>.

De esta definición, se deriva que el retardo mental supone la existencia de restricciones funcionales relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social, caracterizado por un funcionamiento intelectual inferior a una media definida por un límite superior de un C.I. de 70 aproximadamente. El nivel intelectual no resulta definitorio para establecer el retardo mental al incorporar la necesidad de una evaluación de las habilidades adaptativas del sujeto, cómo es su funcionamiento dentro de su medio y qué dificultades o facilitadores le presenta el mismo.

Las personas con deficiencia mental, como otras personas, presentan una diversidad y variabilidad tanto en su conducta personal como social. Sin embargo,

podemos agrupar y estudiar una serie de características y de elementos comunes a todas ellas, que contribuyen a comprenderlas mejor y, como consecuencia, adaptar la acción educativa a sus posibilidades y capacidades. Conocer el estado general de desarrollo de cada individuo y poder situarlo dentro de un marco de referencia, permite abordar con mayor concreción sus dificultades específicas para potenciar al máximo sus capacidades de aprendizaje.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMD) han desarrollado un sistema de clasificación diagnóstica de los deficientes mentales desde una perspectiva psicométrica (C.I.) basada en la escala de Wechsler. Las categorías establecidas son:

Categoría	C.I.	Edad mental
Retardo mental leve o ligero	55 – 69	8a 3m – 10a 9m
Retardo mental medio o moderado	40 – 54	5a 7m – 8a 2m
Retardo mental grave o severo	25 – 39	3a 2m - 5a 6 m
Retardo mental profundo	Menos de 25	Menos de 3a 1m

Por otro lado, y teniendo en cuenta las etapas psicogenéticas del desarrollo de la inteligencia, se puede establecer la siguiente relación:

Categoría de retardo mental	Nivel de pensamiento
Retardo mental leve	Operatorio concreto (sin completar)
Retardo mental moderado	Pre-operatorio (Intuitivo)
Retardo mental severo	Pre-operatorio (Objetivo-simbólico)
Retardo mental profundo	Sensoriomotor

Resulta necesario destacar que estas clasificaciones de la deficiencia mental, entre otras, no tienen un valor en sí mismas para el campo educativo, sino que constituyen aproximaciones –y en consecuencia son referenciales- pues delimitan y colocan etiquetas, no siempre reales y útiles para la acción educativa en el desarrollo de estas personas. Estas clasificaciones de la deficiencia mental adoptan un carácter orientador puesto que 1) las designaciones no son inamovibles; solamente señalan unas características actuales y puntuales del sujeto, que pueden modificarse y en consecuencia variar su posición

<sup>32</sup> AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1997): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza, p. 17.

clasificadora; 2) cada sujeto es diferente y no por el hecho de pertenecer a una determinada categoría todos sus miembros tienen iguales características; no se debe perder de vista la idea de respetar las diferencias y responder a las necesidades individuales de cada sujeto, independientemente de su pertenencia a una u otra categoría.

Teniendo presente la amplia diversidad de los subgrupos que integran el dispar conjunto de los deficientes mentales y los elementos señalados, se pueden apuntar algunas variables que inciden en la personalidad del deficiente mental. En los casos en que la persona con retardo mental tiene conciencia de sus limitaciones, se pueden mencionar:

- a) relaciones sociales distorsionadas tanto en el nivel familiar como social en los períodos de su desarrollo;
- b) patrones desviados de adaptación por el aislamiento que sufre en diferentes ocasiones;
- c) falta de motivación e interés por la acumulación de experiencias desalentadoras de fracaso, sin ninguna o pocas situaciones resueltas con éxito;
- d) dificultades para establecer una comunicación fluida con los demás ya que la conciencia de déficit lo lleva a utilizar mecanismos de defensa que interfieren en la misma. Estas variables, entre otras, moldean una personalidad peculiar que suele ocasionar trastornos en la conducta, acompañados de sentimientos de frustración, hiperactividad, labilidad emocional, reacciones de ansiedad.

Se puede concluir que el estudio integral y particular del deficiente mental persigue un único y preponderante objetivo: conocer mejor las características generales y particulares de estas personas para poder buscar estrategias de intervención pedagógica dirigidas a modificar y a mejorar sus posibilidades de aprendizaje y sus capacidades de interacción en el entorno escolar, lo que repercutirá en una más fácil y mejor integración y participación social.

#### **e. Alumnos con necesidades educativas especiales por altas capacidades**

En las últimas décadas, se han presentado numerosos intentos de definición y modelos explicativos referentes al talento. Entre estos modelos cobra relevancia el modelo de interdependencia triárquica que considera que el talento se puede hacer evidente en las capacidades motoras, sociales, artísticas o intelectuales. A menudo, algunas de estas



formas de talento se manifiestan juntas. Se pueden presentar talentos fuera de lo común en distintas áreas, como por ejemplo en la música o en los deportes. Pero no basta con tener predisposición especial en una o más áreas, sino que también se requiere de estimulación para que se puedan desarrollar. Y en este sentido, el entorno social juega un rol de suma importancia.

Algunas características que presentan estas personas son:

- Adquieren y retienen información rápidamente.
- Presentan una actitud inquisitiva, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda de la significación.
- Poseen habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfrutan de la solución de problemas y de la actividad intelectual.
- Encuentran placer organizando cosas y personas dentro de una estructura y orden determinado; buscan la sistematización.
- Utilizan un amplio vocabulario y poseen buen dominio verbal e información profunda de temas especializados.
- Son creativos e inventivos; les gusta buscar nuevas formas de hacer las cosas.
- Alcanzan un nivel de concentración intensa, largo rango de atención en áreas de interés, conducta dirigida hacia una meta, persistencia.
- Son independientes y prefieren el trabajo individual.

Para que una persona sea considerada talentosa y por lo tanto sujeto de educación especial, es necesario considerar por un lado, condiciones internas al individuo, entre las que se pueden destacar:

- Alta capacidad intelectual: significa que la inteligencia es superior al promedio de la población.
- Creatividad: implica tener la capacidad de llegar a una solución de manera original y con inventiva. La creatividad no sólo se hace evidente al resolver problemas, sino también en el planteamiento de problemas. Aquí se muestra en mayor medida el pensamiento independiente y productivo, contrario al razonamiento repetitivo.
- Motivación: se refiere a la voluntad y capacidad de imponerse para realizar una tarea hasta finalizarla. Asimismo significa sentirse atraído por una tarea específica y gozar de ella (componente afectivo). Implica también el trazarse metas, hacer planes (componente cognitivo) y que se puede lidiar con los factores de riesgo e inseguridades (perspectiva de futuro).

Por otro lado, se deben considerar las condiciones externas (contexto ambiental). El hombre es social por su naturaleza y esto significa que para un desarrollo saludable es indispensable un intercambio social adecuado especialmente con la familia, la escuela y los amigos. Ese entorno social es la segunda tríada que contribuye a la realización de predisposiciones o potencialidades. Una adecuada interacción entre la persona y su medio se da recién cuando la persona ha adquirido la suficiente competencia social, es decir, cuando es capaz de establecer relaciones interpersonales satisfactorias.

Para dar respuesta a las personas con altas capacidades se hace necesario implementar estrategias de intervención que posibiliten atender, básicamente, a tres dimensiones:

- Cognitiva: se buscará desarrollar actividades tendientes a la realización de tareas de investigación, a estimular actitudes críticas y autocríticas y fomentar el planteo de propuestas creativas y su afán de conocer.
- Afectiva: brindar la posibilidad de la libre expresión emocional, propiciando la autoevaluación y desarrollando su autoestima a través de la participación y del respeto por sus preguntas inusuales e ideas insólitas.
- Social: desarrollar la capacidad de liderazgo, fomentar la responsabilidad social y ofrecer oportunidades de trabajo cooperativo.

#### **f. Personas con necesidades educativas especiales e inadaptación social**

Es a través de los procesos de socialización primaria y secundaria que tienen lugar desde el nacimiento, por medio de los cuales todo sujeto forma parte de diferentes grupos. Cada grupo establece sus propias normas explícitas e implícitas de organización y funcionamiento que deben ser compartidas por cada miembro a fin de ser aceptado y poder relacionarse dentro de él.

Se puede entender por adaptación social de un individuo a aquel nivel, más o menos óptimo, de acomodación comportamental al modo de vida existente y mayoritariamente aceptado por el grupo al que se pertenece, así como su disposición para participar activamente de dicho grupo. El primer grupo de pertenencia lo constituye el núcleo familiar donde se establecen pautas de convivencia y modos de interpretar y valorar la realidad. De la manera en cómo un individuo establezca la relación con las normas en este primer grupo de referencia, dependerá el "conocimiento"/"desconocimiento",

adhesión/oposición, cumplimiento/incumplimiento, defensa/ataque de las mismas en las relaciones sociales futuras. Para cada miembro del grupo, la norma ofrece protección y seguridad pero a su vez reprime, constriñe o limita. De este modo, todo sujeto oscila entre los movimientos contradictorios de atracción y rechazo, movimientos que ponen en evidencia la ambivalencia presente en el nudo de la relación individuo/grupo.

En cambio, la inadaptación social puede ser vista como un proceso en el que el individuo vivencia un conflicto con el medio, por un desequilibrio entre sus necesidades y los requerimientos del entorno, ante lo que se percibe como carente de recursos personales y sociales para enfrentarse al mundo histórico que le ha tocado vivir y que, lejos de poder transformarlo, lo sufre.

En el intento por explicar la inadaptación social, es frecuente remitirse a factores inherentes al sujeto mismo, pero también se hace necesario atender a un conjunto de factores exógenos que condicionan su respuesta a la norma social. Entre ellos se pueden mencionar el contexto social en el que se manifiesta, la valoración de la conducta que varía según la pertenencia cultural de los sujetos, y las consecuencias de sus acciones o de su situación. Es decir que para poder comprender los fenómenos de adaptación/inadaptación se ha de analizar la interacción del sujeto con el ambiente, en tanto constituyen una unidad dinámica.

En consecuencia, el individuo que se socializa en un entorno socio-familiar desfavorable puede desarrollar un comportamiento inadaptado con respecto a las leyes y las normas, dada la distancia que existe entre las metas propuestas como adaptativas por el sistema social, y los medios que en su entorno dispone para acceder a ellas. Por tanto, cuando esta distancia se acrecienta, la condición de exclusión social del individuo con respecto al grupo y del grupo social con respecto a una sociedad en particular, puede condicionar o precipitar conductas "desadaptadas".

Entre las características de los sujetos que manifiestan este desajuste es frecuente detectar bajo nivel de autoestima, autopercepción negativa, inestabilidad en sus emociones, dificultad para comunicarse, fuerte apatía, búsqueda de sucedáneos que faciliten la evasión (adiciones), tendencia a la agresividad, acentuado rechazo a la autoridad. Estas características deben ser consideradas con cierta flexibilidad, evitando caer en categorizaciones que estigmaticen anticipadamente a un sujeto.

Las políticas educativas de finales de siglo, demandan a la escuela el constituirse en un ámbito lo más inclusivo posible pero, paradójicamente, se incrementan los grupos sociales excluidos y marginados desde lo económico, social y laboral.

Es por ello que se hace necesario, atender a la problemática de la inadaptación social desde un abordaje intersectorial que conjugue decisiones políticas y ético comunitarias y que permita atender a las múltiples facetas de esta problemáticas partiendo de acciones de prevención primaria. Por lo tanto, es necesario que estas políticas se desarrollen en tres áreas básicas: educativa, social y jurídica.

La educación especial cuenta con servicios dentro de sistemas carcelarios e instituciones para menores con causa asistencial y/ o penal, considerando que la necesidad educativa especial está determinada por el ámbito particular en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## Bibliografía

- Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documentos para la Concertación. Serie A, número 19. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1998.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1997): *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza
- El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, República Argentina, 1999.
- BRENNAN, Wilfred K. (1998): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- CASULLO, M. M. (1999): *Adolescentes en riesgo*. Barcelona. Paidós.
- CUXART, Francesc (2000): *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga. Aljibe.
- Enciclopedia General de la Educación II: Educación Especial*. Editorial Océano. Barcelona. 1999.
- FROSTIG, Marianne (1984): *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Edición Médica Americana.
- GISBERT ALOS, José y otros (1980): *Educación especial*. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- LEWIS, Vicky (1991): *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Barcelona. Paidós.
- MARCHESI, Álvaro – COLL, César – PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III . Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza.
- MÖNKS, F. - YPENBURG, I. - BLUMEN, S (1997): *Nuestros niños son talentosos*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.
- MUNTANER, Joan J. (1998): *La sociedad ante el deficiente mental. Normalización. Integración educativa. Inserción social y laboral*. Madrid. Narcea.
- PEREZ PEREIRA, Miguel – CASTRO, Josefá (1994): *El desarrollo psicológico de los niños ciegos en la primera infancia*. Barcelona. Paidós.
- SABATE, Josefina y otros: *La adaptación del currículo en los centros de educación especial*. Universidad de Barcelona, s/f.
- ZUHRT, Renate (1985): *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados*. Buenos Aires. Edición Médica Panamericana.

### 3. HACIA UN CONTINUO DE SERVICIOS DEL AREA DE EDUCACION ESPECIAL

#### 3.1. Los sistemas de educación formal y la educación especial

Tomando como punto de partida algunos conceptos de la Teoría General de Sistemas<sup>33</sup>, se considera "sistema" a un todo organizado, un conjunto de elementos o partes relacionadas entre sí, que interactúan para lograr determinados fines. Las partes del sistema constituyen sub-sistemas, de rango inferior al sistema del que forman parte. Un sistema no está solo en el vacío, sino que está en función de un contexto que constituye su macrosistema (conjunto de elementos exteriores que lo rodea, contienen e influyen). Se puede señalar por lo menos tres grados de organización y por lo tanto tres tipos de sistemas dinámicos: los mecánicos, los cibernéticos y los orgánicos u organísmicos<sup>34</sup>.

Sin embargo, la noción de sistema ligada a la educación, es decir el interés por la concepción de los "sistemas educativos" nacionales, sería relativamente actual. En palabras de Babini "hace poco que los especialistas en educación se plantean como problemas del mayor interés explicar el origen de los sistemas educacionales, que es relativamente reciente, y su enorme expansión en el mundo, que lo es aún más. Esto quiere decir que hace muy poco tiempo que los estudiosos advierten que, si bien la educación es vieja como el mundo y las escuelas poco más jóvenes, los sistemas educacionales, en su concepción vigente, son un fenómeno bastante reciente cuya importancia no debería pasar por alto la teoría de la educación ni mucho menos la sociología de la educación"<sup>35</sup>.

Los sistemas de educación formal son una de las redes institucionales más extendidas y costosas de todos los países del mundo. Sin embargo, también es uno de los sistemas sobre cuya función social existe menos consenso: para unos, estaría al servicio de las transformaciones sociales; para otros, constituiría el modelo de mecanismos de reproducción de un orden social.

<sup>33</sup> La fuente canónica es Bertalanffy (1968).

<sup>34</sup> Para ampliar las derivaciones de la noción de sistema aplicada la organización escolar ver FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1999): "La organización escolar: agregado, estructura y sistema". *Revista de Educación*, nº 320, Madrid.

<sup>35</sup> EICHELBAUM DE BABINI, Ana María (1989): "Emergencia y configuración de los sistemas educacionales", en AA.VV: *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires. Academia de Educación-Editorial de Belgrano, p. 214.

Los señalamientos anteriores, también se proyectan en su complejidad a la educación especial aún siendo entendida como un sub-sistema *dentro* del sistema educativo jurisdiccional y nacional. Al mismo tiempo, la educación especial no es concebida de manera uniforme ni se encuentra organizada de igual manera en diferentes regiones geográficas. Por ejemplo, existe una abundante y variada terminología que se utiliza en el campo de la educación especial. Las clasificaciones más difundidas distinguen dos sistemas: la Clasificación Internacional de Deficiencias, Incapacidades y Handicaps establecida por la Organización Mundial de la Salud (1999); las recomendaciones del informe Warnock a favor del concepto más genérico de necesidades educativas especiales. Por otra parte, la configuración de los sistemas educativos jurisdiccionales y nacionales, según las gestiones, los recursos humanos y materiales, las políticas educativas implementadas y el impulso dado por los gobiernos, ha tomado rumbos diferentes desde el punto de vista histórico.

De estas observaciones se derivan diferentes consecuencias en el marco de las políticas educativas actuales relativas a:

- Las estrategias utilizadas por un plan racional, que a su vez están condicionadas, en gran medida por el punto de vista conceptual, es decir, por diferentes perspectivas que se podrían concretar en la génesis de las necesidades educativas y en los objetivos que se proponen.
- La particular concepción del sistema educativo en su conjunto -y su consiguiente organización y gobierno jurisdiccional y nacional- y el lugar que deben ocupar en él los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Siguiendo a Hegarty<sup>36</sup>, parece existir un acuerdo general según el cual hoy en día casi nadie discute que todo niño es educable y tiene derecho de ir a la escuela. Existe una más amplia comprensión de las causas por las que algunos niños y jóvenes tienen dificultades de aprendizaje y de comportamiento en la escuela y un consenso generalizado acerca de algunos principios que, expresados en términos de derechos, serían los siguientes: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en sociedad. De éstos, el derecho a la igualdad de oportunidades plantea un conjunto de interrogantes de más difícil respuesta. Uno de ellos sería cómo transformar este principio general en derechos concretos que sean significativos para la

<sup>36</sup> Estos principios básicos son planteados por Seamus Hegarty en *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. UNESCO, 1994.

propia oferta educativa. Si todos los niños son diferentes, se les debe tratar de forma diferente para llegar a unos mismos objetivos generales. Esta cuestión entronca directamente con las decisiones de orden pedagógico y de ubicación de los recursos. Se trata de decisiones que pueden ser difíciles en la práctica y que permiten una multiplicidad de alternativas. Otra cuestión referiría a cómo generar las mejores condiciones a favor de una tendencia para que los alumnos con dificultades sean educados conjuntamente con los compañeros de su edad en un medio ordinario, siempre que esto sea posible. Los grandes principios compartidos a este respecto serían:

- Todos los niños deben tener acceso al currículo escolar.
- Para hacerlo posible, es necesario cambiar la pedagogía y la propia organización de las instituciones y centros escolares.
- Para responder a la especificidad de las necesidades de algunos alumnos, es necesaria la existencia de apoyos técnicos adicionales, tanto dentro como fuera del centro escolar ordinario.
- Se reconoce la importancia primordial de la formación inicial y permanente de todo el profesorado (que incida tanto en la calificación profesional como en las actitudes).

Asimismo, en las últimas décadas a nivel mundial, se ha afianzado un fuerte cuestionamiento al llamado "enfoque individual" que busca en el niño las causas de las dificultades de aprendizaje y divide estas causas en un número considerable de categorías. El lenguaje y las prestaciones de la educación especial han estado largo tiempo basadas en la idea de la imperfección, derivada de ciertas concepciones médico-psicológicas sobre la persona impedida. En la actualidad se reconoce el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje y que las dificultades de los alumnos en la escuela depende, al menos en parte, de la naturaleza de la enseñanza prestada. Esta nueva perspectiva de las necesidades educativas especiales se basa en el criterio de que lo que debe hacerse es reformar las escuelas de modo que puedan responder positivamente a la diversidad del alumnado y consideren que las diferencias individuales son algo que debe alentarse y celebrarse. A esta postura también se la ha denominado "el punto de vista curricular" en el cual las dificultades se definen según las tareas, las actividades y las condiciones reinantes en el aula. En consecuencia esta perspectiva transforma la cuestión de las necesidades especiales en un problema de mejora escolar. Desde este punto de vista se trata de comprender las dificultades de los niños a través de su participación en la experiencia escolar.



Esta nueva perspectiva se apoyaría en tres premisas fundamentales<sup>37</sup>:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela. Experimentar dificultades de aprendizaje es un aspecto normal de la escolaridad más que la indicación de que algo marcha mal en el niño.
- Las dificultades educativas pueden sugerir un medio de mejorar la práctica docente. Si bien las diferencias individuales de los niños influyen, también influye el desempeño de los maestros. Si las dificultades de aprendizaje pueden ser creadas por el currículo, también pueden ser evitadas por él.
- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos. La existencia de alumnos con dificultad aporta ideas sobre las formas de enseñanza y cómo mejorarlas.

Esta perspectiva contribuye también a abandonar la pretensión de contar con un grupo escolar homogéneo. Esta pretensión totalmente ideal ha causado daño a la educación especial y común, a esta última excluyendo de su cauce toda diversidad por mínima que fuera.

En palabras de Marchesi y Martín (1992), "todos estos factores, impulsores del cambio pero expresión al mismo tiempo del proceso de transformación, han ido constituyendo una nueva forma de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa. Los dos elementos más relevantes de esta nueva aproximación pueden encontrarse, desde el punto de vista conceptual, en el término emergente de 'necesidades educativas especiales', que intenta sustituir al tradicional lenguaje de la deficiencia y, desde el punto de vista práctico, en la realidad de la integración educativa, que ha impulsado cambios notables en la concepción del currículo, en la formación del profesorado, en los métodos de enseñanza y, también en las actuaciones y responsabilidad de las administraciones educativas"<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Esta distinción de enfoques y premisas es propuesta por M. A. Lus en LUS, María Angélica (2000): "Algunas cuestiones actuales en educación especial", en *Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías" 2. Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires-Aique.

<sup>38</sup> MARCHESI, Alvaro – MARTÍN, Elena: "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en MARCHESI, Alvaro – COLL, César – PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza. p. 19.

### 3.2. La educación especial en el sistema educativo jurisdiccional

La provisión educativa para alumnos con necesidades educativas especiales presenta una variedad que se puede situar en un *continuum* según la especificidad de la respuesta. En consecuencia la planificación, organización y administración de la oferta de la educación especial supone la adopción de un conjunto de estrategias sistémicas para mejorarla: legislación educacional, apoyo de la administración, servicios educativos (escuelas de educación especial y común), educación para la primera infancia, preparación para la vida adulta, participación de los padres, capacitación y desarrollo profesional de los profesores, investigación y desarrollo, entre otras.

La cuestión de cómo se atiende a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en Tucumán es como tantas otras en educación, compleja y polifacética. El esbozo de un cuadro de situación actual de la estructura de instituciones y servicios, tanto de gestión privada como de gestión estatal, dependientes de esta Área da cuenta de:

- *Centros de atención y educación temprana*

Este servicio es brindado por el Centro de Estimulación Temprana, en dos centros, uno localizado en el Hospital del Niño Jesús, departamento Capital, y un Anexo de éste, en el Hospital de la localidad de Bella Vista. Dichos centros fueron creados a través de un convenio intersectorial entre los Ministerios de Salud y de Educación. También la Escuela de Educación Especial Aguilares ha estructurado, con aportes del ex Plan Social Educativo, una sección de estimulación temprana.

- *Escuelas de Educación Especial*

Las Escuelas de Educación Especial totalizan treinta y cuatro, ubicadas en el departamento Capital y en el interior de la provincia. Siete de ellas son de gestión privada y las restantes de gestión estatal. La zona este y norte de la provincia carecen de estas escuelas. También existen seis grados de educación especial que funcionan en establecimientos de educación común.

Las escuelas cuentan con personal docente especializado y equipos técnicos conformados por psicólogos, asistentes sociales, fonoaudiólogos, incorporándose en algunos casos médicos y terapeutas físicos, según la especificidad de la institución educativa.

Los establecimientos del área que atiende a la población se organizan de modo diverso. En el departamento Capital, las escuelas de educación especial atienden

necesidades educativas especiales centradas en un déficit particular mientras que en el interior de la provincia las escuelas de educación especial son centros de atención múltiple ya que muchos casos son únicos en cada localidad. Estas escuelas desarrollan acciones destinadas a alumnos que presentan múltiples handicaps y que requieren apoyos muy significativos.

Las escuelas de educación especial ampliaron su accionar sistemático al brindar el servicio de apoyo a la integración escolar en las escuelas de educación común pertenecientes a su radio de influencia. Este servicio fue regulado en el año 1999 a través del "Programa Provincial de Integración Escolar". Por ese entonces, la recién creada Dirección de Educación Especial, asumió como una de sus funciones primordiales la implementación, coordinación y puesta en marcha de dicho Programa en todos los niveles, modalidades y regímenes del sistema educativo provincial. Luego, en el año 2001, fueron aprobadas las "Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar".

- *Formación laboral*

La formación laboral se brinda en las distintas escuelas del área como Pre-talleres y Talleres. En la última década, a través de diferentes aportes de planes y programas nacionales y de entidades privadas, estas escuelas fueron modernizando, ampliando y adecuando su oferta a las demandas del mercado.

La atención de una población escolar cronificada en estos servicios, generó la necesidad de articularlos con el Área de la Educación de Adultos y de las Escuelas de Oficios.

- *Escuelas de atención domiciliaria.*
- *Grados de educación especial en escuelas de educación común.*

Si bien la historia de la educación especial en la Provincia de Tucumán arranca hace más de 80 años atrás, los diferentes servicios surgieron como respuesta a las necesidades y demandas de la población de principios del siglo XX. Sin embargo, el crecimiento y la diversificación de la población no fueron acompañados por una visión de conjunto que la atendiera. Se hace necesario, por lo tanto, una reconfiguración de la estructura de los servicios de educación especial en la jurisdicción y su articulación dinámica para generar un continuo a favor de las personas con necesidades educativas especiales.

### 3.3. La educación especial al servicio de las personas con necesidades educativas especiales: reconfiguración

Los destinatarios de los servicios del Área de la Educación Especial (Diagrama N° 1) en la Provincia de Tucumán son:

- a) Alumnos que son beneficiarios de los procesos de integración escolar y siguen el currículo común. Presentan necesidades educativas especiales de origen mental (principalmente leve), sensorial, motor o emocional o presentan altas capacidades. Necesitan de adecuaciones curriculares pertinentes a cada caso. Son beneficiarios del **Servicio de Integración Escolar**.
- b) Niños con alto riesgo psicológico y/o biológico y/o social o con patología instalada, desde su nacimiento hasta su incorporación a la educación inicial; concurren al **Servicio de Atención Temprana**.
- c) Alumnos que utilizan el currículo común con adaptaciones curriculares muy significativas. Presentan necesidades educativas especiales de origen mental (principalmente moderada), o asocian sus déficits motores, sensoriales o emocionales, a un compromiso intelectual significativo que no les permite integrarse en el ámbito escolar común. Concurren a la **Educación Inicial Especial** o a la **Educación General Básica Especial**.

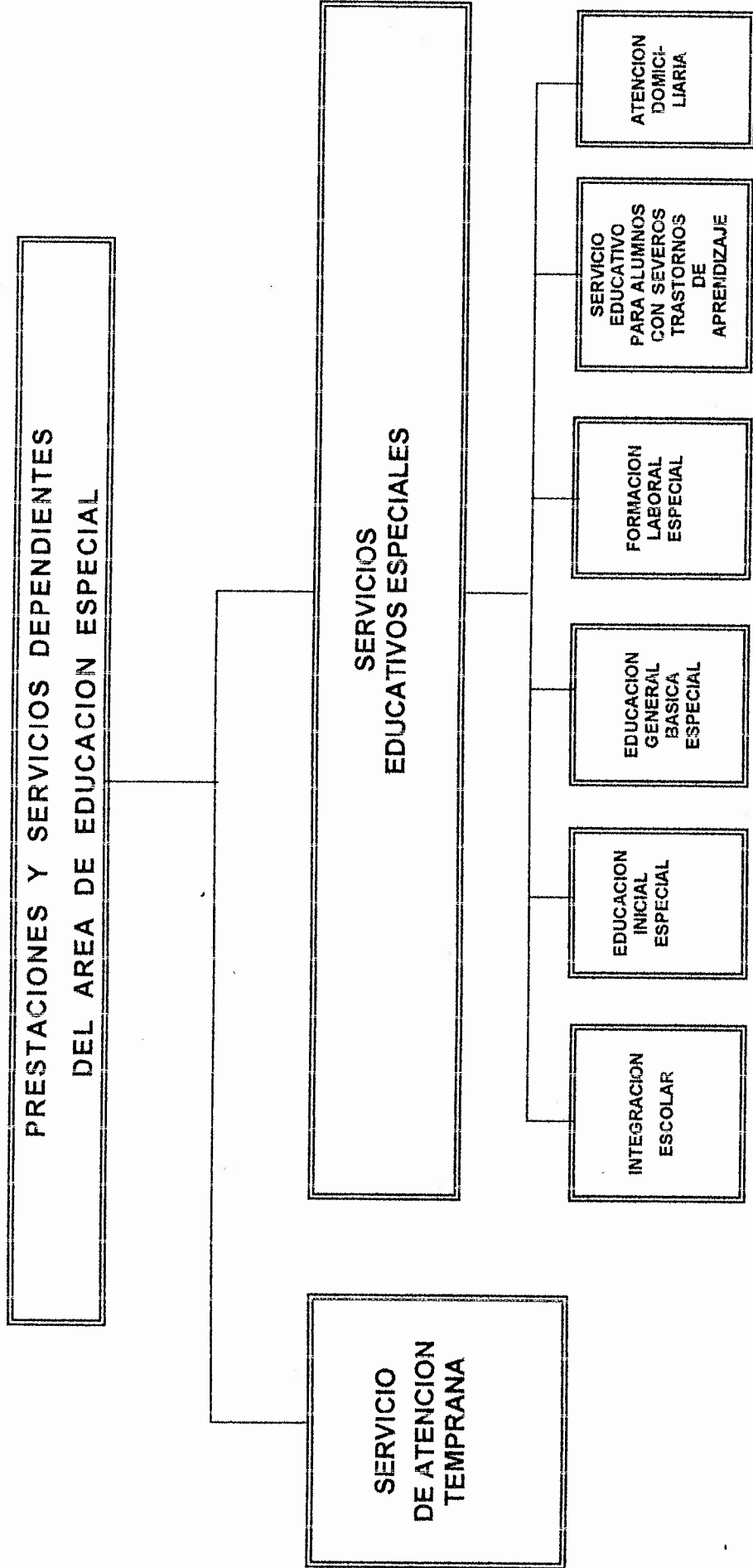
En algunas zonas de la Provincia funcionan secciones que brindan educación especial (Grados especiales) a alumnos que presentan necesidades educativas especiales de diferentes tipos. Fueron creadas como respuesta circunstancial a la demanda local.

- d) Alumnos impedidos de concurrir al servicio educativo regular. Presentan diagnóstico de patologías predominantemente orgánicas que les dificulta en forma permanente o transitoria, tener un adecuado funcionamiento en relación a la adquisición de los aprendizajes, en instituciones de educación común o especial. Son asistidos por el **Servicio de Atención Domiciliaria**.
- e) Alumnos con necesidades educativas especiales que: a) no completaron la Educación General Básica común o b) completaron el 2° Ciclo de Educación General Básica Especial o c) poseen condiciones psicofísicas que dificultan su

inclusión en servicios de educación común. Asisten al **Servicio de Formación Laboral Especial**.

- f) Alumnos con severos trastornos de aprendizaje. Son aquellos que no pueden acceder a un currículo único, aún con adaptaciones curriculares muy significativas. Presentan alteraciones en los procesos de desarrollo cognitivo y/o trastornos emocionales severos por lo que necesitan un currículo especial. Son atendidos por el **Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje**.
- g) Alumnos con problemática social. Son aquellos cuya situación o conducta son consideradas desajustadas en relación a las normas sociales institucionalizadas. Son atendidos por distintos servicios educativos. Los mismos están incluidos en institutos dependientes del área de minoridad y/o dentro del sistema penal.

Diagrama N° 1. Servicios dependientes del Area de Educación Especial - Tucumán



### 3.4. Articulación de los Servicios del Área de la Educación Especial

Desde el Área de la Educación Especial se intenta brindar a las personas con necesidades educativas especiales la posibilidad de transitar, según sus características, por el servicio que se adecue a su situación actual. En consecuencia, una organización de los diferentes servicios, sustentada en el principio de normalización, deberá caracterizarse por su flexibilidad y dinamismo.

Serán los equipos interdisciplinarios, quienes teniendo en cuenta las normativas vigentes, orientarán el trayecto educativo que más beneficie a las personas con necesidades educativas especiales.

Los posibles trayectos que se describen a continuación ponen de manifiesto la aspiración de generar el "continuo de prestaciones" propuesto por los lineamientos políticos de la educación especial en el marco de la transformación educativa.

Según las recomendaciones dadas por los equipos interdisciplinarios de la educación especial, los trayectos educativos que podrán realizar los alumnos con necesidades educativas especiales son:

\* Los niños egresados del Servicio de Atención Temprana según sus necesidades educativas podrán ingresar a:

- Instituciones de educación común.
- Instituciones de educación común con apoyo del Servicio de Integración Escolar.
- Instituciones de Educación Especial (Nivel Inicial Especial).
- Servicio de Educación para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje.

\* Los alumnos incluidos en procesos de integración escolar, podrán continuar en educación común mientras sus necesidades educativas especiales así se lo permitan.

\* Los alumnos incluidos en procesos de integración escolar y que presenten dificultades que les imposibilite continuar en el educación común, podrán ser derivados a las instituciones de educación especial en el nivel o ciclo que correspondiere.

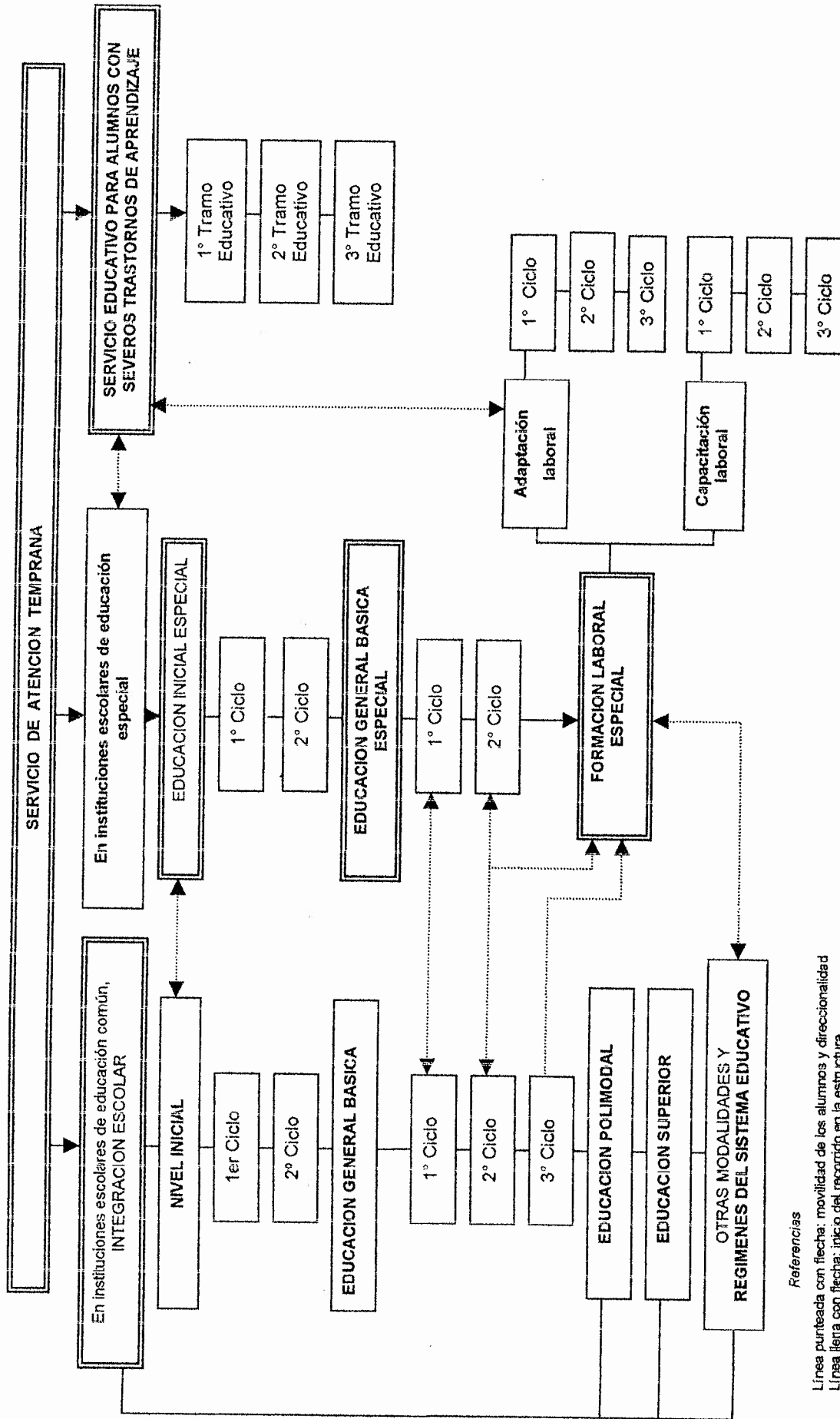
\* Los alumnos que concurran a Instituciones de Educación Especial, podrán continuar en las mismas mientras sus necesidades educativas especiales así lo determinen.

- \* Los alumnos que concurran a Instituciones de Educación Especial y que manifiesten:
  - Posibilidades para ser integrados en la educación común, podrán ser derivados a nivel o ciclo que correspondan y atendidos por el Servicio de Integración Escolar.
  - Necesidad de aplicación de un currículo especial, podrán ser derivados al Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje.
  
- \* Los alumnos que concurran al Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje, podrán continuar en el mismo hasta la finalización del Tercer Tramo Educativo. Luego podrán ser derivados a servicios dependientes del área de salud.
  
- \* Los inscriptos en el Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje que presenten posibilidades de acceso al currículo común con adaptaciones muy significativas, podrán ser derivados a las Instituciones de Educación Especial que se considere conveniente.

Para graficar los trayectos educativos descriptos se presenta a continuación el Diagrama N° 2 de Articulación de los Servicios del Área de Educación Especial.



Diagrama N° 2. Articulación de los Servicios del Área de Educación Especial



Referencias

Línea punteada con flecha: movilidad de los alumnos y direccionalidad  
 Línea llena con flecha: inicio del recorrido en la estructura  
 Línea llena: recorrido posible a través de la estructura

## Bibliografía

- EICHELBAUM DE BABINI, Ana María (1989): "Emergencia y configuración de los sistemas educacionales", en AA.VV: *Ideas y propuestas para la educación argentina*. Buenos Aires. Academia de Educación-Editorial de Belgrano.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1999): "La organización escolar: agregado, estructura y sistema". *Revista de Educación*, n° 320, Madrid, pp. 255-267.
- HEGARTY, Scamus (1994): *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. UNESCO.
- LUS, María Angélica (2000): "Algunas cuestiones actuales en educación especial", en *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías" 2. Las propuestas de la didáctica y la psicología*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires-Aique.
- MARCHESI, Alvaro – COLL, César – PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza.

**4. SERVICIOS PARA LAS PERSONAS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES**

4.1. Servicios educativos de apoyo a las  
instituciones de educación común y de la  
comunidad

## A. Servicio de Integración Escolar

### Contenido

1. Introducción
2. Programa Provincial de Integración Escolar (Resolución N° 2184/5 (S.E.), 1999, Anexo).
3. Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar (Resolución Ministerial 128/5 (MEyC), 2001, Anexo).

## 1. Introducción

La integración escolar y social de las personas con necesidades educativas especiales no representa únicamente un nuevo enfoque en el campo de la educación, sino que es una filosofía que conjuga orientaciones éticas, sociales y culturales para toda una comunidad que la asuma. Los ejes constitutivos de la integración son, entre otros, el reconocimiento en los alumnos de un continuo de diferencias individuales, el abandono de un modelo deficitario, el cuestionamiento al principio de homogeneidad como supuesto pedagógico y la necesidad de formación de un nuevo tipo de maestros. En síntesis, la concepción de la integración supone la declaración de una ideología que traspasa el ámbito escolar y se proyecta a toda la sociedad y su cultura.

En Argentina, la Ley Federal de Educación (1993) propuso como eje de cambio educativo, la transformación de las instituciones escolares en su conjunto. El logro de este objetivo implica un desafío y un posicionamiento institucional diferente, capaz de modificar las estructuras preestablecidas y sus dinámicas. El Art. nº 29 de la ley expresa que "es la Educación Especial la que debe evaluar y considerar las posibilidades de integración del alumno". Por lo tanto, el rol de la educación especial se amplía y profundiza, asignándosele como una de sus funciones directrices la de la integración escolar en tanto servicio organizado y transversal al sistema educativo. Esta expresión también reconoce que las posibilidades de implementación de procesos y estrategias de integración escolar sean asumidas en nuestro país desde la perspectiva de la educación especial, a diferencia de otros países de Latinoamérica que desde los inicios de una política social basada en esta concepción, consideraron al alumno como parte del sistema educativo común.

El Acuerdo Marco Serie A-19 del Consejo Federal de Educación (1998) puntualizó esta intervención al señalar que la educación especial tiene, entre otras, la función de promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativos, social y laboral. También sentó la extensión de recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a los fines de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.

Los criterios, acciones y actores para la implementación de esta concepción de la integración escolar se encuentran establecidos en el marco normativo vigente en la

Provincia de Tucumán: “Programa Provincial de Integración Escolar” Resolución N° 2184/5 (S.E.) y su modificatoria, Res. N° 2360/5 (S.E.) (1999) y “Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar”, Resolución Ministerial 128/5 (MEyC) (2001). Los Anexos respectivos de ambas resoluciones se reproducen a continuación:

- Resolución N° 2184/5 (S.E.) (1999). Anexo: Programa Provincial de Integración Escolar<sup>39</sup>.
- Resolución Ministerial 128/5 (MEyC) (2001). Anexo: Normativas para la implementación del programa Provincial de Integración Escolar.

<sup>39</sup> El organigrama de la Secretaría de Estado de Educación, incluido en el Título 5, Administración del Programa, ha variado al presente. Sin embargo la implementación, seguimiento y evaluación de las acciones del programa continúan dentro de la órbita del Área de Educación Especial.

*Proyecto:*

“Programa Provincial de Integración Escolar”

Provincia de Tucumán

**Julio 1999**



**Responsables de la Redacción del Proyecto**

**Profesoras:**

**Ana María Dato  
Estela Ingrao de Nuñez**

## INDICE

- 1. Presentación**
- 2. Fundamentos y Marco Legal**
- 3. Objetivos del Programa**
  - 3.1 Objetivos Generales
  - 3.2 Objetivos Específicos
- 4. Beneficiarios**
  - 4.1 Perfil del alumno/a a integrar
- 5. Administración del Programa**
  - Organigrama
- 6. Integración Escolar**
  - 6.1 Concepto
  - 6.2 Niveles de Integración
  - 6.3 Condiciones para la integración Escolar
- 7. Servicio de apoyo a la Integración**
  - A – Equipos Interdisciplinarios de Integración Escolar
  - B – Equipos interdisciplinarios de apoyo
- 8. Integración al Sistema Educativo Común**
  - 8.1 El acceso al Currículum
  - 8.2 Instituciones Escolares
  - 8.3 Estrategias de Integración
  - 8.4 De la selección de las instituciones
  - 8.5 Número de alumnos/as en instituciones escolares comunes
  - 8.6 Ingreso, permanencia y egreso de las instituciones escolares
  - 8.7 Evaluación
  - 8.8 Clasificación, Acreditación y Promoción
- 9. Condiciones para la puesta en marcha del programa**
- 10. Observaciones**
- 11. Bibliografía**

## 1. Presentación

La Integración es un nuevo modo de entender la educación.

Lo válido no es ofrecer dos (2) opciones escolares de Educación sino ofrecer el mismo lugar educativo para todos los niños sin discriminación de ningún tipo.

La integración se realiza con la finalidad de producir un cambio en los principios y reglas escolares, que rigen en la escuela de hoy, con el fin de crear un espacio abierto a la **diversidad**.

A la Integración Escolar, no sólo debemos intentar responderle desde lo ideológico o desde lo pragmático, no sólo desde cada una de las perspectivas, para que la respuesta sea seria y responsable teniendo en cuenta que la **Integración Escolar** es un medio no un objetivo final, pues el objetivo final sería **mejorar la calidad de vida** de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

En nuestra Provincia tenemos experiencias aisladas muy exitosas, pero sólo están respaldadas por el voluntarismo de los docentes.

Esta etapa de **voluntarismo**, no puede ser desmerecida, pues sirvió de base a experiencias muy valiosas y permitió que muchos niños tuvieran una opción de **escolarización diferente**, pero hoy con la **Ley Federal** y el **Acuerdo Marco de la Educación Especial** que la reconocen; como una sociedad más pluralista, seguir ligados a prácticas voluntaristas para la Integración de un alumno/a, sería un fenómeno interpersonal.

Por todo lo expuesto anteriormente trataremos que las prácticas:

- Sean claras y consensuadas.
- Que las acciones vayan dirigidas a valorar la Educación de las Personas con Necesidades Educativas Especiales.
- Que se dispongan de los medios necesarios para ir construyendo una escuela “comprensiva” “inclusiva” “para la diversidad”, “integradora” y “una Escuela para todos”, pero que sea una realidad posible para mejorar la educación.

Basados en todos estos principios se redactó este “Programa de Integración” para la Provincia de Tucumán.

## 2. Fundamentos y Marco Legal

El concepto de Integración se constituye en una de las matrices fundamentales que definen el perfil profundo y manifiesto de la Ley Federal de Educación.

En este sentido las desigualdades sociales, culturales, económicas y psicofísicas que caracterizan a nuestro actual contexto han posibilitado la consideración de una dimensión antropológica, que tiene como uno de sus principios sustantivos la vida humana y que ha servido de sustento a la ley antes mencionada.

Esta última pone énfasis fundamentalmente en la formación de personas y en consecuencia es la educación la encargada de facilitar el pleno despliegue de todas las potencialidades de los seres humanos.

El presente programa se respalda además en las propuestas del Acuerdo Marco para la Educación Especial – Scric A – N° 19 – diciembre de 1998 donde en el punto II “**Funciones de la Educación Especial**” entre otras expone:

Son funciones de la Educación Especial: “Proveer a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al curriculum, contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social, desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa” “Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con N.E.E. en los ámbitos educativos, social y laboral”. “Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones, o sea, su capacidad de educar adecuadamente a sus alumnos independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo”.

El punto III del mismo acuerdo “**Criterios para la transformación de la educación Especial**” en el punto I sostiene:

“Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de un continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con N.E.E.”

En el mismo punto prevé: “Las prestaciones de la educación especial se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con N.E.E. a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento”.

Así también el análisis y las evaluaciones llevadas a cabo con respecto a las experiencias vinculadas al campo de la discapacidad y la problemática educativa y social de los alumnos con deficiencias permite arribar a la siguiente conclusión:

La marginación y discriminación que experimenten los discapacitados en el marco de la sociedad, impiden la puesta en práctica de los principios de normalización e integración pretendidos por tantos agentes educadores. En consecuencia esta situación de desventaja social actúa como refuerzo de la deficiencia y frente a este hecho la educación especial reconoce que la modificación de ésta deberá proponerse desde un **ámbito educativo integrado**.

### **3. Objetivos del Programa**

#### **3.1. Objetivos Generales**

- 3.1.1 Generar en el Sistema Educativo Provincial, una respuesta educativa diversificada, en espacios escolares integradores.
- 3.1.2 Evitar la marginación y segregación del alumno/a de Educación Especial en el Sistema Educativo ordinario, posibilitándole integrarse en los distintos niveles.
- 3.1.3 Efectivizar en el Sistema Educativo Provincial la equiparación de oportunidades de acceso, permanencia y promoción, para todos los sujetos de aprendizaje, atendiendo su individualidad.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- 3.2.1 Propiciar la Integración Escolar como una alternativa válida de abordaje educativo de un gran número de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta el perfil del alumno/a a integrar y los contextos familiar, escolar y comunitario.
- 3.2.2 Propender hacia el principio de Normalización de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.
- 3.2.3 Formalizar la acción inter - institucional con relación a la Integración Escolar, como una dimensión institucional.
- 3.2.4 Atender, a través de recursos y apoyos especiales, los requerimientos de los servicios educativos de Nivel Inicial, E.G.B. 1, 2, 3 y Educación Polimodal, que presenten alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- 3.2.5 Generar, en acciones coordinadas, los acuerdos necesarios y las normativas específicas.

- 3.2.6 Establecer la Integración Escolar como principio para la acción educativa, en función de que se seleccionen las estrategias educativas institucionales.
- 3.2.7 Capacitar a los equipos de las instituciones para atender convenientemente a la diversidad de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.
- 3.2.8 Facilitar la participación de la comunidad.

#### **4. Beneficiarios**

Todo sujeto de aprendizaje con Necesidades Educativas Especiales, incorporado o por incorporar, al Sistema Educativo Provincial, en cualquiera de sus niveles o regímenes, a partir de la implementación del presente programa.

Se considera sujeto de Educación Especial a aquellas personas que poseen N.E.E. con mayores dificultades para aprender que sus pares de la misma edad. Deben presentar alguna problemática de discapacidad o un trastorno específico, que puede o no estar agudizado por una situación contextual desfavorable, que obstaculiza el aprovechamiento de los recursos educativos comunes y requiere de una atención adicional e integral con Equipos Técnicos especializados.

Las Necesidades Educativas se diferencian de las N.E.E. porque éstas no pueden ser satisfechas con los recursos habituales

Esta aproximación conceptual intenta delimitar la población de alumnos cuyas N.E.E. los harán beneficiarios del Programa Provincial de Integración Escolar.

##### **4.1 Perfil del alumno/a a integrar.**

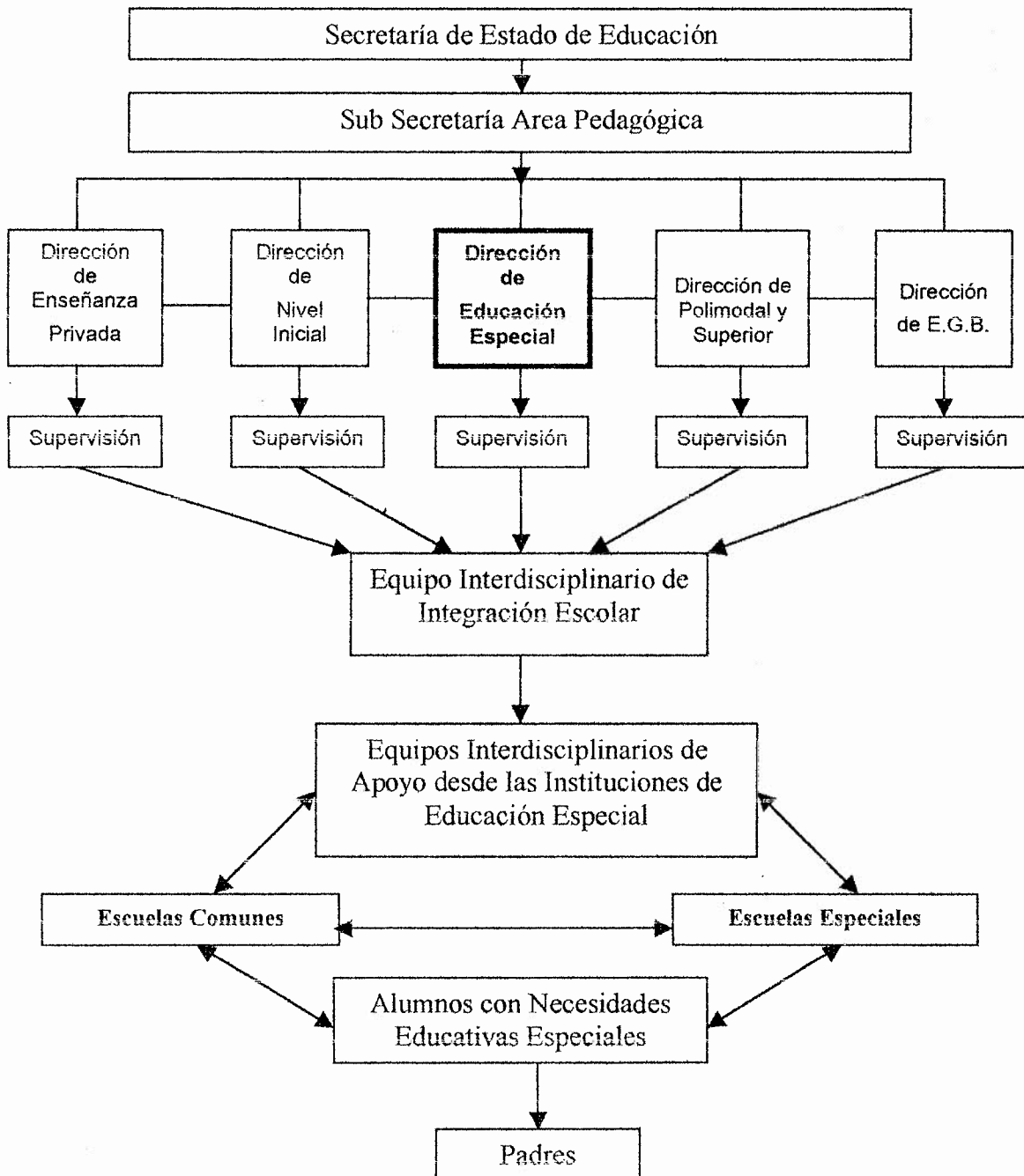
- 4.1.1 Potencial intelectual, afectivo y social que le permitan beneficiarse en la interacción con sus pares no discapacitados. Se tendrá en cuenta lo diagnosticado por los profesionales e instituciones que han trabajado con el niño, siendo condición de ingreso tener el nivel mínimo requerido para el año a cursar.
- 4.1.2 Autovalimiento y/o posibilidad de aceptación de normas.
- 4.1.3 Conducta adaptativa sin riesgo para sí mismo y para los demás.
- 4.1.4 Diferencia de edad cronológica no superior a dos años con relación al grupo escolar en que se integra. En casos de diferencias cronológicas superiores, la situación deberá ser analizada en forma particular por el equipo técnico responsable.

**5. Administración del Programa**

El programa será administrado por la Dirección de Regímenes Especiales y Educación No Formal.

Esta última realizará las coordinaciones necesarias para la puesta en marcha del programa, arbitrando los medios para la implementación, seguimiento y evaluación del mismo.

**ORGANIGRAMA**



## **6. Integración Escolar**

**6.1 Concepto:** Cuando el principio de normalización se aplica al derecho a la escolaridad sin discriminación, surge la **integración escolar**. La **integración escolar** es el proceso por el que los sujetos recorren el camino hacia el reconocimiento de sus semejantes en la medida en que entienden y aceptan la **diversidad**. Este camino es recorrido por una comunidad educativa en la que participan docentes, alumnos, padres, etc.

**6.2 Niveles de Integración:** La integración escolar se realizará adecuándose a todas las variantes posibles que presenten las personas, sin perder de vista el abordaje específico.

Desde el área de Educación Especial se debe sostener al niño en actividades áulicas, partiendo de sus posibilidades reales y dándole la oportunidad de compartir y participar plenamente en el contexto de la educación común.

La experiencia educativa debe ser lo menos restrictiva posible. La integración más adecuada es la que favorece en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno.

Todo proceso de integración escolar deberá ser:

- a) **Flexible:** Se tendrá en cuenta cada patología para implementar estrategias adecuadas a la programación de cada Institución.
- b) **Ajustada a la evolución de cada alumno:** concientizar a la comunidad educativa de la importancia de respetar los tiempos de cada sujeto ajustándose a la diversidad y heterogeneidad.
- c) **Progresiva:** Adaptada a las variables de los niños (nivel de madurez, necesidades, intereses, dimensiones instructivas y sociales en continua transformación)

Según el nivel de integración se podrán aplicar las siguientes modalidades funcionales:

### **A) Integración con asesoramiento eventual.**

Alumnos/as en clases comunes que presentan en forma permanente o transitoria alteraciones en los procesos de aprendizaje.

Esta situación educativa hace necesaria la atención de las diferencias individuales en el ámbito de la escuela común.



La consulta a los equipos integradores de educación especial es eventual.

Acreditación obligatoria del año escolar. El alumno puede ser eximido de asignaturas relacionadas con su déficit. Prevalece la exigencia de tipo académico.

**B) Integración con asesoramiento permanente y apoyo al alumno**

Alumnos/as con déficit visual, auditivo o motor sin compromiso mental y alumnos con retardo mental leve.

Los alumnos con necesidades educativas especiales asisten a clases comunes.

Se utiliza el curriculum común con adaptaciones más o menos significativas con relación a objetivos, contenidos, y actividades del aprendizaje.

El equipo integrador trabajará en forma permanente con el maestro de grado común quien podrá contar con un maestro de apoyo en la sala de clase por breves períodos, según las necesidades individuales, hasta el logro de la inclusión completa.

Acreditación obligatoria del año escolar. El alumno puede ser eximido de las asignaturas relacionadas con su déficit. Prevalece la exigencia académica.

**C) Integración con asesoramiento permanente y apoyo al alumno dentro y fuera del aula.**

El alumno asiste a la escuela común con maestro de apoyo en tiempo a determinar según necesidades.

Las opciones que se describen a continuación podrán ser elegidas según la disponibilidad de recursos de la escuela y/o la familia.

C.1 En el mismo turno dentro de la escuela común a tiempo parcial recibe atención individualizada o en grupos.

C.2 En contraturno debe ser atendido por un especialista. Esta atención puede realizarse en forma individual o en pequeños grupos con necesidades semejantes.

Curriculum común con adaptaciones curriculares más o menos significativas.

Promociona pero no acredita en forma completa el año escolar. Sólo se acreditarán saberes adquiridos que permitirán mayores exigencias en las áreas de aprendizaje en las que manifestó mayores posibilidades.

**D) Integración con asesoramiento y apoyo permanente dentro y fuera del aula**

Alumnos/as con graves dificultades de visión, audición, motricidad y alumnos/as con retardo mental moderado si su grado de adaptación social lo permite.

El alumno comparte clases en forma permanente con compañeros no discapacitados.

El curriculum es parcial.

El alumno requiere atención integral en contraturno con equipo especial: maestro especial, fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta físico, según el tipo y grado de déficit.

El alumno promociona pero no acredita el año escolar. Se acreditan saberes mínimos adquiridos. Prevalece el nivel de integración social alcanzado sobre los aprendizajes académicos. El alumno continúa con el grupo de compañeros en proceso de integración.

Las modalidades descriptas no son excluyentes de otras propuestas por el equipo integrador y las escuelas integradoras y que se consideren beneficiosas para el proceso educativo del alumno/a con N.E.E.

Estas nuevas modalidades serán consensuadas y deberán adaptarse a los recursos disponibles.

Cada estrategia debe seleccionarse de acuerdo a:

- Las características de la zona en que se lleva a cabo la experiencia.
- El Sistema Educativo, los recursos materiales y humanos con que se cuenta (incluyendo los de autogestión)
- Los propios alumnos que harán uso del servicio.

**6.3 Condiciones para la Integración Escolar:** Para trabajar con éxito la Integración Escolar de alumnos/as con necesidades educativas especiales, se deben tener en cuenta las siguientes condiciones:

- 6.3.1 Campañas de información sobre la Integración Escolar.
- 6.3.2 Una legislación que facilite la Integración.
- 6.3.3 Cambios y renovaciones de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos...
- 6.3.4 Programas adecuados de atención temprana.
- 6.3.5 Reducción de los alumnos por aula.
- 6.3.6 Un diseño curricular único, abierto y flexible, que permite las adecuadas curriculares.
- 6.3.7 Depresión de las barreras arquitectónicas.
- 6.3.8 Recursos didácticos necesarios.
- 6.3.9 Equipos de apoyo.
- 6.3.10 Comunicación eficiente entre la Escuela Común y la Escuela Especial de modo que se puedan producir los intercambios técnicos necesarios.
- 6.3.11 Formación y Capacitación a los docentes y al resto de los profesionales relacionados con la integración a fin de que se concrete el trabajo en equipo.
- 6.3.12 Participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno e información constante de aquellos con respecto a los niños normales y a los niños con necesidades educativas especiales.

## **7. Servicio de Apoyo a la Integración**

*“La Integración Escolar necesita un Equipo sólido, donde se conviva interdisciplinariamente y donde las instituciones escolares y la familia puedan ser interpretadas y procesadas en sus significados”*

Los procesos de integración escolar requerirán de acciones institucionales e interinstitucionales .

Existirán dos tipos de Servicios de Apoyo a la Integración Escolar.

- A. Equipos interdisciplinarios de Integración Escolar dependiente de la Dirección de Educación Especial
- B. Equipos interdisciplinarios de apoyo desde las instituciones de Educación Especial.

El equipo interdisciplinario de Integración Escolar dependiente de la Dirección de Educación Especial estará formado por:

- a. Un (1) Psicólogo/a
- b. Un (1) Pedagogo/a
- c. Un (1) Fonoaudiólogo/a
- d. Un (1) Asistente Social
- e. Un (1) Profesor en Educación Especial
- f. Un (1) Médico (itinerante)

Los roles de cada uno se fijarán en el Reglamento Interno y del grupo de profesionales surgirá el coordinador cuya función puede ser rotativa.

Los Equipos de Apoyo desde las instituciones de Educación Especial se formarán con el objetivo de trabajar específicamente con la institución escolar común en el proceso de integración. Para cumplir este objetivo la institución de educación especial buscará los medios para formar estos equipos en la medida de sus posibilidades.

Todo equipo conformado para la integración escolar tratará de pensar la relación entre los conceptos de **interdisciplinariedad** y **diversidad**.

El concepto de interdisciplinariedad significa la relación entre las disciplinas; es armonización, no rechazo; es integración, no separación. La Pedagogía considera que las disciplinas pueden unificarse sin perder su especificidad. Es cierto que la interdisciplina es difícil de llevar adelante; pero integrar es coordinar, es trabajar con la diversidad y las diferencias.

Cuando no se considera la diferencia, no se respeta al otro. Es necesario el respeto para no discriminar.

Hablar de un Equipo Interdisciplinario con relación a las Necesidades Educativas Especiales, es hablar de la diversidad, es trabajar en, con y para la diversidad.

Pensar y concebir una escuela donde pueden convivir alumnos con distintas capacidades e intereses, con diferentes formas de pensar y actuar, convencidos que esta diversidad enriquece y ayuda a respetar lo diferente **“Es pensar en una Escuela donde las diferencias no se anulan sino que se *resignifican*”**.

Entre las funciones del Equipo Interdisciplinario que aborde la diversidad están:

- Trabajar con y junto a la Comunidad Educativa.

- Conocer y apoyar al Niño y su familia en el proceso de Integración. Surgen así los tres pilares que sostienen este proceso:

1. Familia.
2. Institución Educativa.
3. Equipo Interdisciplinario

El Equipo tendrá que adoptar una modalidad de trabajo que debe responder a:

- Un diagnóstico inicial del niño con posibilidades de ser integrado. Se deberán acordar criterios diagnósticos pedagógicos, psicológicos, fonoaudiológicos, etc., que permitan delimitar la población a integrar.
- Características e intereses de la familia.
- Características de la institución integradora (diagnóstico)
- Modalidad de trabajo en la institución.
- Evaluación y criterios de evaluación del proceso de integración.
- Apoyo familiar.
- Relaciones con otros profesionales que no pertenecen al equipo.

## **8. Integración al Sistema Educativo Común**

La integración escolar es un medio no un objetivo final; el objetivo final sería mejorar la calidad de vida de las personas con N.E.E..

Una vez realizado el diagnóstico, sobre la base de la información curricular y centrado en las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno/a; se deben tener en cuenta algunos aspectos técnicos-curriculares e institucionales que acompañan toda Integración Escolar. Entre ellos:

### **8.1 El acceso al Curriculum;**

- 8.1.1 Una vez evaluada la posibilidad de Integración de los niños, el primer paso a seguir es la elección de la escuela común y la toma de contacto con la misma. Es preferible que la escuela sea lo más cercana al domicilio del alumno. Siempre debe evitarse que la nueva ubicación del niño no sea una "colocación". Esto se logra si el Equipo Interdisciplinario y el maestro de Apoyo de la Escuela Especial, realizan en la Escuela Común el trabajo educativo-institucional necesario antes de integrar al niño.

- 8.1.2 El Equipo y el Maestro de Apoyo deben hacer que todos los miembros de la escuela común conozcan las N.E.E. de los Alumnos. En primer lugar es el equipo de conducción de la escuela común quien debe conocer las N.E.E. de los alumnos y luego todos los integrantes de la comunidad educativa.
- 8.1.3 Es muy importante que todo el personal docente conozca de la existencia de este nuevo alumno/a, pues su compromiso deberá trascender la simple aceptación del niño en el aula y aspirar a que los maestros vayan construyendo entre ellos una red solidaria, que sirva de contención y orientación a los maestros que cada año tendrán al alumno/a a su cargo.
- 8.1.4 El maestro de Escuela Común debe capacitarse antes de recibir al niño y conocer los materiales y recursos que utiliza. Por ej.: si es un alumno/a con ceguera, el maestro de apoyo deberá mostrarle producciones en Braille, papel y pizarra en la que se realizan, máquina de escribir especial en el caso que el alumno/a la use, computadora parlante si la tiene, los rudimentos indispensables de orientación y movilidad necesarios para favorecer sus desplazamientos.
- 8.1.5 Las tareas de apoyo de la Escuela Especial, brindadas a través de Equipo Técnico y el Maestro de Apoyo, deberán continuar durante todo el tiempo que permanezca el niño en la escuela común. El apoyo estará dirigido al maestro y en ocasiones al propio niño.

A veces es aconsejable promover encuentros entre el niño integrado, con otros que tengan similares N.E.E.. Se puede evaluar aquí como marcha el proceso de Integración en el aspecto social

El hecho de que el niño con N.E.E. cuente con un espacio abierto en la escuela común no implica que no necesita de otros espacios de tipo terapéutico que le permitan elaborar a él mismo sus dificultades.

La Integración implica apertura y aceptación de las diferencias; requiere abandonar prejuicios, rótulos y estereotipos. El camino recién se inicia, pero sabemos que es posible transitarlo.

- 8.2 Instituciones Escolares:** Estas, sean estatales o privadas, comunes o especiales, desarrollarán los procesos de integración conforme hayan sido previstos en los propios proyectos educativos.

Abordarán los procesos de integración escolar en el marco de la prescripción en el presente programa:

- 8.2.1 Escuelas Comunes: los establecimientos estatales o privados subvencionados podrán requerir la intervención de los Servicios de Apoyo a la Integración. Este acompañamiento es necesario para enfrentar las dificultades que se les presenta.
- 8.2.2 Escuelas Especiales: éstas tendrán que colaborar con las escuelas comunes de todos los niveles y regímenes que pertenezcan a su radio de influencia, en el acompañamiento curricular de los procesos de integración. Los radios de influencia que pautan la intervención, se rigen por criterios de cercanía y pertinencia institucional, lo que no excluirá la determinación de mejores criterios prácticos emanados desde la Dirección de Regímenes Especiales y Educación No Formal. Esta intervención se hará a través de los Equipos de Apoyo a la Integración.
- 8.3 **Estrategias de Integración:** Se tomarán siempre en función de las distintas variables a considerar en torno al sujeto y un adecuado proceso de integración, que le posibiliten alcanzar los fines educativos esperados.
- 8.4 **De la selección de las Instituciones:** La selección de las instituciones de escolaridad común, para la incorporación de sujetos con necesidades especiales, se realizará cumpliendo los siguientes criterios:
  - 8.4.1 Pertener a la zona que le corresponda por residencia, según reglamentaciones y disposiciones jurisdiccionales.
  - 8.4.2 Número y adecuación de posibilidades existentes en las instituciones escolares, según las características del sujeto a integrar.
  - 8.4.3 Conformidad entre la/las instituciones involucradas, el sujeto a incorporar y su familia.
- 8.5 **Número de Alumnos/as en instituciones escolares comunes:** Las instituciones comunes y especiales, son las que determinarán la cantidad y distribución más apropiada de los sujetos a matricular, en las distintas secciones y años de cualquier nivel o régimen escolar del sistema educativo provincial; sean cuales fueren las características de los educandos y las exigencias pedagógicas institucionales que

generen sus necesidades educativas. Se deben crear los espacios de reflexión necesarios, donde se pongan a consideración criterios de convivencia pedagógica de las personas a integrar y los condicionantes propios, en torno al hecho educativo: recursos disponibles, números aconsejables de alumnos por sección o año, tipo de integración, etc.

**8.6 Ingreso, permanencia y egreso de las instituciones escolares comunes:** En el caso de incorporar a procesos de integración, sujetos con N.E.E. se deberán cumplir con ciertas pautas:

8.6.1 No haber excedido en más de dos (2) años la edad cronológica correspondiente al año que ingresa o pertenece.

8.6.2 No generar situaciones que, institucional o interinstitucionalmente sean consideradas lesivas a su integridad o a la del grupo que pertenece. El incumplimiento de estas pautas determinará el egreso del sujeto.

**8.7 Evaluación:** La evaluación la debe realizar la Escuela Integradora con el acompañamiento del personal perteneciente a los Servicios de Apoyo a la integración. Por ello cobran valor documental pedagógico las definiciones que al respecto se hicieren y cuyo registro y archivo, debe constar, tanto, en la institución evaluadora como en la institución a la que pertenecen los Servicios de Apoyo a la Integración.

**8.8 Calificación, Acreditación y Promoción:** Esto le compete a la Institución integradora y como resultado de una reflexión fundada en antecedentes debidamente documentados. La amplitud de criterio debe estar centrada en las capacidades y no en las limitaciones del sujeto.

## **9. Condiciones para la puesta en marcha del programa**

El Programa Provincial de Integración Escolar requiere para su realización de la participación y de compromiso de la Comunidad Educativa.

Debemos tener en claro que la **integración escolar** es un indicador de la **calidad educativa**. Por eso la participación y el compromiso suponen mayor **idoneidad** y **disposición**, las que no pueden quedar libradas al azar, sino ser apoyadas por decididas y



permanentes acciones mancomunadas de formación y de sensibilización en la comunidad tucumana.

#### **10. Observaciones**

Todos los aspectos enunciados en este programa, se tratarán con más amplitud en el Reglamento que se redactará una vez aprobado el mismo.

Proyecto:

ANEXO UNICO

*"Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar"*

Provincia de Tucumán

- Diciembre de 2000 -

**Responsable de la elaboración del Proyecto**

◆ *DIRECTORA DE EDUCACION ESPECIAL*

*Prof. ANA MARIA DATO*

*Equipo Interdisciplinario de Apoyo al Proceso de Integración Escolar:*

- Alicia Aguilera (Profesora en Educación Especial)
- Silvia Ferranti (Asistente Social)
- Viviana Jaime (Psicóloga)
- María I. Sosa López (Médica)
- Dante Vilariño (Fonoaudiólogo)

INDICE

- 1- **Introducción**
- 2- **Capítulo I: De las consideraciones generales.**
  - Integración Escolar
  - Necesidades Educativas Especiales (NEE)
  - Concepto de autodeterminación
  - Adaptaciones Curriculares (A.C.)
  - Informe Interdisciplinario
  - Programa Pedagógico Individual (P.P.I)
  - Maestro de Apoyo a la Integración Escolar
  - Escuela Ordinaria
- 3- **Capítulo II: De los actores del proceso de integración escolar**
  - Beneficiarios
  - Padres o tutores
  - Equipos de Apoyo
  - Escuela Común u Ordinaria
  - Escuela Especial
- 4- **Capítulo III: De los criterios que regulan el proceso de integración**
  - Admisión
  - Matriculación
  - Permanencia
  - Egreso
  - Evaluación
- 5- **Capítulo IV: Acerca de otras condiciones para favorecer el proceso de integración escolar**
- 6- **Anexo 1: Modelo sugerido de Convenio Interinstitucional**
- 7- **Anexo 2: Modelo sugerido de Acta- Acuerdo**
- 8- **Anexo 3: Modelo sugerido de Programa Pedagógico Individual**
- 9- **Anexo 4: Modelo sugerido de Informe Interdisciplinario**
- 10- **Referencias Bibliográficas**

➤ **INTRODUCCION:**

El objetivo de las presentes Normativas sobre el proceso de integración escolar será el de garantizar y resguardar las acciones de los diferentes actores, clarificando los derechos y responsabilidades de cada uno.

La escolarización de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Común u Ordinaria, estará sujeta a un proceso de seguimiento continuo y presidida por el carácter revisable de las decisiones, en forma periódica.

La implementación de las normativas tendrá dos momentos: el primero, de *puesta en marcha*, el que se iniciará en el período escolar 2.001, y el segundo, de *evaluación*, previsto para el período escolar 2.003.

➤ **CAPÍTULO I**

**DE LAS CONSIDERACIONES GENERALES**

El marco conceptual referido a la integración escolar, que ha servido de sustento teórico para la elaboración de estas normativas, proviene de diversas fuentes. En nuestra provincia, el empleo y el conocimiento de este marco conceptual, se encuentra en un mayor estado de avance que el marco legal.

No obstante lo señalado, no existe unificación de los términos referidos a conceptos básicos, por lo que resulta imprescindible explicitar los de uso más frecuente y a los que se hará permanente referencia en estas normativas.

Ellos son:

❖ **INTEGRACION ESCOLAR:**

La aplicación del **Principio de Normalización** en el ámbito de la educación se concreta mediante el acto de la **Integración Escolar**. La misma es entendida como una instancia para lograr el fin último, que será la **Integración Social**, pero ésta, no necesariamente empieza ni termina en la escuela, y mucho menos en la escuela común. El primer nivel de integración se da en la familia y es *en y desde* la misma, donde se debe comenzar a pensar la integración.

Si entendemos que *estar integrado es estar en el lugar que a cada uno le corresponde, necesita o desea para vivir plenamente, implicará también respetar las diferencias que a cada uno de nosotros nos caracterizan.*

Por lo tanto la integración educativa no será una estrategia válida para todos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales; esto no significa desconocer o no respetar el principio de normalización ni la igualdad de oportunidades, sino que se trata de pensar cuál es el ambiente menos restrictivo. En algunos casos, podrá ser la Educación Común u Ordinaria, en otros, la Educación Especial.

No es posible delinear un único camino para la atención de las Necesidades Educativas Especiales, sino que a través de distintas alternativas será factible encontrar, en el marco de cada comunidad, aquella que se adecue en mayor modo al logro de una real integración de la persona con Necesidades Educativas Especiales.

#### ❖ NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.):

Para abordar este concepto, es necesario señalar que existen necesidades educativas individuales, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y social; por lo que no todos los alumnos interactúan de la misma forma con los aprendizajes establecidos en el currículum, ya que cada uno tiene aptitudes, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que influyen en su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irreplicable en cada caso.

Por lo tanto, todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje. Ahora bien, no toda necesidad individual es especial; la mayoría de las necesidades educativas individuales pueden ser atendidas y resueltas por la Escuela Común u Ordinaria, implementando diversas estrategias didácticas.

No obstante, en algunos casos, luego de haber agotado esa variedad de medidas educativas y de persistir las dificultades, determinadas necesidades educativas individuales requerirán poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales, o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos; estamos aquí ante una *Necesidad Educativa Especial*.

Se puede hablar de Necesidades Educativas Especiales para referirse a "...aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículum que le corresponde por edad y que requieren para ser atendidas, medios de acceso al currículum, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la

estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo” (Mary Warnock- 1.979).

Este concepto es el que refleja con más profundidad los cambios en los paradigmas educativos, ya que:

- ◆ Descentra el problema del alumno; no debemos pensar más sólo desde el déficit, desde la falla, desde las dificultades del sujeto, sino que, por el contrario es el sistema educativo el que tiene que dar respuestas a estas necesidades para asegurar el aprendizaje del alumno. Esto implica que la educación ordinaria debe instrumentar en su accionar diario el principio de heterogeneidad convirtiéndose así en una educación para la diversidad.
- ◆ Es una definición pedagógica, centrada en el currículum y no exclusivamente en los síndromes médicos, psicopatológicos o en mediciones psicométricas, evitando de este modo la estigmatización.
- ◆ Es una definición interactiva y contextual, ya que las necesidades educativas especiales se definen por la interacción de por lo menos tres elementos: condiciones del alumno, exigencias del currículum y recursos del contexto.
- ◆ Atendiendo a este concepto, se ha de señalar que algunos de los alumnos que experimentan necesidades educativas especiales son discapacitados, pudiendo en otros casos tratarse de alumnos sobredotados.
- ◆ Sin embargo, hay alumnos discapacitados o sobredotados que no experimentan necesidades educativas especiales en determinadas áreas o contextos.
- ◆ Al mismo tiempo existen necesidades educativas especiales transitorias y otras permanentes.
- ◆ Algunos de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, serán los beneficiarios del *Programa de Integración Escolar*. (Res. N° 2.184/5- S.E. 06/10/99)

#### ❖ CONCEPTO DE AUTODETERMINACION:

El concepto de autodeterminación está llamado a ocupar un lugar predominante en la práctica educativa como consecuencia de una revisión histórica crítica del modo de atender a las necesidades planteadas por los beneficiarios a los que hacemos referencia en esta normativa.

Es un concepto de gran utilidad para promover la progresiva toma de conciencia y control de su propia vida por parte de los mismos.

La definición más aceptada y difundida es la de Wehmeyer (1992):

*“Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias.”*

Es el ámbito escolar junto a la familia y la comunidad la que debe dar lugar al ejercicio de este principio por parte de los alumnos.

En definitiva, este concepto implica que la persona pueda tomar decisiones, expresar preferencias, tener conciencia y confianza en sí mismo, tarea compleja y difícil pero que requiere ser fortalecida.

#### ❖ ADAPTACIONES CURRICULARES (A. C.):

Son estrategias y recursos educativos específicos que se utilizan para posibilitar el acceso y progreso en el currículum de un alumno con NEE, lo que en consecuencia, da lugar a la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender a sus diferencias individuales.

Sean cuales fueren estos ajustes, deberán efectuarse de tal manera que todos los alumnos de la institución puedan beneficiarse de los mismos.

Se tendrá en cuenta que, en todos los casos, el currículum general será el marco de referencia para realizar estas adaptaciones, pudiendo ser posibles tales adecuaciones sólo si el mismo es abierto, flexible y amplio.

Existen diferentes tipos de Adaptaciones:

- ◆ **De acceso:** son las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que posibilitan el acceso al currículum; se refieren a las modificaciones de las condiciones de interacción: modificaciones edilicias y de equipamiento; provisión de ayudas y/o materiales didácticos específicos; la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos.
- ◆ **Adaptaciones curriculares propiamente dichas:** son las modificaciones que se efectúan a los elementos básicos del currículum; proponen la revisión de uno o varios elementos de la planificación, gestión y/o evaluación curricular; redefinen las estrategias de enseñanza; adecuan procedimientos e instrumentos de evaluación.



Para que las adaptaciones curriculares resulten favorables al alumno con NEE, deben individualizar los contenidos de una planificación, de una clase, de un tema, de una actividad, etc., ayudando a crear un clima de encuentro entre la modalidad de enseñanza, el docente y el estilo de aprendizaje del alumno con NEE, poniendo a disposición de ambos todos los recursos que sean necesarios.

Se hace indispensable, por tanto, conocer la NEE del alumno para poder realizar la adaptación curricular más conveniente, no pudiendo elaborarse, en consecuencia, a partir de ningún modelo prediseñado.

- ♦ **De contexto:** actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula o institución; flexibilizan el uso de tiempos y espacios; modifican los agrupamientos institucionales o áulicos; buscan consensuar objetivos y metas grupales; gestionan procesos de orientación escolar; realizan actividades conjuntas con otros actores de la comunidad educativa.

Con relación a las adaptaciones que se efectúan en los elementos básicos del currículum (*Adaptaciones propiamente dichas*) se puede distinguir:

- ✓ **Adaptaciones curriculares poco significativas:** se refieren a las modificaciones realizadas en la programación, ciclo, área o materia, que comportan adecuaciones en *los elementos no prescriptivos del currículum: metodología, procedimientos e instrumentos de evaluación, organización y flexibilidad de los recursos personales.*

Son las acciones que los docentes realizan para ofrecer situaciones de aprendizaje adecuadas a la necesidad educativa de los alumnos.

- ✓ **Adaptaciones curriculares significativas:** son adaptaciones que afectan a *los elementos prescriptivos del currículum: objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación.*

Tienen como referente los objetivos de una etapa diferente a aquella en que el alumno está escolarizado e implican, además de las medidas propias de las adaptaciones poco significativas, la adecuación de los objetivos o la modificación o supresión de contenidos y criterios de evaluación.

Cuando se trate de este tipo de adecuaciones se intentará introducir los mínimos cambios posibles, evitando suprimir contenidos fundamentales para el año en el que el alumno esté escolarizado.

- ✓ **Adaptaciones curriculares muy significativas:** implican la supresión de objetivos y contenidos del currículum general afectando a la mayor parte o a todas las áreas del mismo.

Los alumnos que requieran de estas adecuaciones serán escolarizados en centros específicos de Educación Especial.

Sin el respaldo institucional que supone la incorporación de la integración como un eje del Proyecto Educativo Institucional, no sería posible la implementación de las adaptaciones curriculares ni la presencia del equipo de apoyo a la integración, por lo cual no podría darse solución a los problemas que circulan en las escuelas ni beneficiar a los involucrados en ella.

#### ❖ **INFORME INTERDISCIPLINARIO:**

Es un instrumento donde se recoge la información obtenida de la evaluación integral de la NEE del alumno, que refleja su situación evolutiva y educativa actual. En este informe se orienta la propuesta curricular y el tipo de ayuda que pueda necesitar el alumno durante su escolarización.

Su elaboración es tarea del Equipo de Apoyo a la integración escolar y corresponde al momento inicial del proceso, determinando "dónde está" el alumno para saber "desde dónde" se debe partir.

En todos los casos el contenido de este informe será confidencial en los aspectos que afecten a la intimidad personal e imagen del alumno. (Remitirse a Anexo 4).

#### ❖ **PROGRAMA PEDAGÓGICO INDIVIDUAL (P.P.I.):**

Es un instrumento que ayuda a analizar y organizar la *educación individualizada* del alumno que presente una necesidad educativa especial, para la cual sea conveniente implementar adecuaciones curriculares significativas.

Para su elaboración será necesario partir de la información recabada a través del Informe Interdisciplinario, el cual abarcará tanto información personal como del entorno escolar y socio - familiar del alumno, y de la programación del aula en la que el alumno sea escolarizado.

La elaboración del P.P.I. compete al equipo de apoyo a la integración y será incluido en el legajo personal de cada alumno.

El mismo se caracterizará por ser flexible y abierto, pudiéndose realizar modificaciones que se consideraren oportunas de acuerdo a las necesidades del caso.

Se informará y asesorará a los padres o tutores acerca del P.P.I, indicándoles aquellos aspectos en los que puedan colaborar. Estas medidas de colaboración se incluirán en el P.P.I. (remitirse al Anexo 3)

❖ **MAESTRO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR:**

Se designará con esta denominación al profesor de Educación Especial que tenga como función primordial brindar apoyo a: alumnos con NEE en proceso de integración, a la escuela común u ordinaria, al maestro de aula común, a los padres.

El mismo es uno de los miembros del Equipo de Apoyo a la Integración.

❖ **ESCUELA ORDINARIA:**

Se entenderá con este término a la escuela común del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como de gestión privada.

**CAPÍTULO II**

**DE LOS ACTORES DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR**

**Título : Beneficiarios**

**Art. 1º-** El alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) seleccionado para participar de un proyecto de integración escolar será aquel que, en su *pronóstico* cuente con la posibilidad de integrarse a un grupo de trabajo y que otorgándole algún tipo de ayuda particular pueda estructurar procesos cognitivos y un desarrollo psico-social superior a los que posee.

**Art. 2º-** La inclusión del mismo en el programa de integración escolar estará sujeta al Principio de Autodeterminación del alumno, en la medida que esto sea posible.

**Art. 3º-** El alumno incluido en el programa de Integración Escolar deberá poseer un nivel mínimo necesario de conocimientos, acordes al año a cursar, así también evidenciar una conducta social adaptada sin riesgo para sí mismo y para los demás.

**Art. 4º-** Deberá tener la edad reglamentaria, o hasta 2 (dos) años de diferencia de edad cronológica con respecto al grupo de pares, del año o curso donde será integrado, en más o en menos, según su condición sea de subdotación o sobredotación, teniendo en cuenta las

perspectivas de desarrollo de su capacidad individual y necesidades e intereses. Podrá extenderse o disminuirse la diferencia de edad excepcionalmente, previo análisis del caso por el equipo de apoyo a la integración interviniente y el equipo de la escuela ordinaria en la que se integre el alumno, si existiere. En caso de ser necesario se requerirá la intervención de la Dirección de Educación Especial y los Equipos de Apoyo dependientes de la misma.

**Título: Padres o tutores**

**Art. 5º-** Gozarán, al igual que el beneficiario, del derecho a decidir sobre la inclusión o no de su hijo en un proyecto de Integración Escolar, en caso que la iniciativa de la misma no esté a cargo de ellos.

**Art. 6º-** En todos los casos, los padres o tutores deberán contar con un Equipo de Apoyo a la Integración multidisciplinario, tanto para la determinación de la inclusión del niño en el proyecto de integración como para el acompañamiento en el proceso.

**Art. 7º-** Los padres o tutores, en el caso de que su hijo sea escolarizado en una escuela ordinaria de gestión estatal, podrán solicitar a la escuela especial más próxima, la intervención de un equipo de apoyo. De ser escolarizado en una escuela ordinaria de gestión privada, subvencionada o no, el equipo de apoyo a la integración deberá ser privado.

**Art. 8º-** Cuando los padres o tutores requieran de los servicios de un equipo de apoyo, la búsqueda estará orientada a un equipo multidisciplinario especializado. La actuación de alguna disciplina podrá variar de acuerdo a la NEE del alumno en los diferentes momentos de su escolaridad, siendo en ocasiones más relevante la actuación de una que de otra.

**Art. 9º-** Deberán informar a la escuela ordinaria en la que desean escolarizar a su hijo sobre la NEE que presenta, a fin de permitir la adecuación de la oferta educativa, así como la previsión de los apoyos personales y materiales a partir de los recursos existentes o que puedan ser incorporados.

**Art. 10º-** Participarán activamente en todas las acciones que involucra el proceso de integración.

**Art. 11º-** Deberán suscribir un Acta Acuerdo referida a derechos, obligaciones y responsabilidades en la institución donde se escolarice al niño, con los distintos responsables del proceso de integración: equipo de apoyo, directivos y docentes de escuela ordinaria. La misma tendrá una vigencia y renovación anual.

**Título: Equipos de Apoyo**

➤ **Equipos interdisciplinarios de apoyo desde las instituciones de Educación Especial**

**Art. 12°-** La conformación de los equipos de apoyo a la integración escolar estará consensuada por los distintos miembros de la institución, los que deberán estar consustanciados y en acuerdo con la filosofía que plantea la Ley Federal de Educación. Será necesario, además, poseer capacitación especializada y predisposición a trabajar en forma interdisciplinaria e intersectorial.

**Art. 13°-** Las acciones del equipo de apoyo a la integración deberán estar dirigidas a padres, alumnos y docentes, y registradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) al que se le adjuntará, el Proyecto de Integración Escolar (PIE). Los mismos, serán anualmente presentados a la Dirección de Educación Especial.

Serán funciones de estos equipos:

**Art. 14°-** Evaluar periódicamente la población que asiste a la Escuela Especial a fin de poder detectar los alumnos que se encuentran en condiciones de ser integrados.

**Art. 15°-** Los equipos de apoyo de las escuelas especiales estatales, considerándose éstas como centros especializados de recursos, deberán evaluar a aquellos alumnos posibles de ser integrados, provenientes de la Comunidad en general, aún no escolarizados, o escolarizados en escuelas de gestión estatal que presenten una NEE acorde al déficit que atiende. De no existir una Escuela especializada exclusivamente en un déficit, el equipo responderá a la demanda de la comunidad, dentro de sus posibilidades.

La respuesta que se pueda brindar a esta demanda en cuanto a la cantidad de casos, dependerá de los recursos con los que cuente cada institución. Asimismo este equipo podrá brindar asesoramiento y orientación a escuelas comunes u ordinarias de gestión privada.

**Art. 16°-** Realizar un diagnóstico integral y funcional, del alumno en condiciones de ser integrado, para identificar las necesidades del mismo en las distintas áreas de su desarrollo cognitivo, social y psíquico.

**Art. 17°-** Elaborar, con los datos obtenidos en el diagnóstico, un informe que será entregado a los docentes de la escuela ordinaria, el cual será realizado en términos educativos e incluirá connotaciones pedagógicas operativas y claras.

**Art. 18°-** Consensuar con los padres o tutores la decisión de la integración y acompañarlos a lo largo de todo el proceso, promoviendo la concientización con respecto a sus responsabilidades y compromiso en el mismo.

**Art. 19°-** Seleccionar la Escuela Ordinaria o Común, de gestión estatal, donde se llevará a cabo la integración escolar. El criterio de selección a utilizar en esta instancia en la provincia, será el de la escuela que se encuentre más próxima a la Escuela Especial, considerando el contexto que mejor respuesta ofrezca, a las necesidades de cada alumno.

**Art. 20°-** Prever la integración del alumno en la Escuela Ordinaria, durante los últimos meses del ciclo lectivo anterior al que se pretende su incorporación, pudiendo garantizar de este modo, la reorganización institucional necesaria de la escuela ordinaria o común.

**Art. 21°-** Informar acerca del proceso de integración al alumno que por sus características pueda ejercer el principio de autodeterminación y decidir sobre su inclusión o no. De no ser posible esto, se promoverá la toma de conciencia del alumno a integrar con respecto a esta nueva instancia educativa.

**Art. 22°-** Arbitrar diversas estrategias que permitan que la totalidad de la Comunidad Educativa perteneciente a la escuela ordinaria, conozca las NEE del alumno antes de efectivizar la integración, de modo de trascender la mera aceptación.

**Art. 23°-** Confeccionar un legajo individual con toda la documentación relacionada al alumno, al que se irán incorporando datos relevantes obtenidos durante el proceso.

**Art. 24°-** Suscribir con la institución escolar un Convenio Interinstitucional (remitirse al Anexo 1).

**Art. 25°-** Suscribir con el personal directivo y docentes de la escuela ordinaria y los padres un Acta Acuerdo (remitirse al Anexo 2).

**Art. 26°-** Acordar con el equipo de conducción de la Escuela Común el año o curso a donde deba incluirse el beneficiario, teniendo en cuenta la evaluación integral y la oferta educativa.

**Art. 27°-** Acordar la modalidad de integración según las NEE del alumno, de las características funcionales de las instituciones intervinientes y de aquellas relacionadas con el contexto socio-familiar.

**Art. 28°-** Confeccionar de modo sistemático y continuo con el docente de escuela ordinaria o común, las adaptaciones curriculares, los instrumentos de seguimiento, de observación y de evaluación, y coordinar la selección de actividades.

**Art. 29°-** Efectuar el apoyo y seguimiento correspondiente al alumno integrado, según la modalidad seleccionada.

Si se tratara de una NEE transitoria, el apoyo se extenderá mientras persista la misma, debiéndose prever paulatinamente la suspensión de dicho apoyo.

**Art. 30°-** Efectivizar el asesoramiento al maestro de escuela común, propiciando el intercambio de saberes y experiencias para arribar a propuestas pedagógicas facilitadoras del proceso enseñanza - aprendizaje del alumno con N.E.E.

**Art. 31°-** Programar reuniones periódicas con los distintos actores intervinientes en el proceso. Las mismas serán efectuadas en forma rotativa entre las escuelas ordinarias y especiales.

**Art. 32°-** Evaluar junto al equipo de docentes y el equipo directivo los logros del alumno con N.E.E adoptando los criterios de promoción expresados en esta normativa. ( Remitirse a Cap. III –Título: Evaluación- Art.82- Inc. c)

**Art. 33°-** Colaborar en todas las acciones que permitan estimular el desarrollo social y la autoestima de los alumnos integrados, como así también en aquellas que promuevan la aceptación de la diversidad.

**Art. 34°-** Socializar con el resto del personal de su Escuela Especial las experiencias de integración.

➤ *Equipos interdisciplinarios de apoyo a la integración de gestión privada (O.N.G, profesionales particulares, equipos de escuelas especiales privadas)*

**Art. 35°-** Deberán estar conformados en forma multidisciplinaria y acreditar, cada integrante del equipo, los siguientes requisitos: título habilitante, experiencia en integración con la NEE que se pretende asistir, capacitación específica. Los mismos deberán ser presentados ante la Dirección de Educación Especial, y estarán sujetos a una revisión y vigencia anual.

Las pautas que regulan dicha acreditación se encuentran en proceso de elaboración y serán enunciadas en una resolución posterior a estas Normativas

**Art. 36°-** Desarrollar las mismas funciones propuestas para los Equipos de Apoyo a la Integración dependientes de Escuelas Especiales.

**Art. 37°-** Seleccionar la Escuela Ordinaria o Común, de gestión estatal o privada, pudiendo utilizar un criterio más amplio al establecido en el Art. 19 de la presente normativa.

**Título : Escuela Común u Ordinaria**

En el marco de la transformación educativa y a fin de facilitar la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar (PPIE), serán funciones de la Escuela Común u Ordinaria:

**Art. 38°-** Expresar en su Proyecto Educativo Institucional los principios y conceptos que fundamentan su oferta educativa como escuela integradora, con el objeto de determinar el perfil de la institución contemplando las necesidades educativas especiales como una dimensión del mismo.

**Art. 39°-** Escolarizar a alumnos con NEE para los cuales se disponga de medios personales y ayudas técnicas necesarias o que razonablemente puedan ser incorporados, de modo de garantizar la continuidad de su escolaridad.

**Art. 40°-** Promover modelos de organización institucional abiertos, con tiempos y espacios flexibles que faciliten el trabajo en equipo entre las instituciones intervinientes en el proceso de integración.

**Art. 41°-** Diseñar estrategias interinstitucionales destinadas a realizar campañas de concientización y sensibilización en la comunidad, a los fines de facilitar la aceptación de la diversidad.

**Art. 42°-** Orientar a los padres o tutores en la búsqueda de un equipo de apoyo, en caso de ser la Escuela Común u Ordinaria la que detecte la NEE, con el objeto que se efectúe la evaluación interdisciplinaria del alumno.

**Art. 43°-** Entregar a los padres un informe pedagógico, con el fin de aportar datos para la evaluación pertinente, en caso que el alumno hubiese estado escolarizado previamente en esa institución. El informe deberá ser una descripción objetiva de la conducta real observada y no un diagnóstico presuntivo.

**Art. 44°-** Orientar a los padres hacia la institución que resulte más conveniente, en caso que, por lo expresado en el Informe Interdisciplinario, el alumno no resultara ser beneficiario del Programa Provincial de Integración Escolar y deba asistir a una escuela especial. De ser necesario se los orientará hacia los Equipos Centrales de Apoyo a la Integración Escolar para su asesoramiento.

**Art. 45°-** Suscribir, en caso de estar dadas las condiciones para que el alumno sea escolarizado en la escuela ordinaria:

- un Convenio Interinstitucional, con el Equipo de Apoyo interviniente. (remitirse al Anexo 1)



- un Acta - Acuerdo individual con los padres o tutores y el equipo de apoyo, a fin de definir funciones y responsabilidades de las partes. (remitirse al Anexo 2.)

**Art. 46°-** Priorizar la recepción e integración de alumnos provenientes de las instituciones, equipos u O.N.G, con quienes se hayan establecidos convenios interinstitucionales.

**Art. 47°-** Requerir documentación sobre escolaridad previa, si es que la hubo, e informe del equipo interdisciplinario que hubiera intervenido con el alumno con N.E.E que solicite la inscripción. ( remitirse al Anexo 3).

**Art. 48°-** Incorporar al alumno en el aula, año o curso cuyo docente revele disposición para participar activamente de la atención de alumnos con N.E.E., la que requerirá de su parte plantearse modificaciones en el espacio físico del aula, en el curriculum y en la distribución del tiempo.

**Art. 49°-** Socializar, con el resto de los miembros de la institución, las características de las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados y las adecuaciones curriculares más salientes.

**Art. 50°-** Promover la participación activa de los docentes de materias especiales, en el proceso de integración del alumno con NEE, efectivizando junto al equipo de apoyo las adecuaciones curriculares necesarias.

**Art. 51°-** Garantizar la asistencia y participación activa del docente del aula, en las reuniones programadas como parte del proceso de integración, arbitrando los medios que considere convenientes para cubrir su ausencia.

**Art. 52°-** Posibilitar el uso de los recursos didácticos específicos y necesarios del modo más eficiente, teniendo en cuenta que el beneficiario directo será el alumno con N.E.E. y pudiendo hacerse extensivo su uso a otros alumnos.

### **Título: Escuela Especial**

Con la transformación educativa la Escuela Especial se constituye en un continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales. De este modo las prestaciones se articulan con los servicios escolares de todos los niveles del sistema, procurando la integración de los alumnos con N.E.E, a partir de programas de apoyo.

Por otro lado se procura la conformación de redes comunitarias, favoreciendo la integración social y laboral de aquellos niños o adolescentes que por sus características no puedan incluirse en el Programa Provincial de Integración Escolar.

Serán funciones de la Escuela Especial:

**Art. 53°-** Incluir en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) el Proyecto de Integración Escolar (P.I.E.).

**Art. 54°-** Evaluar permanentemente las condiciones de sus alumnos y de los contextos a efectos de producir su integración a la escuela común u ordinaria siempre que sea posible.

**Art. 55°-** Asumir tareas de evaluación y diagnóstico de alumnos con necesidades educativas especiales, que soliciten dicha intervención y provengan de escuela común u ordinaria. Estas acciones dependerán de la disponibilidad de recursos humanos con que cuente cada institución.

**Art. 56°-** Reorganizar sus espacios, sus recursos humanos y materiales, de modo que los alumnos con posibilidades de ser integrados puedan gozar de una atención específica.

**Art. 57°-** Intervenir con las instituciones escolares ordinarias o comunes de todos los niveles y regímenes que pertenezcan a su radio de influencia y que denoten un perfil inclusivo, en el acompañamiento curricular de los procesos de integración. Los radios de influencia que pautan esta intervención, se rigen por criterios de cercanía institucional, lo cual no excluirá la determinación de otros criterios prácticos emanados de la Dirección de Educación Especial. El criterio señalado responde a la necesidad de optimizar los limitados recursos humanos de la Escuela Especial.

**Art. 58°-** Promover la difusión de los proyectos de integración y de las experiencias surgidas de los mismos, en la comunidad en general.

**Art. 59°-** Consensuar entre sus miembros la conformación del o los equipos de apoyo a la integración escolar.

**Art. 60°-** Acompañar la labor específica de los equipos de apoyo a la integración escolar.

**Art. 61°-** Garantizar al docente de apoyo en su distribución horaria, tiempo para: atención directa del alumno integrado; elaboración del material didáctico requerido; tareas de coordinación con el resto del equipo.

**Art. 62°-** Las aulas de Educación Especial en Escuelas Comunes u Ordinarias (Grados Especiales) se regirán por los mismos criterios organizativos definidos en la presente normativa.

### CAPÍTULO III

#### DE LOS CRITERIOS QUE REGULAN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN

##### Título: Admisión

La decisión de la admisión de un alumno con NEE, dependerá de la evaluación interdisciplinaria, y de las características de la escuela común u ordinaria y/o recursos de la misma, tanto personales como materiales, de modo que estas necesidades puedan satisfacerse en el mayor grado posible, durante su escolarización.

**Art. 63º-** Serán requisitos para efectivizar la admisión:

- Responder al perfil del alumno (remitirse a Capítulo II, Título: Beneficiarios).
- Presentar informe del equipo interdisciplinario que hubiera intervenido con el alumno (remitirse al Anexo 3)
- Acreditar documentación sobre escolaridad previa, si es que la hubo.
- Contar con un acompañamiento sistemático de un Equipo de Apoyo, cuya modalidad de intervención estará relacionada con la NEE del alumno.

**Art. 64º-** En el caso de que exista diversidad de criterios acerca de la conveniencia de la escolarización de un alumno con N.E.E en la escuela ordinaria o común, deberá realizarse un DICTAMEN. El mismo será elaborado por un equipo de apoyo a la integración, designado por la Dirección de Educación Especial, quien con posterioridad emitirá una Disposición al respecto.

Inc a) La Disposición que surja de esta Dirección, respecto a la conveniencia o no de la escolarización de un alumno, será válida para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, de gestión estatal y privada.

##### Título: Matriculación

**Art. 65º-** La inscripción deberá efectivizarse dentro de los periodos habituales de matriculación que rigen en la provincia, pudiéndose extender si el caso lo requiere en función del proceso diagnóstico, hasta 30 (treinta) días hábiles, a fin de cumplimentar con la documentación requerida.

**Art. 66º-** Los alumnos que se integren en la Escuela Común u Ordinaria, provenientes de una Escuela Especial de gestión estatal, deberán matricularse en ambas instituciones escolares ya que esta última es la que acompañará el proceso, con el Equipo de Apoyo a la Integración.

**Art. 67°-** En el momento de admisión se suscribirá un Convenio Interinstitucional con el Equipo de Apoyo a la Integración y un Acta Acuerdo con los padres (remitirse a Anexos 1 y 2).

**Título: Permanencia**

**Art. 68°-** La permanencia del alumno con NEE en la escuela ordinaria estará sujeta al seguimiento y evaluación por parte del Equipo de Apoyo y su correspondiente Informe Interdisciplinario.

**Art. 69°-** Serán requisitos para considerar la permanencia:

- Asistencia regular del alumno al o a los establecimientos escolares, según la modalidad de integración seleccionada.
- Continuidad sistemática y periódica del apoyo a cargo del Equipo de Apoyo a la Integración que atiende al niño.
- Evidencia de una conducta socialmente adaptada acorde al grupo de pares.
- Evidencia de progresos en los aspectos académicos y psicosociales en los plazos previstos.

**Art. 70°-** Medidas de excepcionalidad

**Inc. a )** La permanencia de un año más en el mismo año o ciclo:

Recomendable solamente con el objeto de que el alumno pueda seguir progresando y promocionando. Si se estima que con permanecer un año más en el mismo curso o nivel, no alcanzará los objetivos mínimos de dicho nivel, la medida no va a ser recomendable. No se trata de una mera repetición de curso sino de una medida excepcional y extrema.

De lo antes señalado se establece que la permanencia del alumno en Nivel Inicial podrá extenderse un año cuando se estime que dicha permanencia le permitirá alcanzar los objetivos del nivel, o será beneficiosa para su socialización, reduciendo en consecuencia, el riesgo de fracaso del proceso de integración.

Así también la permanencia del alumno en un mismo curso de la EGB, 1(un) año más, se permitirá en caso de que se prevea que el alumno pueda alcanzar los objetivos del ciclo o del curso, y en su caso, la certificación correspondiente, o cuando de su permanencia se deriven beneficios para su socialización.

**Inc. b)** La flexibilización de la permanencia por año, ciclo o nivel por sobredotación:

Se considera flexibilización tanto a la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria, como a la reducción de la misma.

Serán beneficiarios de esta medida los alumnos que posean una capacidad demostrada o un alto potencial en diferentes áreas atendiendo al concepto de inteligencia múltiple y que para su desempeño, se prevenga que dicha medida sea la más conveniente para su equilibrio personal y social, y que globalmente tenga adquiridos los objetivos del ciclo que le corresponda cursar.

La anticipación para su ingreso a la escolaridad obligatoria podrá ser de 1 (un) año.

La reducción de la escolaridad obligatoria también podrá ser de 1 (un) año, no debiendo exceder de un máximo de dos años. En caso de que una mayor reducción se considere oportuna, se flexibilizarán estos criterios con la opinión del Equipo de Apoyo.

**Inc. c) Exenciones:**

Constituyen otra medida extrema a tomar en caso de ser necesaria. Dispensa o exime de cursar una determinada materia del currículum en forma total o parcial, sin que la misma implique la desaparición de objetivos generales imprescindibles para la obtención del título o acreditación correspondiente.

Esta medida se adoptará con la finalidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades educativas y de acceso a la formación para todos los alumnos, sobre todo para quienes presentan NEE por déficit sensorial o motor. Se trata de aquellas materias que están relacionadas con su dificultad física, por ejemplo: Educación Física, Dibujo Técnico, Lengua Extranjera.

Tomando como antecedente el Decreto N° 1876 - 27/09/85- M. C. y E. de la Nación, que en su art. 2º enuncia "cada organismo de conducción determinará en su respectivo ámbito las asignaturas prácticas, cuyo desarrollo de actividades no constituyan materias fundamentales de cada carrera, a los efectos de otorgar las exenciones previstas", se considerará lo siguiente:

- La conveniencia de la exención será propuesta por el Equipo de Apoyo interviniente en cada caso y elevada a la Dirección de Educación Especial.
- La exención será acordada por Disposición de la Dirección de Educación Especial.
- Se podrán contemplar otros casos no previstos, para la exención, pero los mismos deberán estar avalados mediante Disposición emanada de la Dirección de Educación Especial.
- Se hará constar esta circunstancia en los informes registrados en el legajo individual del alumno.

- Las materias exentas no se computarán en el promedio general del año cursado y/o carrera.
- Esta medida abarcará a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial.
- El alumno podrá participar de las clases de la o las asignaturas de las que está eximido si manifiesta interés por las mismas.

**Título: Egreso**

**Art. 71º-** Se considerará causa de egreso:

- El no cumplimiento de las pautas de permanencia.
- Haber cumplido el tramo educativo previsto en diferentes documentos tales como el Acta Acuerdo o el PPI.
- Requerir de adaptaciones curriculares muy significativas dando lugar a un curriculum paralelo.

**Título: Evaluación**

La evaluación es la instancia reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo. Abarcará tanto **la evaluación del proceso como la evaluación de los resultados.**

**Art. 72º-** En caso de tratarse de una integración total, la evaluación debe ser realizada en forma conjunta por la Escuela Común u Ordinaria y el Equipo de Apoyo a la Integración.

**Art. 73º-** En caso de tratarse de una integración parcial o por áreas, la evaluación será también realizada en forma conjunta por la Escuela Común y el Servicio de Apoyo. Las áreas que el alumno no curse en la escuela ordinaria, serán evaluadas por el Equipo de apoyo a la Integración.

**Art. 74º-** La documentación emanada de las evaluaciones se incorporará al legajo personal del alumno, tanto en la Escuela Común como en el Equipo de Apoyo a la Integración.

**Art. 75º-** En caso de tratarse de alumnos cuyas adaptaciones de acceso y curriculares sean poco significativas, la evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos y criterios acordados para el grupo clase en general.

**Art. 76º-** En caso de que se haya realizado un P.P.I. debido a que las adaptaciones de acceso y curriculares sean significativas, la evaluación se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios establecidos en dichas adaptaciones.

**Art. 77°-** La evaluación de los aprendizajes de los alumnos integrados se deberá realizar dentro del contexto que se considere más adecuado, siendo en algunos casos el previsto para el resto del grupo y en otros en uno diferente, con las adecuaciones que las posibilidades y necesidades del alumno impongan.

**Art. 78°-** La evaluación de los aprendizajes será congruente con las adecuaciones curriculares y de acceso que se hayan previsto para el alumno.

**Art. 79°-** Los instrumentos para evaluar deberán ser considerados especialmente por el docente del aula común y Equipo de Apoyo a la integración, de manera que posibiliten la manifestación de los aprendizajes por parte del alumno, garantizando que las pruebas reflejen sus conocimientos y habilidades y no sus dificultades.

**Art. 80°-** Las estrategias, los recursos, las actividades y los instrumentos que se implementen para la evaluación deberán ser variados y flexibles.

**Art. 81°-** La evaluación deberá tener en cuenta el nivel actual de competencia del alumno y considerar tanto los saberes previos del alumno, como su avance posterior.

**Art. 82°-** De las determinaciones alcanzadas en el proceso de evaluación, mediante una acción conjunta interinstitucional, y en función de sus precisiones, resultan la **calificación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos**. Estas acciones serán competencia de la Escuela Común, y como resultado de una reflexión fundada en antecedentes debidamente documentados.

**Inc. a) Calificación:**

Es una equivalencia entre un cierto nivel de logros de aprendizaje y una categoría de una escala definida por convención.

Las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje de las áreas o materias que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares poco significativas y significativas se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que las establecidas para el grupo escolar en el cual el alumno está integrado.

El documento de calificación será el Boletín de Calificaciones propio de la escuela ordinaria.

**Inc. b) Acreditación:**

Es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado.

- Los documentos de la Acreditación serán: el Boletín de Calificaciones y/o un Informe de valoración cualitativa, correspondiente al progreso del alumno respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.
- La acreditación también constará en la Certificación correspondiente al término de un Nivel o Ciclo.
- La escuela ordinaria hará constar una observación en el Boletín de Calificaciones, que el alumno se encuentra incluido en un programa de integración escolar. Las características de esta observación serán consensuadas con el Equipo de Apoyo.
- Serán válidas para la Acreditación otras competencias o saberes que el alumno posea o haya adquirido, aunque no formen parte del Diseño Curricular institucional, y que se relacionen directamente con su NEE.

**Inc. c) Promoción:**

Acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos.

- Aquellos alumnos que no tuvieron la necesidad de contar con un P.P.I, por ser sus **adaptaciones de acceso y/o curriculares poco significativas**, la promoción se efectuará con el criterio acordado para el resto de los alumnos de la clase.
- En caso de aquellos alumnos, para los cuales fue necesario un P.P.I, por ser sus **adaptaciones curriculares significativas**, la promoción se efectuará considerando el cumplimiento de los objetivos planteados en el mencionado P.P.I
- La promoción a un curso, ciclo o nivel debe ser consecuente, con los saberes que acredite el alumno.
- Se podrá promover sin acreditar:
  - ❑ En aquellos casos en los que se trate de integraciones parciales.
  - ❑ En aquellos en los que se considere conveniente su pasaje al año, ciclo o nivel, favoreciendo la integración social.
  - ❑ Esta medida no podrá excederse de un máximo de dos años.

**Inc. d) Certificación:**

Acción por la cual se da por cierto o se afirma algo, a través de un documento público (Certificado)

- En los certificados de culminación de nivel y egreso se consignarán taxativamente las competencias adquiridas.



## CAPÍTULO IV

### ACERCA DE OTRAS CONDICIONES PARA FAVORECER EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR:

Los lineamientos que se señalan a continuación, serán considerados como elementos facilitadores del proceso de integración escolar, y cada institución los adecuará a su realidad orgánico- administrativa .

**Art. 83°-** Pautar como número óptimo de alumnos con NEE en proceso de integración, dentro de un mismo año o curso, el de 1 (un) alumno. Este número podrá ampliarse a un máximo de 2 (dos) alumnos en caso que las características de la NEE lo permitan, o en caso que el establecimiento no posea curso o año paralelo. Cuando la integración se realice en instituciones dependientes de la Dirección de Regímenes Alternativos y Educación No Formal, el número de alumnos con NEE por año o curso será de 2 (dos).

**Art. 84°-** Sugerir que la matrícula por año o curso, donde hubiere alumnos con NEE sea la siguiente:

- Nivel Inicial: 25 (veinticinco), incluido el alumno con NEE.
- E.G.B. 1, 2 y 3: 25 (veinticinco), incluido el alumno con NEE.
- Nivel Polimodal: 30 (treinta), incluido el alumno con NEE

**Observación:** El índice de alumnos por año o curso se considerará como un indicador en tanto que no se desconoce que en la realidad este número varía.

**Art. 85°-** La cantidad de alumnos con NEE por maestro de apoyo, dependerá del tipo de NEE, del grado de significación de las adaptaciones curriculares y de la modalidad de integración.

Se sugiere un mínimo de 4 (cuatro) alumnos por Maestro de Apoyo, y un máximo de 8 (ocho), consensuando este criterio entre los miembros del Equipo de Apoyo.

**Art. 86°-** Las situaciones y casos no previstos en esta Normativa serán analizados y resueltos por la Dirección de Educación Especial mediante Disposiciones posteriores.

## ANEXO 1

### MODELO SUGERIDO DE CONVENIO INTERINSTITUCIONAL

Reunidos en ..... a los .....días del mes de.....del año....., la Escuela común u ordinaria....., CUE N° .....representada en este acto por .....D.N.I N°.....y la Escuela Especial / profesionales particulares / O.N.G.....CUE/CUIT N°.....representada por .....D.N.I N°....., convienen celebrar el presente convenio:

- ⊕ Puntualizar diferentes aspectos que se señalan en la presente normativa y en articulación con los lineamientos del Proyecto Interinstitucional de Integración Escolar expresado en el P.E.I
- ⊕ Acordar entre ambas instituciones: oferta educativa de cada institución; demanda de una institución hacia la otra; posibles modalidades de integración; número de alumnos con NEE que podrá admitir la escuela común por período lectivo y garantía de continuidad hasta completar un nivel educativo, en la medida que se alcancen las expectativas de logro; intervención del resto de la comunidad escolar; responsables del alumno con NEE en caso de ausencia del maestro de apoyo; de tratarse de un Proyecto que recibió subvención, explicitar elementos/equipamiento adquiridos o por adquirir; registro escrito de las distintas actuaciones en función del proceso de integración escolar; etc.
- ✓ Firma de la totalidad de los actores intervinientes.

#### Observaciones:

- Se incluirán otros aspectos que se consideren necesarios y no estén mencionados en el presente modelo.
- El Convenio Interinstitucional tendrá un carácter revisable en forma anual.

## ANEXO 2

### MODELO SUGERIDO DE ACTA-ACUERDO

A los días del mes de..... del..... año ..... se reúne en el local de la Escuela.....(Escuela Ordinaria)..... , el/la Director/a del establecimiento o representante legal Sr/Sra.....con el / la director/a.....(de la Escuela Especial) -o(Equipo Particular) o (ONG) y el /la Sr/Sra.....padres o tutores del alumno.....DNI N°..... de..... años quien en virtud de la presente acta acuerdan que será inscripto en .....año/curso/etc. En el turno.....como beneficiario del **Programa Provincial de Integración**, comprometiéndose las partes intervinientes a los ítems que a continuación se detalla:

- ✓ **El Equipo Interdisciplinario de Apoyo a la Integración Escolar/ Profesionales particulares/ O.N.G.** se comprometen a ....
  - Se explicitarán aquí las funciones y roles expresados en esta Normativa, que se relacionen con cada caso particular:
  - Puntualizar, además, los siguientes aspectos: año o curso y turno en el que se admitirá al alumno, frecuencia de seguimiento; modalidad de integración adoptada; tipo de adecuaciones curriculares a efectuarse; determinación de días y horarios para eventuales consultas de parte de docentes de la escuela común u ordinaria y/o de los padres o tutores del beneficiario; etc.
- ✓ **La escuela común u ordinaria** se compromete a:
  - Se explicitarán en este espacio las funciones y roles expresados en esta Normativa, relacionadas con cada caso particular.
  - Puntualizar los siguientes aspectos: registrar la asistencia del maestro de apoyo en un documento previsto a tal fin; especificar la periodicidad de las reuniones entre docente común, docente de apoyo a la integración y/o equipo de apoyo.
- ✓ **Los padres o tutores** se comprometen a:
  - Se explicitarán aquí las funciones y roles expresados en esta Normativa, que se adecuen a cada caso particular.

- Puntualizar en este ítem los siguientes aspectos: asistencia a reuniones y entrevistas programadas a fin de informarse y realizar aportes; apoyo a las tareas impartidas por los docentes; garantizar la asistencia regular del alumno a las instituciones educativas y/o servicios de apoyo que correspondiere; cumplimentar los estudios y/o tratamientos profesionales sugeridos; etc.
- ✓ **Firma de los actores comprometidos:** ... en este espacio se registrarán las firmas y aclaraciones de los actores intervinientes.
- De estar dadas las condiciones, deberá firmar también el beneficiario, cumpliendo con el Principio de Autodeterminación.

Observaciones:

- Se incluirán otros aspectos que se consideren necesarios, que permitan delimitar más acabadamente las sugerencias realizadas.
- El Acta – Acuerdo será renovable anualmente y es de carácter individual.

### ANEXO 3

#### MODELO SUGERIDO DE PROGRAMA PEDAGÓGICO INDIVIDUAL (P.P.I)

- **DATOS PERSONALES DEL ALUMNO:** datos filiatorios, escuela y año en el que está escolarizado, fecha de inicio del P.P.I.
- **DATOS DE LOS PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR.**
- **DATOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:** nivel actual de competencias y desempeño; datos significativos de las NEE del alumno para el proceso de enseñanza aprendizaje.
- **DETALLE DE ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM:**
  - *OBJETIVOS GENERALES:* se refieren a las expectativas integrales de logros a alcanzar en un año lectivo.
  - *OBJETIVOS ESPECÍFICOS:* son as expectativas de logro a corto plazo vinculadas con los objetivos generales.
  - *CONTENIDOS*
  - *ACTIVIDADES*
  - *ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS*
  - *EVALUACIÓN:* criterios e instrumentos.
- **SERVICIOS REQUERIDOS:** modalidad de integración; recursos personales y materiales necesarios; tratamientos adicionales; medidas de colaboración solicitadas a la familia.
- **CALENDARIO DE SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y REVISIÓN DE LA ADAPTACIÓN.**
- **CRITERIOS DE PROMOCIÓN:** explicitación de las medidas que se adoptan con la intención de posibilitar activamente la promoción del alumno.
- **FIRMA DE LOS INTERVINIENTES**
- **NOTIFICACIÓN A LOS PADRES**

## ANEXO 4

### MODELO SUGERIDO DE INFORME INTERDISCIPLINARIO

El informe incluirá:

- Datos personales.
- Datos evolutivos.
- Antecedentes clínicos relacionados con la NEE.
- Contexto socio - familiar.
- Historia educativa.
- Motivo de la evaluación interdisciplinaria.
- Nivel actual de desempeño: competencia curricular cognitiva y/o social; estilo de aprendizaje; etc.
- Identificación de las NEE: a fin de permitir la adecuación de la oferta educativa y la previsión de apoyos personales y materiales.
- Orientaciones para realizar las adecuaciones organizativas y curriculares necesarias.
- Propuesta de escolarización.

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUILAR MONTERO, Luis Angel: "De la integración a la inclusividad- La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI". Ed. Espacio- (2.000)- Argentina.
- AMUSATEGUI, Claudia: Ponencia del curso "Integración de alumnos con NEE en la escuela común"- (2.000)- Tucumán- Argentina-
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Publicación: "Integración, Segregación, Inclusión"- Univ. de Murcia- (1.997)- España.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar; GARRIDO GIL, C.F.; DE HARO RODRÍGUEZ, R.; RODRÍGUEZ GARNICA, M. C.: Artículo: "La adaptación del currículum a través de unidades didácticas". Univ. de Murcia (1.999)- España.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Comunicación presentada en el Congreso Internacional Reto Social para el próximo milenio "Educación para la diversidad": "Atención a la diversidad en contextos inclusivos"- Univ. de Murcia (1.999) - España.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar: Artículo: "Currículum y atención a la diversidad"- Univ. de Murcia (1.999)- España.
- BAUTISTA, Rafael: "Necesidades Educativas Especiales"- Ed. Aljibe (1.993)- Argentina-
- CASANOVA, María Antonia: Artículo : "Educación integradora e inserción laboral"- M. E. y C. (1.998)- España.
- CANDEL GIL, Isidoro: Artículo: "Bases de la integración: familiar, escolar y social"- Dirección Provincial del M. E. y C.- (1.998)- Murcia- España.
- CENTRO CLAUDINA THÉVENET: "Integración escolar, un desafío y una realidad"- Ed. Espacio- (1.997)- Argentina-
- CENTRO CRIANZA: Documento: "Integración del niño con NEE- 1ª Parte"- (2.000)- Córdoba- Argentina-
- CENTRO CRIANZA: Documento: "Integración del niño con NEE- 2ª Parte"- (2.000)- Córdoba- Argentina-
- CENTRO DE INFORMACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA MÉXICO, CUBA Y REPÚBLICA DOMINICANA: Artículo. "Personas discapacitadas"- (1.996)- México-
- COMISIÓN EUROPEA: Comunicación de la Comisión sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía- (1.996)- Bruselas-

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS: "Disposiciones Generales sobre integración escolar"- (1.986; 1.989; 1.992; 1.995; 1.997; 1.998)- Islas Canarias-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento: "Servicios de Apoyo Técnico"- (1.989)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento N° 5: "Aportes sobre integración en la propuesta curricular"- (1.989)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
"Proyecto: Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y con necesidades educativas especiales en el sistema educativo común"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento " "Un problema de todos: fracaso escolar"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento: "Integración : abordaje teórico- práctico que facilite su implementación"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento: "Convivencia"- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Resolución N° 1.331- (1.990)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Resolución N° 364: "Proyecto de perfil de prestación de Educación Especial"- (1.992)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento Serie Integración: "Juntos todo es posible, juntos es más fácil, juntos podemos armarlo"- (1.992)- Río Negro- Argentina-

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento Serie Integración: "Plan Educativo Individual"- (1.992)- Río Negro- Argentina-



- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO:  
Documento Serie integración: "Necesidades Educativas Especiales"- (1.993)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Ley Orgánica de Educación N° 2.444- (1.993)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DEL DISCAPACITADO: Ley N° 2.055- (1.985)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DEL DISCAPACITADO: Documento: "Conclusiones finales del III Congreso Provincial sobre promoción e integración de las personas con discapacidad y I Congreso Patagónico de entidades representativas de las Personas con Discapacidad y los Poderes Públicos"- (1.993)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 0855- (1.993)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 0405- (1.995)- Río Negro- Argentina-
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO: Resolución N° 1.713 – (1.997)- Río Negro- Argentina-
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Documento para la reflexión institucional: "Pautas básicas para la transformación educativa en la rama de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires"- (2.000)- Buenos Aires- Argentina-
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: "Programa Provincial de integración escolar"- (1.998)- Chaco- Argentina-
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Artículo: "Proyecto General para la Educación Especial en México"- (2.000)- México-
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL: "Programa de integración educativa e integración escolar"- (2.000)- México-
- DOCUMENTO: "Reformas en la Educación Obligatoria": 1.984- 1.994- Italia-
- DOCUMENTO: "Referencias Normativas de ámbito estatal sobre la atención de personas con discapacidad en el contexto universitario"- España-
- DOCUMENTO: "Universidades con presencia de estudiantes discapacitados o con programas de ayuda para ellos"- España-
- DOCUMENTO: "Normativa legal sobre personas discapacitadas"- Dinamarca-

- FRIEND, Marilyn y BURSUCK, William: "Alumnos con dificultades. Guía Práctica para su detección e integración"- Ed. Troquel- (1999)
- GONZÁLEZ, Graciela: Artículo: "Integración del alumno con NEE"- (2.000)- Buenos Aires- Argentina-
- HANKO, Gerda: "Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo." Ed. Paidós- (1.993)- Argentina-
- ILLÁN ROMEU; NURIA y otros: "Didáctica y organización en educación especial"- Ed. Aljibe- (1.996)- Argentina-
- LOZANO, Consuelo; ESPINOSA, Milagros y otros: Comunicación presentada en XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial: "El juego compartido: una experiencia de integración de alumnos/as con NEE graves y permanentes en Educación Infantil"- (1.995)- Murcia- España-
- MILA, Juan: Artículo: "Acerca de la integración escolar de niños con NEE en el Uruguay- 1º Congreso Nacional de Psicopedagogía"- (1.999)- Córdoba- Argentina-
- MILA, Juan y CABOT, Patricia: Ponencia en el Congreso "Integración- Inclusión del alumno con NEE": "De la atención temprana a la integración escolar de niños con NEE"- Univ. de Salamanca- (1.999)- España-
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN – CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: Documento para la concertación- Serie A- Nº 19: "Acuerdo Marco para la Educación Especial"- (1.998)- Argentina-
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN: "El aprendizaje en alumnos con Necesidades Educativas Especiales- Hacia las escuelas inclusivas"- (1.999)- Argentina-
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: LOGSE LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO- ESPAÑA-
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA: Documento: "Normativa para la integración de alumnos con NEE- Equipo de Integración de la Provincia"- (1.999)- Catamarca- Argentina-
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CHILE: "Educación Especial: por el camino de la integración escolar"- (2.000)- Chile-
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Documento: "La atención de las NEE de los alumnos en el marco de una escuela para todos"- (1.997)- Costa Rica-

- MUNTANER, Joan: "La sociedad ante el deficiente mental"- Ed. Narcea- (1.998)- Madrid- España-
- RAMÓN LACA, María Luisa: Artículo: "El reto de la atención a la diversidad- El trabajo en el aula de integración educativa"- (1.998)- México-
- SABATÉ, Josefina; CARO, Luis Martín; OTERO, Pilar; BLAS, Raquel (Centro de desarrollo curricular del M.E.C.) y BOLEA, Enrique (Univ. de Barcelona): Artículo: "La adaptación del currículum en los centros de educación especial"- (1.999)- España-
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE TUCUMÁN: "Programa Provincial de Integración Escolar"- (1.999)- Tucumán- Argentina-
- SECRETARÍA EJECUTIVA DEL REAL PATRONATO Y S.I.I.S – CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ESTUDIOS: Compilación: "Políticas para la discapacidad. Seminario de derecho comparado sobre discapacidades (España- Alemania- Francia- Reino Unido – Suecia). Editado por el Real Patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía- (1.999)- España-
- TOLEDO GONZÁLEZ, Miguel: "La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales"- Ed. Santillana- (1.981)- España-
- VERDUGO ALONSO, Miguel Angel: Ponencia en el II Congreso Internacional de Educación Especial. IX Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales: "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales"- (2.000)- Mendoza- Argentina-

4.2. Servicios educativos para personas con  
necesidades educativas especiales

## B. Servicio de Atención Temprana

### Contenido

#### B.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Pautas de ingreso, permanencia y egreso
4. Tipo de prestación
5. Frecuencia de atención
6. Equipo profesional

#### B.II. ORIENTACIONES ORGANIZATIVAS Y DE FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ATENCION TEMPRANA

1. Introducción
  2. Síntesis de los aportes teóricos principales para la Atención Temprana
  3. Lineamientos para el abordaje educativo-terapéutico de la Atención Temprana
  4. Organización y dinámica del servicio
- Bibliografía

## B.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

### 1. Definición conceptual

Se entiende por Atención temprana al proceso educativo-terapéutico que pretende dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos, así como a su familia y comunidad en que vive. Estas acciones han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.

### 2. Beneficiarios

Niños con déficit adquirido pre, peri o post natal y/o en riesgo bio-psico-social, de 0 a 3 años de edad cronológica.

### 3. Pautas de ingreso, permanencia y egreso

#### Ingreso

El ingreso se considerará desde el nacimiento o desde la detección de la problemática, hasta los 3 (tres) años de edad cronológica.

Se podrá ingresar al servicio de Atención Temprana en cualquier momento del año calendario, respondiendo al principio de abordaje temprano y preventivo.

#### Permanencia

Permanecerán en el servicio los niños que cumplieren los pasos administrativos y los que concurren en forma continua a tratamiento.

#### Egreso

Se considerará que se encuentran en condiciones de egresar del servicio:

- los niños que hayan cumplido los 3 años de edad cronológica.
- los niños menores de 3 años de edad cronológica que hayan alcanzado los niveles de desarrollo acordes a su edad cronológica y a los objetivos propuestos para cada caso.

Pueden considerarse como causas de egreso del servicio, aquellos casos que:

- no reúnan las condiciones de permanencia.
- posean condiciones psicofísicas que exijan su tratamiento en otros servicios de salud..

#### 4. Tipo de prestación

El servicio brindará tratamiento al niño y su madre, con la participación activa del grupo familiar. Éste podrá realizarse en forma individual y/ o grupal. El servicio será permanente y sistemático, permitiendo continuidad educativo-terapéutica durante todo el año.

#### 5. Frecuencia de atención

La frecuencia recomendable será de dos o tres sesiones individuales por semana. La duración de cada unas de las mismas no será inferior a 45 minutos.

#### 6. Equipo profesional

El servicio contará con un Equipo Interdisciplinario Básico con especialización y/ o experiencia en Atención Temprana. Algunos de los profesionales podrán ser externos a la planta funcional del servicio.

- Equipo profesional básico<sup>40</sup>
  - Médico
  - Psicólogo
  - Trabajador Social
  - Profesional Estimulador<sup>41</sup>
- Personal administrativo

## B.II. ORIENTACIONES ORGANIZATIVAS Y DE FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ATENCION TEMPRANA

### 1. Introducción

La atención temprana (AT) del sujeto proviene de la evidencia científica sobre la importancia que las primeras etapas de la evolución representan para el futuro desarrollo de las capacidades y habilidades del individuo, tanto en los aspectos físicos y cognitivos como en su personalidad y adaptación al medio.

<sup>40</sup> El equipo profesional básico será coordinado por uno de los profesionales que lo conformen o por otro designado para tal fin.

<sup>41</sup> Entre éstos, podrá incluirse a: fonoaudiólogo, psicopedagogo, pedagogo, psicomotricista, terapeuta físico, terapeuta ocupacional, profesor en educación especial, profesor en educación inicial, etc.

La AT intenta generar las condiciones más favorables para el desarrollo del sujeto, puesto que se relaciona estrechamente con el desarrollo de las potencialidades de estructuración de la personalidad y con la constitución de la subjetividad, de las capacidades motoras y prácticas, de las relaciones afectivas y sociales y de las matrices de aprendizaje en los primeros años de vida de un individuo. Particularmente, considera los procesos iniciales del desarrollo, el vínculo madre-hijo, vínculo necesario para la supervivencia y matriz básica de las relaciones sociales y cognitivas.

La práctica de la AT en nuestro país lleva treinta años en continua evolución, a través de servicios de la educación especial, los que han ido modificándose a la luz de nuevos modelos.

Torres de Di Giano (1992) refiere que, a partir de 1959 -fecha en que se aprobó la Declaración Universal de los Derechos del Niño- aparece la acción que se dio en llamar "estimulación temprana". De allí en más, el Instituto Interamericano del Niño, la Organización Mundial de la Salud, la Asociación Americana de Salud Pública y el XV Congreso del Niño, llevado a cabo en 1977 en Montevideo, Uruguay, analizaron esta modalidad de intervención. Estos organismos y reuniones determinaron la importancia de iniciar programas gubernamentales para atender en forma especializada a los niños que nacieran con alto riesgo biológico y social, privilegiando a las familias marginales y carenciadas. A estos programas se los denominó "de estimulación temprana" y se fundamentaron en supuestos de escuelas biológicas, psicológicas, pedagógicas y psicomotricistas.

En la década de 1960, en Argentina, a partir de los trabajos sistemáticos de la Dra. Lydia Coriat y su equipo, se afianzó la concepción de la estimulación temprana. Esta concepción respondía básicamente a una orientación conductista y neo-conductista puesto que entendía que toda conducta era la resultante de una relación estímulo-respuesta y que podía ser modificada en la medida en que se seleccionaran los estímulos adecuados. Consideraba que el estimulador era el adulto o profesional y el niño era el estimulado. La estimulación temprana fue definida como una técnica para ayudar al niño con problemas de desarrollo a superar ese trastorno, a moderar sus efectos. En consecuencia, el estímulo en sí mismo adquiría gran relevancia en el tratamiento temprano. En otros países como España, se hacía referencia a la estimulación temprana con la denominación de "estimulación precoz" fundada principalmente en la neurología infantil. Sin embargo, comenzó a considerarse que esta concepción de la atención precoz podía adquirir un



carácter iatrogénico al someter al niño, carente de un aparato biológico de sostén, a una sobreexigencia. Esta consideración llevó a revisar, por una parte, el empleo del término "precoz" ya que aludía a "lo que madura antes de tiempo", y por otra parte, la implicancia del término "temprano", cuya intención se apoyaba en su carácter de estar presente desde el "principio", y no "antes de", aunque se acepta que esto último es posible en los casos de prevención por alto riesgo biológico y/ o social. Por lo tanto, el criterio de actuación "precoz" cambió por el de "actuación a tiempo".

En los años 80, se realizaron significativos aportes a la estimulación temprana entendida como intervención oportuna con preeminencia en la interacción entre los aspectos pedagógicos y de rehabilitación. Tallis la definió en esa década como "intervención terapéutica y pedagógica dirigida a niños de 0 a 3 años, con trastornos en el desarrollo orgánico, emocional, cognitivo y social a los fines de lograr un desarrollo adecuado a sus posibilidades y plasticidad neuronal".

En la actualidad los programas de AT han pasado de centrarse exclusivamente en las necesidades psicobiológicas para orientarse hacia las necesidades globales del niño y su familia, de un modelo sustentado en los servicios a otro focalizado en los recursos, de propuestas individuales a otras sistémicas.

Estos cambios de orientación obligan a revisar el rol de los profesionales y las funciones de los equipos intervinientes. Estos deberán situarse en una dimensión transdisciplinar, dimensión que implica que el funcionamiento de los equipos en relación a la diversidad de profesionales y perspectivas disciplinarias no deben significar una tendencia a la fragmentación del sujeto y exclusión de la familia en la estrategia de atención. La concepción del niño como un sujeto integral implica la mirada de los componentes de la situación total: niño, familia y entorno. Al hacerlo así el trabajo del equipo se fundará en las posibilidades, aptitudes y capacidades del niño y no en su deficiencia.

Desde una concepción intersectorial, esta práctica podrá ser abordada desde el área educativa y desde el área de salud, vinculadas por principios básicos comunes pero con acciones y ámbitos específicos, a fin de optimizar la eficiencia de los recursos materiales y humanos y de orientarla hacia la prevención en sus tres niveles.

- a) Prevención primaria, constituida por todas aquellas medidas y acciones tendientes a reducir la incidencia de una enfermedad o trastorno en una determinada población, disminuyendo de este modo el riesgo de que aparezcan nuevos casos.

- b) Prevención secundaria, implica acciones cuyo objetivo consiste en disminuir la existencia de una enfermedad en una población, reduciendo su evolución y tiempo de duración al mínimo posible.
- c) Prevención terciaria, la que involucra todo aquello que se realiza con el objeto de disminuir la incidencia de las incapacidades crónicas en una población, procurando evitar que empeoren las consecuencias propias del trastorno existente.

Estos tres niveles de prevención, aplicados al sujeto individual, pueden explicitarse de la siguiente manera:

- a) prevención primaria, constituida por todas aquellas medidas y acciones tendientes a reducir la incidencia de la deficiencia en el niño;
- b) prevención secundaria: consiste en prevenir o disminuir el desarrollo de la discapacidad una vez que se ha producido una deficiencia;
- c) prevención terciaria: remite a acciones tendientes a evitar que se transite hacia la minusvalía, una vez establecida la discapacidad.

Esta acción conjunta entre educación y salud se beneficiará por el trabajo en red que supone la generación de un entramado de relaciones dinámicas entre personas e instituciones para enriquecer así los procesos de prevención e intervención social.

## **2. Síntesis de los aportes teóricos principales para la Atención Temprana**

Los aportes teóricos que enriquecen los desarrollos teórico y de intervención de la AT provienen de diferentes perspectivas.

### *Algunos aportes de la neuropsicología del desarrollo a la AT*

La neuropsicología del desarrollo constituye una disciplina que estudia las funciones corticales superiores y la relación entre dichas funciones y el comportamiento que se elabora a partir de ellas. Se ocupa de conductas tales como las habilidades motoras, la organización perceptiva, la orientación espacial, etc. y la incidencia que tienen sobre ellas el funcionamiento de las estructuras cerebrales.

Su denominación obedece a que abreva en conocimientos neurológicos y psicológicos para seguir una nueva vía, independiente y englobadora de ambos. La neuropsicología, al examinar la influencia recíproca de las estructuras nerviosas y la

conducta y sus correlatos emocionales, se convierte en una disciplina que se ocupa de los sistemas funcionales. Se puede entender como "función" a la acción normal, especial o apropiada de cualquier parte u órgano. La estructura biológica con la que se nace, está genéticamente determinada para ejercer ciertas funciones. El encéfalo del neonato interacciona desde un principio con el medio, dando lugar, a partir de esa interrelación, a la aparición de "sistemas funcionales". La locomoción, el lenguaje, los procesos psicológicos complejos y los aprendizajes son considerados sistemas funcionales.

Todo niño posee múltiples potencialidades a desarrollar, pero sólo lo harán aquellas que sean estimuladas adecuadamente por el entorno. Los estímulos tendrán un impacto más importante y global a edades tempranas, por lo que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de los sistemas funcionales. La atención temprana no crearía nuevas funciones en el niño sino que activaría las pre-existentes, no exteriorizadas por diversas causas.

#### *Algunos aportes de la psicomotricidad a la AT*

La psicomotricidad hace referencia al dominio de los movimientos de las diferentes partes del cuerpo, en cuanto que comporta o precisa un control coordinado de los elementos responsables. La psicomotricidad progresa a medida que un niño madura física y psíquicamente.

Si bien la psicomotricidad como conjunto de métodos y técnicas que se centran en el cuerpo y en el movimiento como medios para conseguir un mejor desarrollo de la personalidad y una mejor relación y comunicación del individuo con el mundo que lo rodea ha logrado adhesión científica en la actualidad, aun no se ha alcanzado una visión ampliamente compartida de la misma.

La psicomotricidad puede ser entendida como una rama de la psicología que refiere esencialmente a los aprendizajes por medio del movimiento, aprendizajes que permiten una mejor utilización de las capacidades psíquicas. El movimiento, además de constituir una necesidad natural para la supervivencia y una necesidad social, también permite y facilita la adquisición de aprendizajes elementales y superiores. La acción no es sólo *praxis* sino que la intención voluntaria de un gesto, la orden mental que dirige un movimiento, proceden del orden de lo psíquico. De allí es que se hable de psicomotricidad, y no sólo de motricidad.

En consecuencia, su objeto de estudio es el cuerpo del sujeto y sus producciones (miradas, sonrisas, gestos, posturas, movimientos, juego, lenguaje). Este cuerpo y las producciones del mismo son efectos, son resultados de la interrelación dinámica que se establece entre la estructura madurativa, la estructura afectivo-emocional y la estructura cognitiva con que cuenta todo sujeto.

Así, del carácter rudimentario que la psicomotricidad adquiere en el recién nacido debido a su inmadurez tanto neurológica como corporal, se pasa al dominio de los movimientos diferenciados, en los que interviene un amplio espectro muscular (andar, saltar) y finalmente, a la utilización de músculos específicos que implica un elevado grado de coordinación. Este es el caso de las habilidades finas, tales como la realización de trabajos manuales, de la escritura, de vestirse solo y comer, control de esfínteres, músculos faciales, y en general de todas aquellas actividades que requieren destreza, con la utilización de los músculos menores. Por último, estos movimientos coordinados se adaptan a las necesidades espacio-temporales que el niño capta gracias a su propia imagen corporal.

Es importante señalar entonces que la estimulación necesaria para que se desencadenen los procesos madurativos serían del orden afectivo-cognitivo y relacional. Es decir que, la relación con un otro, particularmente la madre -relación que gratifica o frustra, que estimula o entorpece-, es a partir de la cual se van a desarrollar las posibilidades de poner en juego aquello que está inscripto en el código genético. Es a partir de esa relación, que se remarcarán de manera tal las experiencias vividas que no sólo se desencadenarán o frenarán las potencialidades neurofisiológicas, sino que también se pre-formarán los procesos de constitución del sujeto psicomotor. Durante los primeros años de la infancia, este desarrollo de las funciones motoras se realiza en estrecha dependencia con el de las funciones psíquicas.

En este sentido, la función del terapeuta radica en brindar un andamiaje que posibilite la emergencia de un sujeto descante que se relacione con los demás a través de un cuerpo y, será a través de este cuerpo y su decir corporal por medio del cual el niño construirá sus primeras matrices de aprendizaje.

#### *Algunos aportes de la perspectiva psicoanalítica a la AT*

Sigmund Freud se refiere al momento inicial de existencia humana y destaca el estado de indefensión del individuo debido al inacabamiento de su desarrollo biológico,

por lo que considera a la célula primaria madre-niño como condición necesaria para la supervivencia de este último, en tanto se encuentra en total dependencia con el adulto para poder satisfacer sus necesidades vitales.

A partir de las vicisitudes de su relación con un Otro (su madre o un sustituto) el individuo humano va construyendo su ser y son estas primeras relaciones las que dejan marcas imborrables, tanto en su cuerpo como en su subjetividad. Con la teoría del complejo de Edipo, Freud dio cuenta de la dinámica de la tríada madre-niño-padre, destacando su incidencia en la constitución psíquica del individuo y en la sexualidad infantil. En este sentido, Jacques Lacan distinguió particularmente la función del padre en tanto instaurador de una Ley que regula el goce materno y posibilita al niño su constitución como sujeto descante. Al momento inicial de alineación al Otro primordial (célula primaria), le podrá suceder un momento de separación en tanto el padre cumpla con la función de separar, de introducir un "tercer" término en la relación del niño con la madre, lo que también posibilitará al niño interiorizar la Ley y acceder a lo simbólico para hacer lazo social. Cuando esto no sucede, las consecuencias en la constitución psíquica del niño resultan significativas.

Lacan también conceptualizó la noción lógica y filosófica de sujeto en el marco de su teoría del significante, transformando al sujeto de la conciencia en un sujeto del inconsciente, de la ciencia y del desco y postuló la idea de un momento psíquico y ontológico durante el cual el niño anticipa el dominio de su unidad corporal.

En cuanto a la primera noción, Lacan sitúa al sujeto como efecto de la estructura del lenguaje, de ese mundo simbólico donde llega el niño cuando nace ya que son las palabras, las miradas, los descos de esos Otros (quienes esperan al niño) lo que lo constituirán como sujeto. En este sentido, lo propiamente humano será el hecho de que tenga acceso a la palabra y se dirija a un Otro y es ese Otro quien, a través de sus dichos, significará lo que él dice, desde sus primeros balbuceos inarticulados.

En cuanto a la segunda noción, Lacan introduce la idea del estadio del espejo, ubicado entre los seis y dieciocho meses de vida, para dar cuenta del descubrimiento que hace el niño de la imagen en el espejo como la propia. La misma se caracteriza por ser una imagen unificada de sí mismo y constituye el modelo sobre el cual se construye su yo. Este momento significa una "encrucijada estructural" de la constitución subjetiva ya que de aquí en más, el niño se verá desde el lugar en que el otro lo ve.

A partir de los aportes psicoanalíticos señalados es posible pensar que un niño es algo más que un organismo sufriente y algo más que un cuerpo. De lo que se trata entonces, a la hora de la intervención, es de tener en cuenta qué condiciona el nacimiento del SUJETO y cómo tuvo lugar el proceso de ligación-separación con los Otros y en consecuencia, con qué niño y con qué padres se trabajará.

*Algunos aportes del constructivismo a la AT*

Si bien el constructivismo presenta una multiplicidad de acepciones y connotaciones en ciencias sociales y filosofía, probablemente sean dos los teóricos que más contribuyeron a los desarrollos de esta concepción psicológica y su relación con la educación: Piaget y Vigotsky.

Los procesos cognoscitivos puede concebirse como reflejos o representaciones relativamente pasivas de la realidad o bien como construcciones eminentemente activas. El constructivismo sostiene pues, que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.

La epistemología genética piagetiana avanzó en el estudio de la formación de los conocimientos como tales, es decir en el análisis explicativo de las relaciones cognoscitivas entre el sujeto y los objetos, y con él, el de los procesos de transición de problemas psicológicos a los problemas de la lógica y del conocimiento científico en general.

La psicología genética aborda el estudio del comportamiento y de los procesos psíquicos que lo posibilitan, considerándolos en su desarrollo y en su génesis y enfatiza el estudio de la aparición de los diversos procesos psicológicos y de su progresivo desarrollo y diferenciación. Para el ginebrino, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración resultado de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. La acomodación sería un proceso complementario del anterior; gracias a él nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características del mundo, a la realidad. El progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos

procesos; pero también sólo de los desequilibrios entre estos dos procesos surge el cambio cognitivo.

Otro aporte significativo de la teoría psicogenética lo constituye la consideración de las etapas de la evolución de la inteligencia. Tiene en cuenta cuatro grandes períodos: el sensoriomotriz, el preoperatorio, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Atender a ellos, principalmente al sensoriomotor, permitiría a la AT contar con un indicador para organizar sus posibles modos de intervención.

Otra de las teorías relevantes del constructivismo lo constituye la teoría socio-histórica de Lev Vigotsky. De acuerdo con otros autores de las ciencias humanas de su época, asumió como un supuesto básico de su teoría, la existencia de una diferencia cualitativa entre las capacidades del ser humano y las del resto de los animales, incluidos los primates superiores. La situación de progreso del ser humano actual sería el producto de una línea de desarrollo que no es la biológica, sino una cualitativamente distinta, a saber, la histórico-cultural inaugurada por la creación de herramientas materiales y sociales ligadas a la organización del trabajo humano.

Este autor distingue entre dos niveles de desarrollo o tipos de conocimiento: el desarrollo efectivo, determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externos. En cambio el desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto en esa tarea concreta. Estos conceptos adquieren especial importancia para la tarea educativa pues se centraría en la facilitación externa de mediadores para ser internalizados por el sujeto.

Hoy también se reconoce en distintos ámbitos académicos un debate entre los supuestos de ambos teóricos. Para algunos, la posición de Vigotsky se distanciaría de la de Piaget en el sentido que este último postula el acceso a la simbolización a través de las acciones sensoriomotoras individuales del niño, mientras que para Vigotsky los significados provienen del medio social externo y deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto. Ambos coinciden en que los signos se elaboran en interacción con el ambiente pero para Piaget el ambiente se compondría sólo de objetos, en tanto que para Vigotsky estaría compuesto de objetos y de personas que median en la interacción del niño con los objetos, incorporando así de un modo claro y explícito la influencia del medio social.

### 3. Lineamientos para el abordaje educativo-terapéutico de la Atención Temprana

Objetivo general de la Atención Temprana:

- Promover un abordaje preventivo-asistencial, desde un enfoque holístico<sup>42</sup>, que atienda a la multicausalidad de la problemática.
- Proporcionar al niño experiencias e intercambios socializantes que favorezcan su progreso bio-psico-social.

Objetivos específicos de la Atención Temprana:

a) En relación a la familia,

- Promover espacios que permitan atender la dinámica vincular familia-niño.
- Propiciar la participación de los padres y adultos significativos en la puesta en marcha del proyecto educativo terapéutico destinado al niño.

b) En relación al servicio,

- Promover la articulación y continuidad del proceso educativo y/o educativo terapéutico del niño con otros servicios.
- Promover el trabajo en red entre los distintos servicios dependientes del área de salud, educación y asuntos sociales.
- Propiciar estrategias de intervención comunitaria tendientes a garantizar que las medidas de apoyo o intervenciones pedagógicas sugeridas tengan capacidad operativa.

### 4. Organización y dinámica del servicio

La dinámica de funcionamiento del servicio puede estructurarse en los siguientes momentos:

#### Evaluación diagnóstica

Consiste en la valoración integral del niño llevada a cabo por los distintos profesionales del equipo. Puede realizarse en forma conjunta o individual, y tiene en cuenta los siguientes aspectos: condiciones de vida, estado de salud del neonato, evolución psicomotriz, características del vínculo familia-niño, posibilidades cognitivas del niño, incidencia del déficit en las distintas áreas. Podrá recurrirse a diversas técnicas de evaluación: la observación directa o indirecta, entrevista abierta o no estructurada,

<sup>42</sup> Este enfoque considera al sujeto como un individuo integral, de modo que cualquier decisión a tomar, por parte del equipo profesional, deberá tener en cuenta los aspectos del entorno del sujeto.



anamnesis , pruebas o test estandarizados<sup>43</sup>, prácticas o maniobras (realizadas de acuerdo a las necesidades específicas de cada disfunción).

Concluida esta instancia, se establecerá un diagnóstico presuntivo y eventualmente un pronóstico. La evaluación diagnóstica dará lugar a las posibilidades de admisión del niño en el servicio.

### Diseño de intervención

En la actualidad cobra vigencia el riesgo de que en las estrategias de intervención se busque imponer valores o patrones culturales, distintos a los del grupo familiar o de la comunidad a la que el niño pertenece. En tal sentido, el equipo profesional procurará evitar que así ocurra y proporcionarán las condiciones necesarias para que las capacidades funcionales del individuo se desarrollen óptimamente, cualquiera sea el contexto cultural donde se han de desplegar.

La práctica se organizará desde una concepción multifactorial atendiendo de este modo a las variables socioambientales, biológicas, psicológicas y educativas. Los distintos especialistas acordarán un marco conceptual y establecerán lineamientos educativo-terapéuticos desde un enfoque interdisciplinario y de ser posible transdisciplinario. En este momento se determinará el programa a seguir, quiénes serán los profesionales intervinientes, la modalidad, el tiempo de la intervención propuesta y la forma de coordinación de las tareas. Dichas decisiones se sostendrán en base a la pregunta ¿qué es lo que necesita el sujeto? Y en función a un criterio de realidad, considerando los aspectos formales del diagnóstico y las características del contexto en el cual el niño está inmerso, se tomará una determinación. En todos los casos deberá tenerse en claro que el rol del terapeuta será el de facilitador.

### Modalidades de intervención

#### *a) Acciones preventivas*

No es posible pensar en acciones de prevención y/o asistenciales si no son acompañadas por intenciones políticas intersectoriales.

Desde lo preventivo, las acciones podrán estar destinadas a la comunidad en general o a un grupo de riesgo en particular. El objetivo de las mismas será la concientización y desnaturalización de la problemática a través, por ejemplo, de campañas

<sup>43</sup> Los mismos pueden tener variaciones o adaptaciones según el caso a tratar.

de información pública. También se podrán tener en cuenta acciones dirigidas a la detección temprana de la problemática para su posterior seguimiento y control.

En este sentido, la información que proporcione este servicio será clara, adecuada y deberá procurar la contención emocional del grupo familiar. Desde un primer momento, la información que se brinde acerca del problema que presente el niño será de gran significación ya que así se podrá favorecer la prevención del agravamiento del caso.

Se hará necesario también el trabajo con el tejido social al que pertenece el niño (progenitores, hermanos, abuelos, líderes sociales, profesionales de la comunidad) y los ámbitos donde se desarrollarán estas acciones para garantizar la efectividad del tratamiento desde un enfoque ecológico.

*b) Acciones asistenciales*

Un diagnóstico precoz permite una intervención más oportuna y en consecuencia una mayor probabilidad de reducción de los riesgos a los que se expone el sujeto. Esto incluye la consideración de factores de riesgo asociados al medio social del niño que pueden afectar y determinar su futuro desarrollo. La prevención implica la aplicación de medidas necesarias para evitar la aparición de efectos no deseados.

Luego del período inicial de entrevistas con los padres del niño, se podrá determinar la modalidad de tratamiento más conveniente. En todos los casos, el trabajo con los padres y el niño será simultáneo dada la relevancia que tiene la dimensión vincular en los progresos bio-psico-sociales del niño.

En cuanto al tratamiento con el niño, podrá ser:

- *Individual.* Esta modalidad podrá aplicarse hasta los 2 (dos) años de edad cronológica aproximadamente. Deberán participar de la misma la madre, el padre y/o todo otro significativo para el niño. El objetivo de las acciones será básicamente lograr o afianzar el vínculo madre-hijo.

Este tipo de tratamiento podrá ser a su vez ambulatorio (el niño es llevado a la institución para su atención) o domiciliario (el tratamiento se realiza en el hogar con control de la institución).

- *Grupal.* Se aplicará a partir de los 2 (dos) años de edad cronológica aproximadamente en sesiones de no más de 4 (cuatro) niños. Las acciones estarán orientadas a la socialización y preparación de los mismos para su ingreso a la educación sistemática.

El tratamiento podrá ser realizado por:

- *Terapeuta único.* Realiza el tratamiento en forma integral apoyado desde las otras disciplinas. Podrá ser un profesional de una disciplina en particular según los requerimientos del caso. Se procurará lograr la mayor habilitación y/o funcionalidad del área afectada por el daño, implementando técnicas, metodologías especiales, sin olvidar el trabajo integral de ese niño en particular.
- *Terapeutas simultáneos.* Esta modalidad de tratamiento es realizado desde dos o más disciplinas. Los profesionales podrán actuar en forma simultánea o alternada.

### **Bibliografía**

- COLL, César – PALACIOS, Jesús – MARCHESI, Alvaro (1992): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza.
- CORIAT, Lydia F. (1993): *Maduración psicomotriz en el primer año de vida*. Buenos Aires. Hemisur.
- CHOKLER, M. (1998): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1992): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Dirección Nacional de Discapacidad. INAP (1998): *Introducción a la temática de la discapacidad*. Módulo I y II. Buenos Aires.
- Estimulación temprana. Documento de discusión*. 1° Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.
- KRUPITZKY, S. y cols. (1996): *Guías para la evaluación del desarrollo en el niño menor de 6 años*. Buenos Aires. Nestlé Sociedad Anónima.
- LACAN, Jacques (1970): *El Seminario. Libro V. Las formaciones del inconsciente*. Barcelona. Paidós.
- LEVIN, Esteban (1991): *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Ley n° 24.195/93 (Ley Federal de Educación)
- MANNONI, Maud (1964): *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires. Paidós.
- Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. DSMIV. Masson. 1995.
- MONTENEGRO, H. y cols. (1978): *Estimulación temprana*. Santiago de Chile. UNICEF.
- Normas de Funcionamiento de Servicios de Rehabilitación. Ministerio de Salud y Acción Social.
- Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional de las Discapacidades. Colección Rehabilitación. S/f.
- Programa Provincial de Estimulación Temprana*. Consejo de Educación. Provincia de Tucumán. 1990.
- PIAGET, Jean (1969): *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- - INHELDER, Bärbel (1981): *Psicología del niño*. Madrid. Morata.

- POZO, Juan Ignacio (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- ROZENTAL, M. C. de (1980): "Estimulación Temprana". Material de Cátedra de Fundamentos de la Estimulación Temprana. Escuela Superior de Sanidad. Santa Fé.
- : Apuntes del Pos-grado del Curso "Terapeutas en Intervención Temprana", Universidad Nacional del Litoral. 2000.
- TALLIS, Jaime y otros (1995): *Estimulación temprana e intervención oportuna. Un enfoque interdisciplinario biopsicosocial*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Reglamento Interno del Centro de Estimulación Temprana. Resolución 1913/91 Consejo de Educación. Provincia de Tucumán.
- VIGOTSKY, Lev S. (1983). *Obras completas 5. Fundamentos de defectología*. La Habana. Pueblo y Educación.
- WALLON, Henri (1982): *La vida mental*. Barcelona. Crítica.
- ZULUAGA GOMEZ, J. (2001): *Neurodesarrollo y estimulación*. Médica Panamericana. Buenos Aires.
- : *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial* N°1, N° 3, N° 4, Elite Ediciones.

## C. Educación Inicial Especial y Educación General Básica Especial

### Contenido

#### C.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

##### Educación Inicial Especial

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Pautas de ingreso y egreso
4. Tipo de prestación

##### Educación General Básica Especial

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Pautas de ingreso y egreso
4. Tipo de prestación

Equipo profesional para la Educación Inicial Especial y la Educación General Básica Especial

#### C.II. ORIENTACIONES CURRICULARES

1. Introducción
2. Estructuración del Servicio de Educación Inicial Especial y Educación General Básica Especial
3. Las adecuaciones curriculares como condiciones facilitadoras de los aprendizajes de las personas con necesidades educativas especiales
4. Consideraciones sobre la evaluación de los aprendizajes
5. Areas
  - a. Lengua
  - b. Matemática
  - c. Ciencias Sociales y Ciencias Naturales
6. Formación Pre-laboral

## C.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

### Educación Inicial Especial

#### **1. Definición conceptual**

Se entiende por Educación Inicial Especial al proceso educativo correspondiente a la primera etapa de escolaridad. Está destinada a alumnos con necesidades educativas especiales entre los 3 y 7 años de edad cronológica aproximada. El proceso educativo responderá al diseño curricular oficial de educación común con adaptaciones curriculares muy significativas.

#### **2. Beneficiarios**

Niños con necesidades educativas especiales entre 3 y 7 años de edad cronológica con posibilidades de ingreso a un proceso escolar sistemático.

#### **3. Pautas de ingreso y egreso**

##### Ingreso

A partir de los 3 años de edad cronológica

##### Egreso

Son causas de egreso: a) cuando el alumno haya cumplido 7 años de edad cronológica y haya alcanzado los objetivos de aprendizaje para la continuación del proceso educativo en la Educación General Básica Especial o b) cuando se detecte que por su situación individual, deba continuar su proceso educativo en un servicio más adecuado a ella o c) cuando su conducta atente contra su integridad física o moral y la de los demás o d) no cumpla con el tratamiento médico y/o psicológico aconsejado.

#### **4. Tipo de prestación**

Atención en grupos de niños con similar nivel de desarrollo. El número de alumnos por grupo no será menor a 5 (cinco) ni mayor a 9 (nueve).

La actividad del servicio se desarrollará en jornada simple (20 horas semanales). Si la institución educativa lo justificara, podrá implementar la jornada completa (35 horas semanales). En uno de los turnos, se desarrollarán las actividades de la Formación Pre-laboral.

## Educación General Básica Especial

### 1. Definición conceptual

Se entiende por Educación General Básica Especial al proceso educativo sistemático y programado que se desarrolla entre los 7 y 14 años de edad cronológica aproximada. El proceso educativo responderá al diseño curricular oficial de educación común con adaptaciones curriculares muy significativas.

### 2. Beneficiarios

Niños con necesidades educativas especiales entre 7 y 14 años de edad cronológica con posibilidades de recibir educación general básica especial sistemática.

### 3. Pautas de ingreso y egreso

#### Ingreso

A partir de los 7 años de edad cronológica.

#### Egreso

Son causas de egreso: a) haber cumplido los 14 años de edad cronológica y las expectativas de logro propuestos para su inclusión en el Servicio de Formación laboral o b) cuando se detecte que su situación individual le permite continuar su proceso educativo en un servicio más adecuado a ella o c) cuando su conducta atente contra su integridad física o moral y la de los demás o d) no cumpla con el tratamiento médico y/o psicológico aconsejado.

### 4. Tipo de prestación

Atención en grupos de niños con similar nivel de desarrollo. El número de alumnos por grupo no será menor a 6 (seis) ni mayor a 11 (once).

## **Equipo profesional para la Educación Inicial Especial y la Educación General Básica Especial**

- Equipo básico
  - Director y/o Vice-director
  - Docente en Educación Especial (1, uno, por grupo)
  - Docente de Materias Especiales (Educación Artística, Educación Física)



- Docente de Pre-taller (docente especializado o técnico en oficio o idóneo)
- Celador (1, uno, por turno, como mínimo)
- Asistente Social
- Psicólogo

*Otros profesionales*

Médico especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, terapeuta físico, etc., según la necesidad educativa especial que atienda la institución educativa.

- Personal administrativo

## C.II. ORIENTACIONES CURRICULARES

### 1. Introducción

Tal vez uno de los retos más destacables para la transformación de la educación especial argentina sea la propuesta de considerar al diseño curricular común como parámetro para superar la duplicidad curricular educación común/educación especial. Proponer un currículo común implica pensar en un sistema educativo único para todos los sujetos, tengan o no necesidades educativas especiales. Como lo señala el Acuerdo Marco para la Educación Especial, ésta debe intentar superar de condición de subsistema aislado, y consolidarse como un continuo de prestaciones poniendo el acento en los principios de igualdad y equidad: sistema único-oferta educativa diversificada.

Desde esta perspectiva, las diversas formas de escolarización son válidas; unas no son mejores que otras en sí mismas; se justifican y adquieren valor cuando responden con efectividad a las necesidades educativas de un alumno determinado. La escuela de educación común es un lugar natural donde escolarizar a un niño con necesidades educativas especiales o sin ellas, si da respuesta adecuada a ese niño, si cuenta con los recursos humanos y materiales apropiados para hacer frente a las necesidades del alumno y de su familia. Si se plantean dificultades permanentes, si se diseñan adecuaciones curriculares muy significativas, la escuela de educación especial constituye una alternativa válida.

Justamente, a partir de la adopción del concepto de necesidades educativas especiales, el foco de atención de la educación especial no se centra ya en las deficiencias de los alumnos sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe proveer y proveer de modo de dar una respuesta no sólo educativa sino también social, a aquellos

alumnos que temporal o permanentemente requieran atenciones específicas, atención acorde a su modo particular de desarrollo.

Se puede decir entonces, que el currículo común será básicamente el mismo referente para todos. A partir de este supuesto cabe hablar de un currículo abierto y participativo que pueda, por un lado, explicitar las intenciones educativas según las necesidades de los alumnos y sus entornos socioculturales y, por otro, se convierta en funcional y contextual para cada escuela, para cada grupo y para cada alumno.

Dos aspectos serán tenidos en cuenta en el desarrollo del currículo para dar respuesta a las necesidades del alumnado: las adaptaciones curriculares y las relaciones recíprocas y significativas entre todos los actores de la comunidad educativa.

Los niveles de adecuación que se realizan en los distintos elementos del currículo constituyen las adaptaciones curriculares, las que -en líneas generales- comprenden el conjunto de estrategias que la comunidad educativa o cada docente decide reflexivamente emplear para que cada alumno pueda aprender en la medida de sus posibilidades y así lograr las expectativas relacionadas con las distintas áreas.

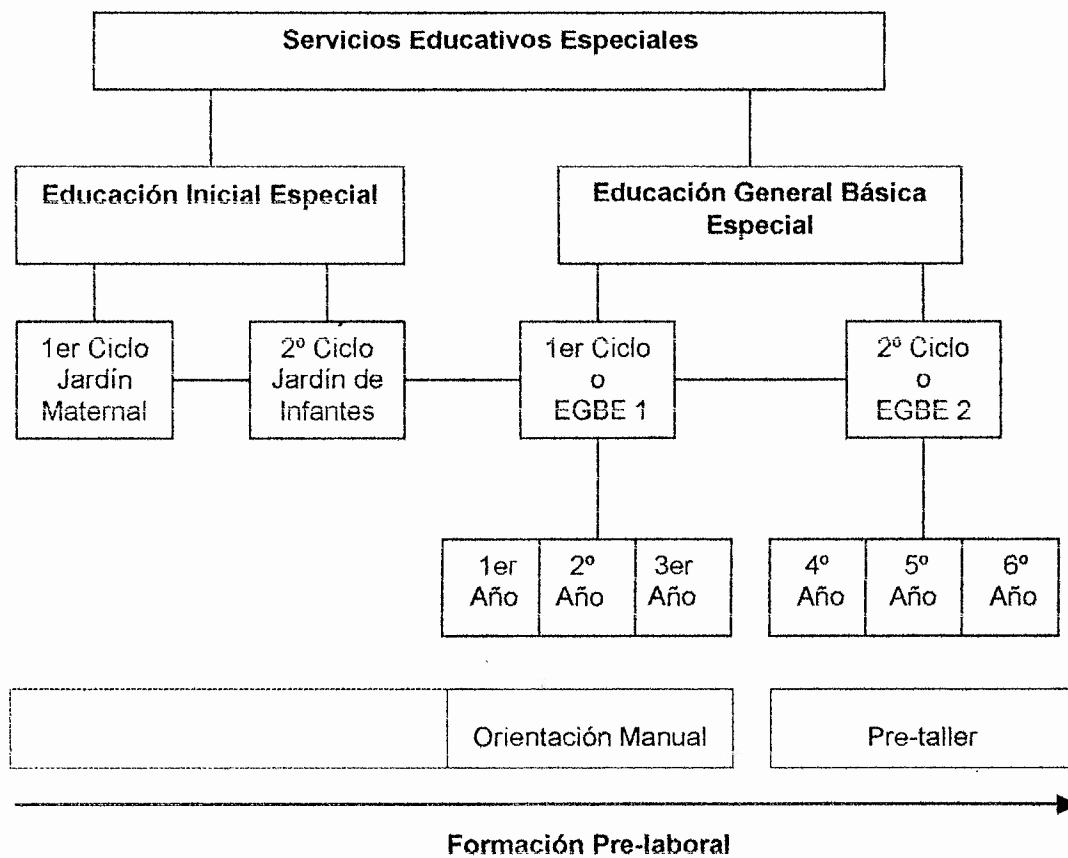
Los lineamientos que aquí se proponen buscan ofrecer a las escuelas de educación especial orientaciones generales para la elaboración de sus proyectos educativos institucionales (PEI). No obstante, dada la amplitud del campo de procedimientos para su elaboración, estas orientaciones no pueden considerarse restrictivas, sino que, contrariamente, serán consideradas como puntos de partida abiertos, de modo que puedan ser incorporadas a la complejidad de la práctica docente.

En primer lugar se presentan sugerencias generales acerca de cómo llevar adelante adecuaciones curriculares de las áreas básicas del diseño curricular jurisdiccional: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Cada área básica incluye fundamentos y su significación para la educación especial y algunas orientaciones didácticas. El manejo funcional de estas áreas deberá posibilitar la participación efectiva en la vida social y laboral de los alumnos. La consideración preminente de estas áreas no implica que la escuela de educación especial acentuará sólo los aprendizajes escolares sino que se servirá de las posibilidades que ellos ofrecen como verdaderos instrumentos de comunicación e integración escolar y social, pudiendo alcanzar, según las posibilidades individuales, diferentes maneras y grados de utilización, desde un modo concreto en algunos casos hasta un modo muy elaborado y complejo en otros. Las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se presentan de manera conjunta de modo de evitar el

planteo curricular de un enfoque fragmentado de la vida real. Fuera de la escuela la vida es una sola, donde las situaciones se entrelazan, se influyen y cambian de modo permanente. Esta misma vivencia podrá generarse dentro de la escuela a través de un enfoque globalizador de las ciencias.

En segundo lugar se plantean sugerencias generales de cómo desarrollar el área de Formación Pre-laboral<sup>44</sup> y sus dos niveles: Orientación Manual y Pre-taller. Esta área es entendida como preparatoria para la posterior continuidad del proceso educativo del alumno en el Servicio de Formación laboral. Por lo tanto, adquiere un carácter transversal, de desarrollo simultáneo con las demás áreas básicas.

## 2. Estructuración del Servicio de Educación Inicial Especial y de Educación General Básica Especial



<sup>44</sup> En educación especial, el área de Formación Pre-laboral podría homologarse con el área de Tecnología del currículo común.

### Educación Inicial Especial

- Nivel educativo comprendido entre los 3 y 7 años de edad cronológica.
- Se organiza en dos ciclos:
  - 1er Ciclo o Jardín Maternal (niños entre 3 y 5 años de edad cronológica) y
  - 2º Ciclo o Jardín de Infantes (niños entre 5 y 7 años de edad cronológica).
- Los contenidos curriculares a desarrollar responden a los diseños curriculares oficiales con adaptaciones muy significativas.
- Las actividades de iniciación para la posterior Orientación Manual se realizarán a través de pautas fundamentales psicomotrices y sensorio-perceptivas. Estarán a cargo del docente de sección.
- Los agrupamientos serán lo más homogéneos posible para atender al principio de individualización de la enseñanza.

### Educación General Básica Especial

- Nivel educativo comprendido entre los 7 y 14 años de edad cronológica.
- Se organiza en dos ciclos:

*1er Ciclo o EGBE 1.* Comprende tres años. De acuerdo al proceso evolutivo del alumno, la duración de este ciclo podrá extenderse hasta 2 (dos) períodos lectivos. Todas las actividades de este ciclo estarán a cargo del docente de sección y de los docentes de materias especiales. Lo fundamental es que al finalizar el ciclo, el alumno haya alcanzado, con adaptaciones curriculares muy significativas, los contenidos curriculares propuestos como finales de logro del 1er Ciclo de la Educación General Básica común.

  - En este 1er Ciclo de la EGBE, se inicia -en forma paralela- el 1er Nivel de Formación pre-laboral: la *Orientación manual*. Este nivel comprende la iniciación y preparación manual a través de pautas fundamentales psicomotrices y sensorio-perceptivas aplicadas, mediante materiales y útiles totalmente polivalentes, deducidos de los contenidos de trabajo de las familias profesionales<sup>45</sup>. Los contenidos se desarrollarán a través de la creatividad y técnicas de expresión.

<sup>45</sup> Se entiende por "familias profesionales" a un conjunto amplio de ocupaciones asociadas al proceso de producción de un bien o servicio. Comparten un mismo contexto de trabajo, y similares exigencias socio-técnicas o de mercado. La afinidad formativa de este conjunto amplio de ocupaciones se da a partir del reconocimiento de un tronco común de capacidades profesionales de base (aptitudes, habilidades, destrezas), de contenidos formativos similares y de experiencias (códigos, lenguajes, usuarios, tecnología

2º Ciclo o EGBE 2. Comprende tres años. El alumno inicia este ciclo con los conocimientos básicos de lecto-escritura y las operaciones numéricas. Se le brindará toda aquella información que redunde en beneficio de su integración social mediante adaptaciones curriculares muy significativas del currículo de educación común.

- En este 2º Ciclo de la EGBE, se inicia en forma paralela el 2º Nivel de Formación pre-laboral: el *Pre-taller*. Este nivel corresponde a la iniciación pre-tecnológica a través de las familias profesionales. El alumno será puesto en contacto con los materiales y herramientas de una polivalencia general intermedia aunque total dentro de la familia profesional para que logre la adquisición de tareas y técnicas operativas que son fundamentales para el inicio en los distintos grupos de oficios del Servicio de Formación Laboral. Se tendrá en cuenta el doble aspecto del aprendizaje y técnica de expresión. El Pre-taller estará a cargo de un docente especializado en oficios o un idóneo.

### **3. Las adecuaciones curriculares como condiciones facilitadoras del aprendizajes de las personas con necesidades educativas especiales**

Serán los objetivos educativos, las competencias, y no los contenidos en sí mismos los que sirvan de parámetro para establecer las adaptaciones que permitan aprendizajes equivalentes.

Las adecuaciones curriculares hacen referencia al conjunto de estrategias y recursos educativos específicos que se utilizan para posibilitar el progreso de un alumno con necesidades educativas especiales en el curriculum escolar, lo que en consecuencia, da lugar a la acomodación o ajuste de la oferta educativa a las características y necesidades de cada alumno, con el fin de atender a sus diferencias individuales.

Se pueden diferenciar distintos tipos de adaptaciones: de acceso, propiamente dichas y de contexto. En particular, las adaptaciones curriculares propiamente dichas son las modificaciones que se efectúan, en distinto grado de significación, en los componentes del currículo. Proponen la revisión de uno o varios elementos de la planificación de la gestión y/o evaluación curricular; redefinen la programación y las estrategias de enseñanza; adecuan procedimientos e instrumentos de evaluación.

---

materiales, contenidos, etc.) que proporcionan contextos de trabajo semejantes (sea por el sector productivo al que pertenecen o por el producto o servicio que crean o por el tipo de cliente al que se dirigen.

La organización de una institución educativa –sea de educación común y/o educación especial- se asienta en la elaboración y desarrollo de un *proyecto educativo institucional*, acordado por sus actores. Precisamente, éste constituye el primer nivel de adecuación curricular que se concreta cuando la comunidad educativa participa de la contextualización del diseño curricular jurisdiccional a su propia realidad como base cultural compartida. Un segundo nivel de adecuaciones curriculares se concreta en la *programación de aula*. En ocasiones esta programación no requerirá otras adecuaciones y todos los alumnos del grupo podrán acceder a los objetivos que se plantean. En otros casos será necesario implementar adecuaciones curriculares grupales, y finalmente puede ocurrir que deban realizarse *adecuaciones curriculares individualizadas*. Esta última instancia es considerada como el tercer nivel de adaptación curricular.

Situándonos en el primer nivel de adecuación curricular, las adaptaciones son realizadas en el proyecto educativo institucional (PEI). Por lo tanto, es en la visión de conjunto de la escuela donde el currículo se plantea como abierto, flexible y amplio al considerar la heterogeneidad de la población escolar. Para llevar a cabo el análisis de posibilidades y limitaciones generales y particulares por parte de los actores de la comunidad educativa, resulta necesario:

- Considerar que el proyecto educativo institucional (PEI) no es sólo un documento, sino que representa un conjunto de decisiones dinámicas e interdependientes, que tiene como finalidad crear las condiciones más adecuadas para el logro de los objetivos generales de la educación.
- Recoger acuerdos con relación al proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas en las diferentes áreas de desarrollo. De esta manera, el proceso permite determinar las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno durante su escolarización, centrándolas más en las posibilidades que en sus limitaciones.
- Promover cambios en la estructura escolar que permitan una organización académica basada en agrupaciones flexibles para facilitar la respuesta diferencial a las características de los alumnos y de los grupos. Esto conlleva la posibilidad de redistribución de los alumnos, de los horarios, de la funcionalidad de los medios personales con que la institución cuenta, del trabajo en equipo, etcétera.
- Enfatizar que un proyecto de esta naturaleza sólo es posible a través de actitudes favorables por parte de toda la comunidad educativa basadas en la aceptación de

postulados y valores de una escuela democrática y solidaria, y asentadas en el respeto por las individualidades de cada miembro de la comunidad educativa.

Se presenta un cuadro que sintetiza los procedimientos posibles -entre otros- para efectivizar la realización de las adecuaciones curriculares en los niveles mencionados.

Componentes	Proyecto educativo institucional	Programación de aula	Adaptaciones curriculares individuales
Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redefinir los objetivos generales desde las propias finalidades educativas y las necesidades educativas especiales existentes en la Institución.</li> <li>• Establecer las prioridades pertinentes entre objetivos y contenidos.</li> <li>• Secuenciar los objetivos y contenidos de modo que se favorezca la reelaboración progresiva de la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales.</li> <li>• Desarrollar contenidos del diseño curricular jurisdiccional.</li> <li>• Suprimir contenidos y objetivos que se consideren inoportunos según las características de la población escolar.</li> <li>• Introducir objetivos y contenidos según su propia realidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar objetivos y contenidos diversificados, definiendo los mínimos comunes para todos.</li> <li>• Incluir todas las áreas de contenidos curriculares, de desarrollo personal y social, de modo de favorecer la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos.</li> <li>• Priorizar los contenidos atendiendo a su funcionalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suprimir contenidos y objetivos que se consideren innecesarios según la necesidad educativa especial.</li> <li>• Introducir objetivos y contenidos individuales para los alumnos que lo requieran.</li> </ul>
Metodología y organización didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer criterios metodológicos comunes.</li> <li>• Seleccionar los procedimientos, estrategias didácticas y actividades en el aula e intergrupales.</li> <li>• Seleccionar, adaptar y elaborar los materiales contemplando aquellos que son específicos para las diferentes necesidades educativas especiales.</li> <li>• Programar los espacios y los tiempos comunes, distribuyéndolos teniendo en cuenta necesidades de acceso y criterios pedagógicos.</li> <li>• Establecer criterios pedagógicos - funcionales en la conformación de los grupos.</li> <li>• Introducir las modificaciones posibles físico ambientales facilitando el uso de las dependencias por todos los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar preferencia a las estrategias metodológicas interactivas.</li> <li>• Respetar las condiciones para el aprendizaje significativo.</li> <li>• Facilitar la actividad directa de los alumnos teniendo en cuenta sus ideas previas en sus propuestas, contemplando los intereses, necesidades y motivaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la actividad de los alumnos proponiendo consignas claras, concretas, precisas.</li> <li>• Incrementar los recursos didácticos.</li> <li>• Graduar la dificultad de las actividades propuestas.</li> <li>• Incrementar la comunicación con los alumnos para detectar sus dificultades y decidir sobre las ayudas precisas, acompañando en forma personal su proceso de aprendizaje.</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuar los criterios de evaluación establecidos en el Diseño Curricular Jurisdiccional.</li> <li>• Elaborar criterios de promoción y acreditación orientados por año, ciclos y niveles.</li> <li>• Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación variados.</li> <li>• Definir estrategias claras para la detección y valoración de las necesidades educativas especiales.</li> <li>• Elaborar información cualitativa y comprensible para todos.</li> <li>• Introducir criterios de evaluación específicos según la realidad y finalidad educativa de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir en la evaluación el propio contexto de enseñanza, su programación y desarrollo.</li> <li>• Considerar los procesos de aprendizaje más que los productos.</li> <li>• Realizar un seguimiento continuado de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Adaptar los instrumentos de evaluación conforme a las necesidades educativas especiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversificar las estrategias e instrumentos de evaluación.</li> <li>• Elaborar instrumentos de evaluación acordes a las necesidades educativas especiales.</li> </ul>

Las adecuaciones curriculares beneficiarán a la mayor cantidad de alumnos de la institución educativa sin olvidar que, en todos los casos, el currículo común será el marco de referencia para su elaboración. Un currículo abierto, flexible y amplio requerirá de adecuaciones curriculares en cada una de las áreas.

#### **4. Consideraciones sobre la evaluación de los aprendizajes**

La evaluación constituye una instancia fundamental que proporciona información para la toma de decisiones vinculadas con la continuidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación del alumno con necesidades educativas especiales será individualizada. Se acreditarán los progresos con referencia a su estado inicial (aprendizajes, esquemas previos) basándose en los datos arrojados por la evaluación diagnóstica, estableciendo cuánto avanzó en función de las expectativas de logro enunciadas sobre la base de las adaptaciones curriculares propuestas. Estas adaptaciones curriculares habrán sido realizadas teniendo en cuenta el currículo jurisdiccional oficial.

El legajo del alumno incluirá un registro del seguimiento de procesos y resultados de los aprendizajes en relación con las expectativas de logro formuladas para cada alumno.

En todas las áreas, la evaluación tendrá un carácter integrador, basada en los principios de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes alcanzados.

De acuerdo a los aprendizajes logrados, el alumno podrá ser promovido en cualquier momento del ciclo lectivo. Para ello, se deberá tener en cuenta que el pase al año anterior o siguiente sea realizado en un período que posibilite el logro de nuevos objetivos educativos.

#### **5. Areas**

##### **a. Lengua**

###### **a.1. Fundamentación**

Las sociedades humanas se organizan entre sí gracias a la comunicación, es decir al múltiple conjunto de actuaciones mediante las cuales se establecen interrelaciones. Existe algo o alguien que opera como emisor, quien mediante un código compartido, transmite un mensaje para cierto receptor o receptores a través de diferentes canales.

Actualmente el estudio de los procesos y fenómenos de la comunicación son abordados desde una mirada a la vez multidisciplinaria e integradora que incluye a la lingüística, la pragmática, la lingüística del texto, las teorías de la enunciación, la sociolingüística, la psicolingüística, entre las más difundidas. Por ejemplo, la lingüística



estructural entiende que el lenguaje es un proceso de interacción a través de la palabra entre personas que actúan en un contexto social. Esta consideración implicaría para el ámbito educativo, el respeto del lenguaje natural del alumno como punto de partida, la práctica de situaciones reales de comunicación e interacción en el quehacer escolar y el lenguaje consensuado del sistema social en el que se encuentre integrado. El niño descubre, devela el lenguaje y construye sus normas en interacción productiva con el medio social.

Sin embargo cabe preguntarse cuáles pueden ser los caminos válidos que generen este impacto deseado en las instituciones escolares y penetre en la vida cotidiana. En las prácticas pedagógicas resulta necesario producir cambios innovadores que desplacen las características generales asentadas en teorías descriptivas de la lengua, con acento en los rasgos lingüísticos y formales del lenguaje, a teorías comunicativas funcionales del mismo. Este pasaje permitirá superar dos implicancias del primer conjunto de teorías: 1) la forma en que, desde edad temprana, se relaciona el niño con los diferentes discursos, especialmente con la creación estética (por ejemplo, pareciera haber una forma legítima, escolar de acercarse al texto literario) y 2) en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano, no explota su capacidad de descubrimiento, cuestionamiento y reflexión que constituyó la modalidad espontánea de su crecimiento lingüístico.

Los hechos lingüísticos (hablar, escribir, escuchar y leer) implican funciones cognitivas que tienen como característica común ser *productivas*, pues hay elaboración por parte del sujeto; *activas*, ya que sólo se producen con la participación de la persona que se comunica, habla, escribe, escucha o lee y *conceptuales*, puesto que son hechos inteligentes, no dependen de la percepción, ni de la psicomotricidad sino de la comprensión.

En los fundamentos del área de Lengua en la Educación General Básica Especial para producir el mayor efecto posible de normalización, se procurará: a) brindar igualdad de posibilidades para que el sujeto logre el dominio comunicativo enfatizando la dimensión social del lenguaje. Esto no implica el desconocimiento de sus otras funciones y b) incentivar las formas de expresión personal y comunicación escrita. Estos propósitos suponen dotar a los alumnos -desde el ámbito escolar- de herramientas que le permitan comunicarse, desarrollar saberes, actuar, generar conocimientos en una sociedad cada vez más compleja y exigente, donde el dominio del lenguaje otorga una mejor comprensión del mundo.

En el contexto de la adquisición de la lecto-escritura, las necesidades pueden ser diversas, según el tipo y/o grado de déficit que afecte al alumno con necesidades educativas especiales y/o la necesidad de sistemas y materiales especialmente adaptados (físico-sensoriales). Particularmente, los alumnos con discapacidad mental necesitan procesos más lentos, que atiendan a las limitaciones de sus capacidades cognitivas y favorezcan, en todos aquellos que sea posible, su adquisición, dada la importancia, que en lo individual y social, tiene la comunicación lecto-escrita. Estas habilidades pasan a ser un *medio* de aprendizaje en lugar de ser un *fin* en sí mismas, ya que su conocimiento es la mejor base para una toma de decisiones instructivas y para comprender y responder a las dificultades que presenta su aprendizaje en los siguientes aspectos: lenguaje no verbal, lenguaje oral, lectura, escritura y comprensión de las convencionalidades y normas básicas del sistema alfabético.

El abordaje del desarrollo de la competencia comunicativa requiere considerar: a) las características de los aprendizajes a lograr y b) el medio sociocultural de los alumnos.

a. El sujeto que aprende es un sujeto activo, que piensa, hipotetiza, construye su propia lógica de acuerdo con la etapa evolutiva en que se encuentra, forma sus estructuras resolviendo situaciones de conflicto cognoscitivo, ya sea entre sus esquemas de acción, o entre éstos y la realidad. Por consiguiente, las estrategias didácticas para organizar los aprendizajes plantearán problemas que generen conflictos en el alumno entre los esquemas cognitivos involucrados. Las personas con necesidades educativas especiales que vivencian, frecuentemente en sus procesos de comunicación, situaciones de equivocación, fracaso y frustraciones se caracterizan por tener una gran falta de auto-confianza. Considerar el aprendizaje desde una perspectiva donde el error forme parte del proceso constructivo permitirá estimular el desarrollo de la autoestima, de la confianza del alumno en sus producciones y posibilidades.

b. El medio socio-cultural donde se desenvuelven los sujetos. En las zonas urbanas y en los niveles socioeconómicos medios y altos, los niños son objeto de múltiples estímulos del ambiente que les permiten presenciar una gran diversidad de acciones comunicativas, de habla y de lecturas, a través de los medios masivos de comunicación, del intercambio familiar y con otros integrantes de la comunidad. Las personas con necesidades educativas especiales de acuerdo con el tipo y grado de discapacidad al producir una escasa variedad de conductas generan, a menudo, escasas respuestas en el entorno. Esta situación se agrava si a ello se suma un contexto socio-cultural carenciado que brinda mínimas oportunidades

de interacción -a través del lenguaje hablado o de las acciones de lectura- con la cultura verbal, gráfica y escrita. La educación asume un rol fundamental y ofrecerá a los alumnos mayores y mejores oportunidades para que logren apropiarse de la lengua.

Por ser el instrumento principal para la comunicación, el lenguaje posibilita la interacción entre las personas, la constitución de grupos sociales y por ende la integración social, objetivo final de la educación especial. Asimismo, es un medio privilegiado para manifestar necesidades, vivencias, sensaciones y sentimientos individuales.

No todos desarrollan igual competencia comunicativa, o sea, un grado de eficacia semejante para producir y comprender mensajes coherentes en diferentes contextos, lo cual depende de otras competencias como la ideológica, la cultural, la lingüística, la paralingüística y la psicológica. La multidimensionalidad de la competencia comunicativa produce heterogeneidad en el nivel de desarrollo lingüístico, acentuada por la heterocronía del desarrollo, característica de algunas discapacidades.

La educación especial promoverá la formación de competencias comunicativas. Tenderán al logro del máximo desarrollo posible de las mismas, favoreciéndolas a través del continuo proceso de interacción con los otros, en situaciones concretas de la vida cotidiana y en diferentes contextos.

#### **a.2. Expectativas de logro**

El lenguaje está presente en todas las actividades del ámbito escolar por lo que se hace necesario abordarlo en todas las Áreas, no sólo en la de Lengua. En consecuencia, se orientará de modo continuo al alumno, para el uso eficiente de este instrumento.

Al finalizar la Educación General Básica Especial los alumnos deberán lograr el máximo dominio comunicativo posible y manifestar

- ⊗ *Disposición para participar en diversas situaciones de la vida familiar, social, laboral utilizando el lenguaje oral, escrito y otros códigos no verbales de manera coherente y comprensible.*

#### **Educación Inicial Especial**

En este nivel es importante enfatizar el tratamiento de la lengua oral, dado que constituye un objetivo de fundamental valor en cualquier programación curricular dirigida al logro de la integración social.

El desarrollo de la lengua oral es una condición para el desarrollo del lenguaje lecto-escrito y es en sí mismo, un importante logro terminal. Desde este punto de vista, se reconoce al desarrollo de la lengua oral como el factor de mayor significación para una integración social efectiva. Un defectuoso dominio de este instrumento de interrelación humana, generalmente se traduce en un grado importante de marginación o segregación social.

El alumno atendido en servicios educativos especiales al finalizar este nivel, deberá lograr en el mayor grado posible la habilidad para

*⊖ Participar en situaciones comunicativas sencillas de la vida diaria familiar y escolar a través del lenguaje oral y de otros códigos no verbales y relacionarse de una manera significativa con otras personas y su ambiente social.*

Para ello, resulta importante crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno:

- Interpretar mensajes orales y no verbales simples.
- Responder a mensajes simples a través de códigos verbales y/o no verbales.
- Expresar necesidades y vivencias a través de los códigos verbales y no verbales.
- Contactarse con materiales que se emplean para la comunicación escrita.

## **Educación General Básica Especial**

### ***Primer Ciclo***

Al finalizar el Primer Ciclo deberá lograr el máximo posible de habilidad e interés para

*⊖ Participar en variadas situaciones comunicativas (orales y escritas) de la vida escolar, familiar y social a través de mensajes claros, comprensibles y pertinentes, mediante:*

- El reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre la lengua escrita y otras formas de representación de la realidad (códigos gráficos).
- La producción espontánea de formas representativas (gráficas y escritas) asignándoles un significado (individual o convencional).
- Intervenir en situaciones de aprendizajes que estimulen la interacción en los distintos ámbitos de actuación social

- La producción oral de descripciones, relatos, narraciones y diálogos, en situaciones cotidianas de comunicación.
- La producción de mensajes e instrucciones sencillas a través del lenguaje oral y de otros códigos no verbales.
- La comprensión y utilización de las convenciones sociales básicas de uso en conversaciones espontáneas y dirigidas.
- El desarrollo de estrategias de anticipación, verificación y/o inferencia del contenido de un texto a partir de las características más destacadas de cada portada.
- Lectura de textos breves, interpretándolos globalmente.
- La producción de textos simples comprensibles por el otro y de utilidad en su vida.
- La comprensión de las situaciones principales de un texto leído por sí mismo o por otros.
- La aplicación de las convencionalidades de uso frecuente en la lengua oral, y/ o de otros códigos no verbales.
- El reconocimiento de algunas características del lenguaje escrito y su notación (tamaños y tipos de letras).
- El empleo de formas personales de escritura que se acerquen paulatinamente, a las formas convencionales.
- La reflexión y empleo de las reglas de combinación y uso de la lengua escrita.
- La utilización de los espacios escolares de lectura y conocimiento de las normas de uso (bibliotecas, revisteros, rincón de lectura, etc.).

### *Segundo Ciclo*

El desarrollo de los aprendizajes en este ciclo, se realizará según posibilidades individuales en forma simultánea con los contenidos y actividades correspondientes a Formación Pre-laboral. La finalidad consistirá en lograr el mayor grado posible de

- ⊗ *Participación en diversas situaciones comunicativas de la vida familiar, social y laboral, a través de la utilización de los códigos verbales (orales y escritos) y no verbales de manera comprensible, coherente y pertinente demostrando interés e iniciativa.*

Para ello, se crearán situaciones que permitan:

- Escuchar comprensivamente relatos y narraciones, informaciones periodísticas y producciones de los medios de comunicación.
- Fomentar el interés por la adecuación de los mensajes, gestos, tono de voz y códigos paralingüísticos a la situación comunicativa y al destinatario.
- Participar en situaciones comunicativas formales e informales, defendiendo sus puntos de vista.
- Comprender textos leídos por ellos o por otros, de uso frecuente en la vida escolar, familiar y social, identificando la información relevante.
- Producir textos sencillos respetando las convenciones básicas de escritura de modo que sean inteligibles y comprensibles como instrumento de comunicación en diversas situaciones del entorno inmediato.

Es relevante considerar en este ciclo que:

- El límite de los aprendizajes estará relacionado con las posibilidades y deseos del alumno. En la práctica institucional y en el aula, los procesos de aprendizajes relacionados con la lecto-escritura se concretan y afianzan cuando los alumnos perciben su importancia para una mayor comunicación y disfrutan de las acciones propuestas por los docentes y el grupo.
- La selección de estrategias y el tiempo destinado al aprendizaje de la lengua lecto-escrita se deberá articular con el desarrollo de las habilidades y destrezas cognitivas y visomanuales propias de la Formación Pre-laboral.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales, como toda persona que participa y se proyecta hacia procesos de mayor competencia social, necesitan sentimientos de autoestima, en un clima de trabajo que privilegie el profesionalismo docente, el respeto y la dignidad humana.

### **a.3. Orientaciones didácticas**

En el ámbito institucional y en el aula se podrán agregar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que cada equipo considere necesarios en un proceso de contextualización curricular, adaptándolos a las demandas y particularidades comunitarias y personales. De acuerdo con el diagnóstico de situación se podrán establecer contenidos que constituyan un punto de partida y/o un punto de llegada. Por ejemplo: se pueden trabajar en uno o en todos los niveles y ciclos, contenidos referidos al lenguaje no verbal.

El trabajo en esta área puede abarcar los siguientes aspectos: lenguaje no verbal, lenguaje oral (hablar-escuchar), lectura, escritura, reglas, normas y convencionalidades de la lengua oral y del sistema alfabético, producción y comprensión de textos. El lenguaje constituye también un sistema de reglas que el sujeto construye a partir de los datos concretos de su realidad, en interacción con la comunidad parlante en la que participa.

- *El lenguaje no verbal y el oral incluirán la producción y recepción de mensajes y el diálogo en un marco de interacción vincular, lo cual contribuye a su vez en el proceso constructivo del lenguaje lecto-escrito.*

El lenguaje no verbal comprende tanto lo gestual como la utilización de códigos no lingüísticos. Los códigos no lingüísticos se usan frecuentemente en la vida cotidiana: el semáforo, el lenguaje gestual de los agentes de tránsito, las señales identificatorias de edificios públicos, indicadores de peligro, etc. Asimismo el habla es acompañada de gestos que enriquecen y circunscriben el significado de cada palabra.

La lengua oral incluye distintos niveles: desde la palabra-frase, los mensajes hasta la participación espontánea y activa en variadas situaciones de intercambio. Se trabajará con el vocabulario, la organización del lenguaje y las convencionalidades usuales y actuales.

- *La lectura se abordará partiendo del concepto de que leer es comprender un mensaje escrito y no solamente descifrar signos gráficos como tampoco una habilidad mecánica para reproducir sonidos (fonemas) de letras (grafemas) contenidos en un texto.*

Durante el aprendizaje inicial de lectura y escritura resulta de fundamental importancia que el niño comprenda la función de ambas, además del contenido de un texto, es decir que se pueda responder para qué sirve leer y escribir. Esto se logrará a través de experiencias variadas con materiales escritos, con acciones de lectura y escritura y fomentando la toma de conciencia sobre su significado y sus propósitos.

Se estimulará toda posibilidad de aprendizaje de la lengua escrita, desde la lectura global de carteles significativos para su vida diaria o lectura ideovisual (por ejemplo, nombres de familiares, compañeros, negocios, servicios públicos etc., con los que puedan confeccionar una agenda básica para las emergencias o necesidades) hasta la lectura comprensiva, según el tipo y grado de discapacidad.

El contacto con variados portadores de textos de uso frecuente en la vida diaria, a través de experiencias proporcionadas por actividades hogareñas y escolares (salidas,

visitas a comercios y otras instituciones) brindan la posibilidad de un aprendizaje significativo.

- *La escritura será entendida como la construcción de un sistema de representación, producción o expresión de significados representados en un código gráfico y no solamente como transcripción de unidades sonoras en código gráfico, ni como una habilidad motriz o como la simple copia de lo que otro ha escrito.*

El punto de partida para la construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura será el nombre propio y el de los que lo rodean. El maestro estimulará a sus alumnos para que dicten, escriban y lean mensajes referidos a su vida diaria escolar, familiar y social. Esto les permitirá descubrir de qué manera se organiza la lengua.

En consecuencia, toda actividad y estrategia de abordaje destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales para superar dificultades específicas de la lecto-escritura (rotaciones, inversiones, direccionalidad, etc.) deberán ser realizadas dentro del marco de lo significativo y comprensivo.

Para favorecer la transferencia de los aprendizajes es importante utilizar materiales, textos y producciones empleadas en las restantes áreas y en su vida cotidiana. Algunos de los materiales a utilizar pueden ser libros, revistas, diarios, juegos de mesa, cartas, mensajes, tiras cómicas, adivinanzas, los informes datos por el servicio meteorológico, el cuaderno viajero, la guía telefónica, el equipo de letras móviles, etc.

Se considera más adecuado como marco de intervención pedagógica aquel que implique partir de los conocimientos previos del alumno; generar conflictos cognitivos, lo que conlleva el replanteo de la secuencia tradicional de presentación de situaciones que consiste en ir de lo simple a lo complejo; aceptar las soluciones erróneas como válidas provisoriamente puesto que indican un avance en la construcción cognoscitiva y favorece la autoestima y contrar el accionar educativo en el proceso de conocimiento y no en la búsqueda del resultado.

Plantear como objetivo el optimizar, maximizar el desarrollo y partir de lo que el sujeto sabe y puede (esquemas previos) es fundamental el accionar interdisciplinario del equipo en la realización de un ajustado diagnóstico. No se trata de un simple acto de transmisión de contenidos, sino de un proceso de seguimiento, valoración y apreciación de los efectos de la actividad lingüística en el alumno. Cuando en el proceso de interacción didáctica el contenido del mensaje presentado al alumno no resulte comprensible,



significativo o motivador se revisarán los condicionamientos didácticos para optimizar el fondo y la forma de los contenidos y procedimientos lingüísticos. La lengua se convierte en objeto, medio y fin de un conocimiento funcional válido para la interacción áulica en la que debe producirse un constante flujo de estímulos y respuestas verbales, operativas o cognitivas, que dinamiza la actividad. Esta interacción debe ser el distintivo de la concepción estratégica de la enseñanza de la lengua.

## **b. Matemática**

### **b.1 Fundamentación**

El quehacer educativo no puede fundamentarse exclusivamente en una teoría matemática. Una matemática "pura" es aquella cuyos axiomas sólo son independientes de todo objeto empírico o incluso, de todo contenido intuitivo. El pensamiento lógico riguroso y la toma de conciencia de sus leyes no aparece sino a un nivel relativamente elevado de la evolución mental. Aún así no dependen solamente de las potencialidades de un individuo sino también de las condiciones ambientales en las que él se desarrolle. Incluso, los autores post-piagetianos distinguen principalmente tres tipos de conocimiento según su fuente de origen y su forma de estructuración: el conocimiento físico, el lógico-matemático y el social. En consecuencia, el hacer matemática con los niños en un contexto escolar requiere el sustento de una teoría pedagógica que sea el resultado de los aportes de la psicología genética, la sociología y las teorías propias de cada disciplina.

Los conocimientos matemáticos se estructuran en torno de dos núcleos de significación: *espacio* y *número*, de cuya relación surge la *medida*. La construcción de la noción de *espacio* implica un pasaje desde un espacio práctico y egocéntrico hacia uno representado, que comprende al sujeto mismo y pone en relación sus desplazamientos con respecto a los otros y a los objetos ordenados en el tiempo. El concepto de *número* se construye a partir de *acciones* que involucran la coordinación de la ordinalidad y de la cardinalidad; por consiguiente, el número surge de la síntesis de las operaciones de clasificación y seriación, cuando éstas se integran en una operación única. La clasificación se basa en la similitud, y su lógica lleva a jerarquías cada vez más amplias (inclusión de clases). La seriación se sustenta en la diferencia acumulativa que permite la distribución en un orden graduado. A través de la interacción entre las nociones de espacio y número, el

niño se inicia en la práctica de la *medida*, mediante el reconocimiento y aplicación de unidades de sistemas no convencionales y convencionales de uso frecuente.

El acceso al conocimiento lógico-matemático y los aprendizajes en esta área son de fundamental importancia para la construcción de la competencia social. Sin ellos en la actualidad sería muy difícil interpretar los mensajes de la comunicación social y mucho más difícil poder actuar con eficacia en el medio que nos toca vivir. Así, por ejemplo, la noción de número, propia de la especie humana, se construye interactuando, no sólo con las otras personas como parte del aprendizaje social, sino también con los objetos del medio al que cada individuo pertenece. No ocurre lo mismo con el aprendizaje del sistema de numeración escrito y la disposición simbólica de los cálculos que es un objeto de conocimiento social no arbitrario, que la sociedad delega generalmente en la escuela.

Dichos aprendizajes posibilitarán, en gran medida, la resolución de situaciones problemáticas que se plantean frecuentemente en la vida diaria, invadida por elementos cuantitativos que resulta imprescindible manejar, de modo que orienten las operaciones que ellas involucran. Así, a las dimensiones formativa e informativa que han caracterizado a la ciencia matemática, se suma hoy esta dimensión social.

Para alcanzar esta competencia social, en la enseñanza de la matemática será necesario acentuar contenidos procedimentales vinculados con la resolución de problemas, la comunicación, el razonamiento y la conexión con otras áreas. Enfatizando el primer procedimiento señalado, el hacer matemático significa resolver problemas. Para ello se parte de esquemas de acción previos, o sea, concepciones y modos de intervención sobre la realidad ya internalizados que son puestos a prueba para mejorarlos, modificarlos o construir otros nuevos. La acción manifiesta y práctica es el inicio de la evolución del pensamiento. Sin embargo, poder realizar ciertas acciones no implica automáticamente la posibilidad de representarlas, ni de simbolizarlas. Por consiguiente, que un alumno sea capaz de agrupar o clasificar no significa que pueda comprender y/ o expresar esa acción con símbolos y signos matemáticos. La resolución de problemas es fuente, lugar y control de elaboración del saber matemático.

El sujeto que alcanza un desarrollo operatorio normal en la edad escolar, experimentará por sí mismo, relevará los problemas referidos a datos concretos para, con posterioridad, ejercer formalmente el pensamiento lógico matemático. Sin embargo, en algunos sujetos de la educación especial serán característicos el inacabamiento del

desarrollo operatorio y la viscosidad genética<sup>46</sup>, arribando como máximo nivel de logro a la etapa de las operaciones concretas. A partir de estas características, encontraremos alumnos que accederán al concepto de número y al manejo de los números en actividades elementales de la vida cotidiana; otros lo harán con gran dificultad y esfuerzo e incluso algunos no podrán acceder al conocimiento del número en forma comprensiva. En todos los casos resulta fundamental reconocer que las operaciones no provienen de la imagen, sino que tienen origen en las acciones.

## b.2. Expectativas de logros

Se prevé que los alumnos logren, al finalizar la Educación General Básica Especial,

- ⊞ *Disposición para resolver situaciones problemáticas que se presenten en la vida familiar, social y laboral, a través de operaciones concretas.*

## Educación Inicial Especial

Al completar este nivel, los alumnos deberán lograr el máximo desarrollo posible para

- ⊞ *Resolver situaciones problemáticas muy sencillas que se plantean en el entorno inmediato, estableciendo relaciones espaciales desde el propio punto de vista, aplicando nociones temporales y esquemas clasificatorios simples en sus rutinas, mediante:*

- La identificación de la ubicación y posición de los objetos de su entorno desde su propio punto de vista.
- La ubicación de sus rutinas cotidianas en los momentos principales del día.
- La agrupación de objetos de su entorno inmediato, atendiendo a un criterio propio o establecido por un adulto.

<sup>46</sup> En el desarrollo cognitivo normal, el niño va evolucionando hacia estados progresivos de equilibrio. El deficiente mental, en cambio, parece alcanzar un falso equilibrio que lo lleva, muchas veces, a formas más primitivas de pensamiento, aparentemente superadas. Es lo que se conoce como "viscosidad genética".

## Educación General Básica Especial

### *Primer Ciclo*

Al finalizar este Ciclo, los alumnos deberán lograr el mayor nivel posible para

⊞ *Resolver situaciones problemáticas de la vida diaria, que impliquen la transformación de colecciones y nociones lógicas y espacio-temporales elementales*, a través de:

- La realización de transformaciones en las colecciones de objetos de uso cotidiano que afecten su cardinalidad (agregar, quitar, separar, reunir) y su ordinalidad.
- El reconocimiento de relaciones espaciales entre objetos y su relatividad.
- La clasificación de objetos y elementos de su entorno según varios criterios, estableciendo semejanzas y diferencias.
- La identificación de la duración de los sucesos.
- El reconocimiento y el establecimiento de relaciones entre cuantificadores.

### *Segundo Ciclo*

Los alumnos deberán lograr, al concluir este ciclo, el máximo nivel posible que les permita

⊞ *Resolver problemas sencillos que se plantean en la vida escolar, familiar y social a través de operaciones concretas básica*, por medio de:

- La resolución de problemas cotidianos a través del conteo y de las operaciones elementales con elementos concretos.
- El conocimiento de las medidas convencionales y no convencionales y de los instrumentos de medida de uso corriente, usándolos en diferentes contextos.
- La ubicación en el calendario y en el horario.
- El cálculo del dinero para el pago y vuelto en situaciones corrientes de compra..

### **b.3. Orientaciones didácticas**

Se utilizará como referente para la selección y organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje las sugeridas por el diseño curricular jurisdiccional común.

Se tendrán en cuenta las experiencias previas de cada alumno recogidas de los intercambios con el medio, los esquemas cognoscitivos previos de cada alumno, los objetos y materiales sobre los que se aplicarán y la relación de esas actividades con la vida práctica. Se propiciará la variedad de situaciones a las que el alumno se deba enfrentar y de

actividades que deba resolver, de modo de estimularlo permanentemente en la construcción de nuevos esquemas cognoscitivos y en la elaboración de las nociones fundamentales que le serán útiles para su desempeño personal en el entorno con el que deba interactuar.

Las situaciones problemáticas propuestas plantearán un nivel de dificultad que ponga en conflicto esos esquemas e hipótesis del alumno, pero serán a la vez lo suficientemente accesibles para que esa dificultad pueda ser superada, evitando el fracaso prolongado y la consiguiente disminución de la autoestima.

Con respecto a los objetos y materiales sobre los que se desarrollarán las actividades, en todos los casos serán significativos para el sujeto. Esto implica que dichas experiencias no serán consideradas como meros ejercicios intelectuales, sino que representarán ocasiones para que el alumno enfrente y resuelva situaciones problemáticas propias de la vida cotidiana, frecuentes en los contextos con los que se interrelaciona.

El uso de un amplio abanico de recursos es clave para el aprendizaje de las nociones matemáticas. Algunos ejemplos son:

- Para la adquisición de la conservación: juegos de invariabilidad, con arcilla, arena; trasvasamiento de líquidos; juegos de paridad y de cuantificación con objetos cotidianos; juegos de ordenación, clasificación y correspondencia empleando las regletas de Cuisenaire.
- Para la medición de capacidades: objetos corrientes variados.
- Para la adquisición de las propiedades de los conjuntos: el uso de los bloques lógicos de Dienes.
- Para la identificación de los números: empleo de dados comunes y dados en los que junto a los puntos esté representado el guarismo correspondiente, juegos de mesa.
- Para la enseñanza del sistema de numeración decimal; utilización de ábacos; cajas de palillos mondadientes.
- Para la enseñanza de las operaciones: uso de fichas, elementos discontinuos de uso cotidiano, loterías, dominós, juegos de naipes.
- Para las nociones matemáticas en general: empleo de la calculadora, de la computadora con *softwares* apropiados.

Además, si las actividades son planteadas de un modo creativo y planificadas adecuadamente, le posibilitarán al sujeto actuar con acierto ante situaciones nuevas, interpretar consignas, exponer su punto de vista, etc., llevándolo a esquemas de

pensamiento más complejos. La enseñanza de las nociones serán, por tanto, gradual y progresiva.

El criterio que resulta fundamental sostener es buscar la comprensión de los conceptos y procedimientos que la escuela está socialmente comprometida a favorecer, ya que es esa comprensión la que asegurará que los contenidos aprendidos puedan ser transferidos a situaciones reales de la vida diaria. Por lo tanto, se considerará que para que un alumno pueda acceder al uso de las operaciones matemáticas y a su aplicación a problemas cotidianos, deberá haber alcanzado el dominio de las nociones de correspondencia y equivalencia, de conservación, de unidad, y las propiedades del sistema de numeración. Los alumnos arribarán a estas nociones tal vez no en forma autónoma, sino que requerirán de una guía precisa, enfática, acertada, de parte del docente, quien evitará imponer prematuramente determinados conceptos matemáticos, ya que esto conduciría a un aprendizaje meramente verbal y mecánico, carente de comprensión.

Es posible interpretar estas cuestiones diciendo que la capacidad de abstracción que exigen las operaciones matemáticas se adquiere practicando abstracciones de un orden inferior; es decir que requerirá que el alumno lleve a cabo primeramente operaciones con los objetos reales para pasar luego a operar con símbolos.

En estos aprendizajes será necesario, además, que intervengan todos los canales sensoriales. Así, para formar el concepto numérico no sólo se utilizarán las sensopercepciones visuales, sino también las auditivas, las táctiles, cinestésicas y esterognósticas, dentro de las posibilidades de cada sujeto.

Los niños aprenden mejor si se les proponen actividades sensorio-motrices y perceptivo-motrices, y si el docente le asigna importancia al uso de recursos materiales concretos y naturales para el aprendizaje de la matemática, sólo que con los alumnos de educación especial será necesario incrementar el énfasis sobre este tipo de actividades.

Asimismo, el juego brinda múltiples oportunidades de ejercitación que no debieran desperdiciarse. Las actividades que se realizan diariamente en el ámbito escolar y familiar podrán ser resignificadas desde la mirada de la utilidad matemática: formar fila, poner la mesa, guardar utensilios y cubiertos, repartir elementos escolares, ordenar armarios, hacer un mandado, cocinar, son actividades que implican poner en práctica nociones lógicas como la seriación, clasificación, correspondencia, inclusión de la parte en el todo, etc.

Estas sugerencias didácticas no agotan las posibilidades que puedan surgir de la experiencia y creatividad de cada docente, y aún de los mismos alumnos.

## **c. Ciencias Sociales y Ciencias Naturales**

### **c.1. Fundamentación**

Se afirmó que son funciones de la escuela la socialización, la producción y selección de conocimientos y la elaboración crítica e integradora de todos los elementos educativos que la cultura presenta, como convergentes en la tarea de formar una identidad histórica, una pertenencia participativa a una comunidad social, y una libertad que se responsabiliza del futuro como proyecto común. En suma, es tarea de la escuela educar la competencia socio-cultural del niño, para que asuma su identidad histórica, participe en la vida social, sienta el amparo de la cultura común, para que desde ahí pueda integrar lo diverso, elaborar lo conflictivo, ganar la libertad para crear lo necesario a una mejor convivencia, que permita el desarrollo de toda la persona y de todas las personas. O en otros términos, la escuela también asume la tarea de desarrollar la identidad nacional, necesaria para la formación de ciudadanos que convivan democráticamente y la formación humanística, científica y tecnológica para manejar los códigos y contenidos culturales básicos del mundo actual, es decir, el conjunto de saberes, conocimientos y técnicas necesarios para participar en distintos ambientes.

Este ambiente es el conjunto de componentes, factores y sucesos de distinta índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas. En él se crea cotidianamente la cultura y el niño construye sus conocimientos cotidianos. Es en este espacio donde las sociedades se despliegan, y a los fines de una mejor calidad de vida, resulta esencial entender el conjunto de múltiples y complejas relaciones entre ellas y el medio natural. Entender las "razones" de la naturaleza, teniendo en cuenta las condiciones de equilibrio y preservación de la misma en relación con sus transformaciones a través del tiempo, significa también entender las posibilidades de mejoramiento de la vida humana.

El área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales incluye contenidos provenientes de diferentes campos del conocimiento, adecuados para que los alumnos conozcan y organicen la realidad social y natural. La meta de ellas es el estudio de las relaciones de los hombres entre sí y con el ambiente, en el tiempo presente y en el pasado inmediato, así como de sus modificaciones e influencias mutuas. Este enfoque globalizador posibilita la

construcción de la realidad como un todo que posee una estructura dinámica y que adquiere significados.

Este enfoque es importante en la orientación de los aprendizajes en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, para promover la adaptación social y su integración, facilitándoles la independencia personal y posibilitándoles un mayor intercambio social.

Desde esta perspectiva, estas Áreas procurarán el desarrollo y crecimiento personal e individual y el establecimiento de las relaciones humanas y responsabilidades del individuo en la familia, en los grupos sociales que integra y en el trabajo. Los contenidos de estas Áreas podrán constituirse en los ejes temáticos de diversos proyectos, en torno de los cuales se podrán estructurar u organizar las Áreas restantes, lo que denota la transversalidad de los mismos.

### **c.2. Expectativas de logro**

Se procurará que los alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo a sus capacidades para construir los aprendizajes, al finalizar la Educación General Básica Especial, logren el máximo posible de

- ⊗ *Aptitudes para participar constructiva y cooperativamente en su ambiente, tendiendo a mejorar su calidad de vida, cumpliendo con sus deberes y haciendo respetar sus derechos.*

### **Educación Inicial Especial**

Al finalizar este nivel, mediante la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales, los alumnos del Nivel Inicial deberán lograr capacidad para

- ⊗ *Interactuar con su entorno natural y social inmediato demostrando una actitud positiva y constructiva hacia ellos mediante la*
  - Adquisición de un conocimiento global del medio natural y social inmediato, a través de una exploración sistemática en intercambio con los otros.
  - Identificación de las principales partes de su cuerpo y sus funciones.
  - Distinción de sus necesidades fisiológicas básicas y las formas de satisfacerlas.
  - Práctica de normas elementales de higiene.



- Identificación de las personas de su entorno inmediato.
- Interacción en el ámbito familiar y escolar, respetando y compartiendo tiempos y espacios.
- Colaboración en el cuidado y mejoramiento del ambiente natural y social cercano.

## **Educación General Básica Especial**

### ***Primer Ciclo***

Los alumnos, al completar este Ciclo deberán lograr la máxima capacidad para

⌘ *Interactuar con su medio natural y social, respetando normas elementales de convivencia, preservando la calidad de vida y tendiendo a la satisfacción de sus necesidades básicas* a través de:

- La identificación de las funciones vitales básicas y las normas elementales de higiene y profilaxis de las mismas.
- El reconocimiento de los componentes naturales de su entorno y las transformaciones que sufren para satisfacer sus necesidades básicas.
- El respeto de las pautas elementales que le permitan preservar la calidad de vida.
- La participación en el grupo familiar, escolar y comunitario en función de los roles que debe desempeñar.
- El respeto de las normas elementales de convivencia en los grupos en los que actúa.
- El poder compartir con los otros, respetando las diferencias culturales, sociales y físicas.

### ***Segundo Ciclo***

Los alumnos, al finalizar el Segundo Ciclo de la EGBE deberán lograr en el mayor grado posible capacidad y habilidad para

⌘ *Intervenir en el medio natural y social, identificando sus cambios y tendiendo al mejoramiento de la calidad de vida* por medio de:

- La identificación de los cambios producidos en su cuerpo y en el medio natural y social mediato.
- La práctica de normas de higiene, profilaxis y seguridad.
- El conocimiento de las características físicas y sociales, los principales recursos naturales, tecnológicos e industriales de la región que habita.

- La utilización de los medios de transporte, los medios de comunicación y de información social.
- El conocimiento de las principales instituciones de su medio y los roles de quienes las integran.
- El reconocimiento de las fechas patrias nacionales y locales.
- El respeto a los símbolos patrios y las normas de convivencia social.
- La participación constructiva en las tareas que demanda su medio.
- El reconocimiento del valor del trabajo para la vida social; valorar el trabajo de y con los otros.

### c.3. Orientaciones didácticas

Las propuestas de enseñanza y aprendizaje en esta área implica el tránsito de las experiencias cotidianas de cada niño o joven hacia el conocimiento científico. Las estrategias deben partir y apoyarse en las construcciones previas que realizaron los alumnos acerca del objeto de conocimiento que se proponen, de manera de garantizar el establecimiento de nuevos significados o el cuestionamiento de sus esquemas previos, muchas veces erróneos. Por ejemplo, se podrá decir que un alumno se ha apropiado de un contenido curricular (un concepto, un fenómeno físico o social, o un procedimiento) cuando sea capaz de atribuirle un significado desde sus esquemas comprensivos. Es por ello que las clases deberán convertirse en espacios de intercambio, donde los saberes de cada alumno se transformen en conocimientos con significatividad, útiles a su inclusión en el medio social, a través del debate y de la discusión de sus propias interpretaciones del mundo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias se iniciará tomando como punto de partida el tiempo histórico y reconociendo el pasado desde el presente, para lo cual se utilizarán nociones tales como "ahora", "hace mucho tiempo", "antes", "después" y "al mismo tiempo". Si bien este acceso al pasado puede realizarse desde cualquier punto y lugar, lo más conveniente es la referencia a las experiencias del pasado inmediato. En consecuencia, esto facilitará su comprensión, sin descuidar las posibilidades que ofrece el tratamiento de otras situaciones sociales del pasado más remoto. En la presentación del pasado se seleccionarán contenidos referidos a los aspectos más característicos de la vida cotidiana, a los fines de facilitar comparaciones con cuestiones familiares de los alumnos.

Con respecto al espacio, los contenidos propuestos serán elaborados, principalmente, sobre la base de recortes de información referidos al espacio vivido y a los espacios más próximos a la experiencia de los alumnos, accesibles a la observación directa. Pero se concederá también un lugar de importancia a la observación indirecta y asistemática de otros espacios para promover comparaciones.

Posteriormente, se profundizará el análisis de los espacios mediatos de interacción social, estableciendo comparaciones de alcance temporal y espacial cada vez más amplias. A través del mismo se propiciará la aproximación a la variedad de manifestaciones de la cultura humana y al reconocimiento de la identidad cultural.

Entre las estrategias a poner en práctica para la enseñanza de las Ciencias, se considerarán las siguientes, entre otras: la formulación de preguntas; la selección, el procesamiento y análisis de la información. En un primer momento la participación del docente será más relevante, en tanto que más adelante su acción estará dirigida a favorecer en los alumnos la construcción de criterios, conquistando una mayor autonomía personal.

La real inclusión de las ciencias en la escuela se produce cuando existe un verdadero modo de trabajar científico y en donde se integran en armonía y respeto los tres vértices del triángulo didáctico: maestro, alumno y conocimiento.

## **6. Formación Pre-laboral**

### **6.1. Fundamentación**

En la actualidad la educación y el trabajo son considerados como un binomio esencial en la vida de los individuos, ya que ambos actúan como elementos integradores de las personas en el proceso de crecimiento y desarrollo, por lo que resulta imprescindible superar el histórico divorcio entre cultura escolar y cultura del trabajo.

La sociedad de hoy en día reclama una educación que responda a los requerimientos actuales del mundo laboral. Se afirma que en el marco de la introducción de nuevas tecnologías, de la modificación de los procesos productivos, de las formas de organización del trabajo y de los cambios en el orden económico internacional, se requiere de profundas transformaciones en el sistema educativo.

Entre estas transformaciones, será necesario promover una formación general sólida acompañada por el desarrollo del pensamiento lógico y la preparación matemática y

por el énfasis en las competencias comunicativas que le permita a los alumnos insertarse en el mundo del trabajo con la mayor calificación posible. Otras competencias que se tornan indispensables desarrollar desde la escuela son las referidas al trabajo en equipo, la negociación, el liderazgo, la autonomía, la creatividad, la autodisciplina.

La respuesta a esta demanda de cambio se vislumbra en la Ley Federal de Educación, donde se revaloriza la formación laboral como mediatizadora de la incorporación de las personas con necesidades educativas especiales al mundo del trabajo y la producción. En función de ello, es necesario considerar a la formación laboral como una de las claves de mayor validez para posibilitar la integración de las personas con necesidades educativas especiales. A pesar de ello ha significado históricamente una instancia educativa poco diferenciada y confusa en cuanto a delimitación de objetivos o contenidos articulados dinámicamente. Además las competencias profesionales de los docentes que han estado a cargo de la enseñanza de esta área han tenido poca relación u orientación hacia el mundo del trabajo y de la producción, como así también una visión parcial, segmentada, de la atención de las personas con dificultades y de sus posibilidades de acceso al currículo común.

Lo antes expuesto dio lugar a un modelo que aún hoy continúa poniendo el acento en la enseñanza de habilidades académicas, sin apego a las demandas de los avances tecnológicos y a los requerimientos del mundo de la producción. Durante muchos años se ha desvalorizado la formación profesional de los alumnos de las escuelas de educación especial, asociándola más a aspectos manipulativos, meramente manuales, con descuido de los aspectos intelectivos requeridos para estas tareas. Los rápidos avances que se producen en todos los campos del saber y del hacer, imponen que la enseñanza sea algo más que un adiestramiento, proporcionando a los alumnos escolarizados en escuelas de educación especial la mayor gama de posibilidades de acción y de cognición.

Desde esta perspectiva, se advierte la necesidad de realizar una construcción curricular comprensiva y orientada al futuro empleo y a la efectiva integración social. Por ello, en un sentido amplio, se asigna un *carácter transversal* a esta área puesto que implica la tarea de preparación para el mundo laboral con vistas a la integración social desde el Primer Ciclo, desplegando estrategias detalladas, coordinadas, continuadas y articuladas con las restantes áreas curriculares. Los contenidos específicos, serán abordados en dos niveles curriculares delimitados: Orientación Manual y Pre-taller. Estos, en todos los casos, estarán *incluidos* en la programación de la Educación General Básica Especial y no

deberán ser considerados en forma independiente. En consecuencia, en el marco de la Educación General Básica Especial, la formación pre-laboral se llevará a cabo en dos etapas o niveles: 1) Orientación Manual, en correspondencia con el Primer Ciclo de la Educación General Básica Especial; 2) Pre-taller, en correspondencia con el Segundo Ciclo de la Educación General Básica Especial.

## **6.2. Primer Nivel de Formación Pre-laboral: Orientación Manual**

Se considera a la Orientación Manual como la primera etapa de Formación Pre-laboral. De desarrollo simultáneo con las demás áreas curriculares, esta etapa tiene como finalidad promover la habilitación y preparación del alumno a través del desarrollo de conductas psicomotrices y sensoperceptivas, y la producción creativa.

La selección de contenidos para este espacio curricular se orientará hacia aquellos de carácter formativo, instructivo y polivalente. Estos contenidos tenderán a favorecer la práctica de destrezas básicas a través del dominio de las herramientas y a permitir el desarrollo de las aptitudes propias de cada sujeto.

Las actividades específicas podrán ser seleccionadas según los contenidos de las unidades didácticas, aplicando aspectos trabajados a materiales polivalentes, base de la construcción de las familias profesionales.

### **a. Expectativas de logro**

Los alumnos al finalizar el Primer Ciclo, en el Área de Orientación Manual deberán

☞ *Desarrollar el máximo nivel de sus capacidades funcionales generales y realizar construcciones libres con el cuerpo, los objetos, materiales y herramientas no convencionales a través de:*

- La realización de construcciones con el propio cuerpo, con el del otro, con objetos, favoreciendo la integración de su esquema corporal.
- La exploración, la utilización y el reconocimiento de materiales y herramientas no convencionales.
- La coordinación dinámica general y el logro de posturas correctas en distintas posiciones y situaciones.

- La coordinación viso-motriz y la ejecución de actividades que involucren la prensión gruesa y fina, favoreciendo la precisión, la rapidez y la fuerza muscular.
- El desarrollo de la atención espontánea y voluntaria.
- El logro del aumento de resistencia a la fatiga.

#### **b. Orientaciones didácticas**

El docente buscará brindar al alumno experiencias significativas y concretas, directas y con diversidad de recursos didácticos, las que gradualmente permitirán otorgar significación social a la totalidad de los aprendizajes.

Se favorecerá la educación de la atención, la percepción y el movimiento mediante gestos simples con dificultad progresiva, priorizando las actividades psicomotrices y sensopereceptivas, y el trabajo creativo.

Se sugiere que las actividades sean libres y dirigidas; que giren alrededor de las construcciones con el propio cuerpo y el del otro, con objetos, con colores (témperas, acuarelas, tintas, tizas, etc.), con diferentes texturas y con objetos que produzcan sonidos. Podrán ejecutarse varias tareas simultáneamente, siempre que respondan a los mismos requerimientos en función de las capacidades a habilitar y a adquirir por los alumnos.

Al ejecutar las tareas se seguirá un ordenamiento evolutivo y gradual en las acciones y en los movimientos. Este orden será de próximo a distal y de mayor a menor amplitud adecuando el grado de fuerza muscular.

Se preverá la utilización de herramientas no convencionales, además de las convencionales, lo que permitirá al alumno explorarlas e investigarlas.

#### **6.3. Segundo Nivel de Formación Pre-laboral: Pre-taller**

Se entiende por Pre-taller a la actividad pre-ocupacional que tiene por objeto el desarrollo de capacidades, intereses, habilidades y destrezas del alumno con un sentido pre-vocacional que lo pone en contacto con materiales y herramientas de uso polivalente, a fin de que alcancen el aprendizaje de tareas y técnicas operativas fundamentales para iniciarse en los aprendizajes de ocupaciones y oficios.

De esta manera, los Pre-talleres de las escuelas de educación especial tienen por finalidad continuar la Orientación Manual impartida durante el Primer Ciclo, y sus acciones están dirigidas a posibilitar la adquisición de un entrenamiento básico en

diferentes tipos de actividades preocupacionales para lograr el mayor desarrollo funcional posible.

Este período formativo adquiere importancia relevante en los siguientes aspectos:

- Con relación a la inteligencia, incide sobre las mismas bases del desarrollo de la inteligencia, activando los campos sensorial, perceptivo y motor.
- Con relación a la habilidad manual, se ofrecen una serie de praxias elementales que favorecen el establecimiento de hábitos necesarios para su posterior desarrollo, en el proceso de formación laboral. En consecuencia, los contenidos específicos se referirán a las habilidades y destrezas requeridas para las áreas de producción: habilidades manuales pre-ocupacionales y entrenamiento básico. De esto se desprende que los alumnos no egresarán de los pre-talleres como “expertos” en una actividad, ocupación u oficio, sino con destrezas básicas, lo que le otorga a este nivel su carácter de *polivalente*.
- Con relación a los sentimientos, la creación y manipulación ponen en juego sentimientos, valoraciones sobre los resultados, que posibilitan canalizar las emociones con un sentido pre-vocacional.

#### a. Expectativas de logro

Al finalizar el 2º Ciclo de la Educación General Básica Especial en el nivel Pre-taller, los alumnos serán capaces de

- ▣ *Alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades y habilidades en la utilización de materiales, herramientas e instrumentos con sentido polivalente y pre-vocacional que les permitan la producción creativa y la resolución de problemas de carácter práctico mediante:*
  - El logro de conductas adaptativas pre-laborales, individuales y grupales que promuevan los hábitos de trabajo.
  - El conocimiento de las propiedades de los materiales y su uso apropiado.
  - La utilización de herramientas, máquinas e instrumentos de uso cotidiano.
  - La realización de construcciones intencionales con diferentes materiales, herramientas e instrumentos.
  - El respeto de normas de uso y mantenimiento de herramientas, de instrumentos y máquinas de uso cotidiano.

**b. Orientaciones didácticas**

En el Pre-taller se avanzará hacia la utilización de materiales, herramientas e instrumentos con orientación polivalente y de producción creativa. Esto permitirá que el Pre-taller tenga una doble función: a) pre-vocacional ya que se propone desarrollar en los alumnos conocimientos que le permitan comprender, orientarse y tomar decisiones y b) instrumental puesto que se propone desarrollar en los alumnos competencias que les permitan resolver problemas de orden práctico.

Se propiciará el aprender "haciendo". Esto implica enseñar despertando el interés y presentando desafíos, problemas y movilización para la búsqueda. Se utilizarán métodos activos y se seleccionarán aquellos contenidos que tengan mayor significación para la vida adulta y para su posterior inclusión en el Servicio de Formación Laboral.

La orientación de los pre-talleres estará contextualizada en función de las características y demandas económicas y culturales del medio en el que esté inserto cada servicio. Asimismo, esta orientación deberá ser flexible, de modo que permita la adaptación permanente a los cambios de la demanda.



### Bibliografía sugerida

- Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación, Serie A, número 19, Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1998.*
- AISENBERG, Beatriz – ALDEROQUI, Silvia (comps.) (1993): *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.
- El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1999.*
- BAQUERO, Ricardo (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.
- BAUTISTA, Rafael (comp.) (1993): *Necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe.
- BORSANI, María José (2001): *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BRENNAN, Wilfred K. (1990): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- CASTORINA, José Antonio y otros (1989): *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Documentos de discusión: Adecuaciones curriculares. Capacitación laboral. Los nuevos paradigmas en educación especial. Escuela común y escuela especial. La escuela inclusiva. 1º Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.*
- Documento para la Reflexión Institucional. "Pautas Básicas para la Transformación Educativa en la Rama de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires". Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Especial. La Plata. Buenos Aires. 2000.
- Educación General Básica. Primer y Segundo Ciclo. Diseño Curricular. Jurisdicción Tucumán. Volumen I. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. San Miguel de Tucumán. 1997.*
- GARRIDO LANDIVAR, Jesús (1992): *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid. Cepe.
- GONZALEZ MANJON, Daniel (1999): *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga. Aljibe.

- GOODMAN, Jetta (comp.) (1992): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique.
- JOLIBERT, Jossette (1994): *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- (1994): *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.
- IAIES, Gustavo (comp.) (1995): *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires. Aique.
- MARCHESI, Alvaro - COLL, César - PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza.
- MENENDEZ MARTINEZ, M. del Carmen (1996): *Programación del lenguaje matemático en educación especial*. Madrid. Cepe.
- MOLINA GARCIA, Santiago (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Aljibe.
- Nivel Inicial. Diseño Curricular. Jurisdicción Tucumán*. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. San Miguel de Tucumán. 1997.
- PUIGDELLIVOL, Ignasi (1993): *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona. Graó.
- REYZABAL, María Victoria.(1997): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- WEISSMANN, Hilda (comp.): (1993): *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

## D. Servicio de Atención Domiciliaria

### Contenido

#### D.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Tipo de prestación
4. Frecuencia de la atención

#### D.II. CONSIDERACIONES GENERALES

## D.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

### 1. Definición conceptual

Se entiende por Servicio de Atención Domiciliaria al proceso educativo individual dirigido a alumnos del 1er y 2º Ciclo de la Educación General Básica o del 1er y 2º Ciclo de la Educación General Básica Especial que presentan una problemática de origen orgánico-funcional. El objetivo del servicio es el de favorecer la continuidad educativa del sujeto y conservar su situación de alumno regular.

### 2. Beneficiarios

Personas con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes producidas por afecciones orgánico-funcionales con una duración pronosticada superior a 30 (treinta) días. Desde el punto de vista médico se considera pertinente la atención educativa del sujeto ya que la afección que presenta le impide su concurrencia a la escuela de educación común o especial. En el caso de enfermos permanentes, los límites etarios mínimos y máximos son los siguientes: a) educación común, 5 (cinco) a 12 (doce) años aproximadamente; b) educación especial, 3 (tres) a 15 (quince) años aproximadamente.

### 3. Tipo de prestación

Atención individual en el domicilio del alumno o en el ámbito en el que se encuentre internado.

Cada institución determinará el radio de acción del servicio.

### 4. Frecuencia de atención

el alumno será atendido durante 90 (noventa) minutos aproximadamente, dos o tres veces semanalmente.

## D.II. CONSIDERACIONES GENERALES

- La derivación médica será el requisito indispensable para la matriculación del alumno en el Servicio de Atención Domiciliaria.

- El carácter de los alumnos atendidos por este servicio podrá ser transitorio o permanente según la duración de la enfermedad. En los casos transitorios, el servicio establecerá contacto con la escuela de origen del alumno a fin de recabar información sobre la situación de aprendizaje, la programación a nivel aula, las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación, etc.
- En todos los casos se utilizará el currículo oficial jurisdiccional de la Educación General Básica común (1° y 2° Ciclo) o de la Educación General Básica Especial (1° y 2° Ciclo) según corresponda a la situación del alumno.
- En relación a la promoción y acreditación de los aprendizajes, este servicio deberá utilizar las pautas establecidas para la Educación General Básica o para la Educación General Básica Especial según corresponda a la situación del alumno.

## E. Servicio de Formación Laboral Especial

### Contenido

#### E.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Pautas de ingreso y egreso
4. Estructura
5. Tipo de prestación
6. Equipo profesional

#### E. II. ORIENTACIONES CURRICULARES

1. Introducción
2. Objetivos del Servicio de Formación laboral
3. Estructuración y funcionamiento del Servicio de Formación laboral
  - a. Nivel de Capacitación laboral
  - b. Nivel de Adaptación laboral
4. Criterios básicos para la selección y organización de los contenidos curriculares
5. Orientaciones sobre las estrategias de enseñanza
6. Orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes

Bibliografía

## E.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

### 1. Definición conceptual

Se entiende por Formación laboral al proceso dinámico y sistemático tendiente a descubrir y desarrollar aptitudes y capacidades para el desenvolvimiento de la personas con necesidades educativas especiales en el ámbito socio-laboral.

### 2. Beneficiarios

Personas con necesidades educativas entre 14 y 25 años de edad cronológica que a) no completaron la Educación General Básica común; b) completaron el 2 ° Ciclo de la Educación General Básica Especial; c) reúnen condiciones psicofísicas para su inclusión en el servicio.

### 3. Pautas de ingreso y egreso

#### Ingreso

Son requisitos para el ingreso al servicio:

- a) Edad cronológica entre 15 y 25 años.
- b) Nivel de conocimientos y condiciones psicofísicas que permitan su inclusión en alguno de los talleres existentes en el servicio.
- c) No presentar conductas que atenten contra la integridad física y moral propia y la de los demás.

#### Egreso

Son causas de egreso:

- a) Haber cumplido los 25 años de edad cronológica y alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos.
- b) Presentar niveles de desarrollo que determinen su ubicación en servicios laborales y/o de salud más adecuados a su nueva situación.
- c) Incumplimiento del control y tratamiento médico aconsejado.

### 4. Estructura

El Servicio de Formación laboral abarca dos niveles:

- Nivel de Capacitación laboral: corresponde a los procesos de enseñanza y aprendizaje de puestos de trabajo o módulos ocupacionales.
- Nivel de Adaptación laboral: corresponde a los procesos de enseñanza y aprendizaje de operaciones extraídas de los oficios.

### 5. Tipo de prestación

La atención se realiza en la modalidad ambulatoria. Los grupos estarán conformados por jóvenes o adultos con necesidades educativas especiales con similar nivel de rendimiento. La actividad del servicio se desarrollará en jornada simple (20 horas semanales). Si la institución educativa lo justificara, se podrán implementar actividades complementarias en jornada completa (35 horas semanales)

El número de alumnos por cada docente será:

- Capacitación laboral: mínimo 7 alumnos, máximo 13 alumnos.
- Adaptación laboral: mínimo 6 alumnos, máximo de 11 alumnos.

Cada taller deberá estar equipado con maquinarias, herramientas y materiales propios de cada una de las especialidades a desarrollar, con instalaciones acondicionadas al efecto.

### 6. Equipo profesional

- El equipo básico del Servicio de Formación Laboral estará conformado por:
  - Director<sup>47</sup>
  - Maestros de Talleres (docentes especializados o técnicos en determinados oficios o idóneos)
  - Maestro de Apoyo<sup>48</sup>
  - Profesor de Educación Física
  - Asistente Social
  - Psicólogo
- Personal administrativo

<sup>47</sup> Dicho profesional acreditará formación docente en educación especial.

<sup>48</sup> Dicho profesional acreditará formación docente en educación especial. Se desempeñará de manera rotativa con los grupos de los distintos talleres implementados.



## E.II. ORIENTACIONES CURRICULARES

### 1. Introducción

La concepción del hombre como un ser bio-psico-social axiológico desde una perspectiva humanista y con una mirada integral, lleva a pensar que todo su quehacer debiera favorecer su completo y pleno desarrollo, permitiéndole convertirse en un ser útil a sí mismo y a los demás. El hombre se construye interactuando con sus pares en diversos ámbitos y son las instituciones sociales las que conforman el marco de ese desarrollo, las que potencian sus capacidades y su autonomía. Es así como uno de esos ámbitos sociales de actividad privilegiada lo constituye el trabajo. Sin embargo, el trabajo estará al servicio del hombre y no el hombre al servicio del trabajo. Al decir de Martí "el hombre crece con el trabajo que sale de sus manos".

La concepción del trabajo se resignifica a partir del cambio del paradigma productivo predominante. Se hace necesario salvar la vieja dicotomía entre "producción intelectual-científica-teórica versus producción manual-cotidiana-práctica"<sup>49</sup> para favorecer la interacción entre ellas, convirtiendo la formación profesional en un proceso dinámico y sistemático tendiente a descubrir y desarrollar aptitudes y capacidades para su desenvolvimiento en el escenario social. Hoy debemos enfrentar el gran desafío de superar la incertidumbre que plantea la relación educación y trabajo, procurando no recrear la antigua disyunción trabajo intelectual/trabajo manual. El trabajo le permitirá a las personas con necesidades educativas especiales concretarse como un ser digno, apropiarse de su entorno, comprender la dinámicas de las interrelaciones sociales, desde esquemas simples hasta los complejos procesos de producción.

A pesar de ser la formación profesional una de las claves de mayor peso para la integración social de las personas con necesidades educativas especiales, históricamente "ha constituido (...) una etapa educativa poco diferenciada y hasta confusa en cuanto a objetivos y contenidos articulados dinámicamente. Por otra parte, las habilidades profesionales de las personas que enseñan han tenido poca relación u orientación hacia el mundo del trabajo y la producción"<sup>50</sup>. Esta situación patentiza la necesidad de realizar una construcción curricular comprensiva y orientada a un futuro "empleo", y a la efectiva

<sup>49</sup> *Capacitación Laboral. Documento de discusión*. 1º Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000, p. 1.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 5.

integración social que, en sentido amplio deberá tener un carácter longitudinal, ya que deberá pensar la tarea formativa desde la misma educación inicial.

Por lo tanto, la finalidad de un servicio de formación laboral será la de posibilitar al sujeto con necesidades educativas especiales el desarrollo de competencias<sup>51</sup> necesarias para insertarse en el mundo del trabajo competitivo<sup>52</sup>, tutelado<sup>53</sup> o protegido<sup>54</sup>, mediante un programa con contenidos específicos y una duración expresamente determinada.

El Servicio de Formación Laboral implementará diferentes talleres en función de un estudio de mercado, características de los destinatarios, ubicación geográfica de la institución, planta funcional, recursos materiales disponibles, etc. Las características de los destinatarios definirá la elección del taller a crear. Cada taller se organizará en módulos extraídos de un oficio. La estructura ciclada de cada nivel que se propone, será implementada en cada uno de los talleres.

## 2. Objetivos del Servicio de Formación Laboral

Los objetivos generales del servicio en relación a los alumnos son:

- Orientar, desarrollar y adaptar sus intereses, aptitudes y capacidades para posibilitarles el aprendizaje de una ocupación u oficio.
- Capacitarlos para la adquisición del aprendizaje de puestos de trabajo u ocupaciones que respondan a las necesidades del medio y a los requerimientos del mercado.
- Desarrollar en ellos comportamientos sociales y éticos requeridos para la integración socio-laboral.
- Procurar la inserción laboral, competitiva o protegida de la personas con necesidades educativas especiales.

<sup>51</sup> Se entiende por "competencia" al conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo (Acuerdo Marco A-12).

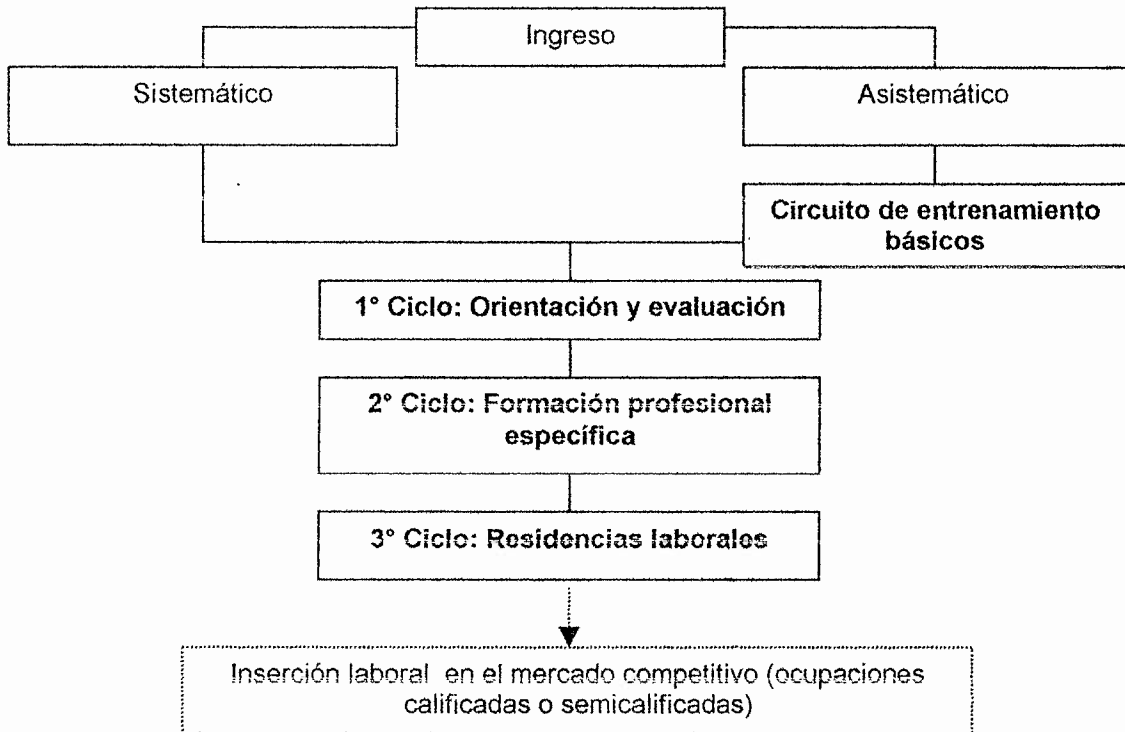
<sup>52</sup> Se considera "trabajo competitivo" a toda actividad que una persona con discapacidad desarrolla en forma integrada con otros trabajadores no discapacitados, en relación de dependencia, la que estará regulada por las leyes generales y especiales en la materia. O la que realiza por su cuenta o agrupada con terceros constituyendo pequeños emprendimientos. Comprende también al trabajo domiciliario.

<sup>53</sup> "Trabajo tutelado" es aquel que desarrollan algunos operarios en ámbitos ajenos al taller protegido, pero manteniendo siempre su dependencia. La relación contractual se realiza entre el Taller Protegido y la empresa contratante.

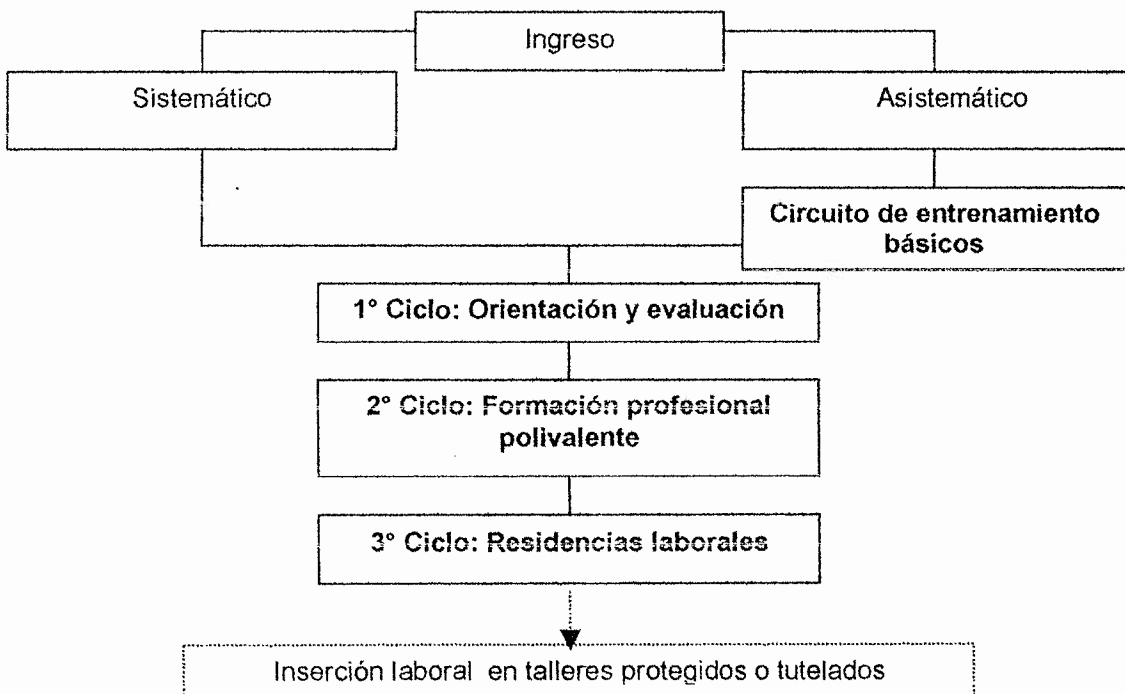
<sup>54</sup> El "trabajo protegido" se desarrolla bajo condiciones especiales en talleres protegidos. En general el acceso a esta modalidad laboral está reservado para aquellos trabajadores con discapacidad, cuya patología y edad no les permita desempeñar tareas competitivas o independientes.

### 3. Estructuración y funcionamiento del Servicio de Formación Laboral

#### a. Servicio de Formación laboral: Nivel de Capacitación laboral



#### b. Servicio de Formación laboral: Nivel de Adaptación laboral



El ingreso a cada uno de los niveles podrá ser sistemático o asistemático.

*Ingreso sistemático.* Se considera ingreso sistemático al que realizan los alumnos que estuvieron regularmente incorporados a la Educación General Básica Especial.

*Ingreso asistemático.* Se considera ingreso asistemático al que realizan los alumnos que provienen de otras modalidades de educación formal o que no recibieron formación pre-laboral.

### **Circuito de Entrenamientos básicos**

Este circuito funciona en ambos niveles (de Capacitación laboral y de Adaptación laboral) y está destinado principalmente a aquellos alumnos cuyo ingreso haya sido asistemático. El alumno realizará el mismo con fines evaluativos y posteriormente será derivado al nivel y ciclo de formación laboral que corresponda a su situación particular. Por lo tanto, este circuito constituye una etapa de transición.

- Los objetivos fundamentales del circuito son:
  - a) Nivelar al ingresante según las pautas/rasgos del egresado de los pre-talleres de la Educación General Básica Especial.
  - b) Detectar intereses y habilidades para su incorporación a un determinado taller del nivel.
- En él se realizarán actividades polivalentes, con conocimiento y aplicación de tecnologías básicas y se trabajará con familias ocupacionales mediante el empleo de diversos materiales, herramientas y maquinarias.
- Los agrupamientos se realizarán de acuerdo a los niveles de los alumnos, y no excederá un máximo de 11 (once) alumnos.
- Su duración no superará un ciclo lectivo.

#### **a. Nivel de Capacitación laboral**

El Nivel de Capacitación laboral corresponde a la formación destinada a brindar a las personas con necesidades educativas especiales los conocimientos teóricos y prácticos esenciales para desempeñar una ocupación u oficio, basada en el aprendizaje de puestos de trabajo<sup>8</sup> o módulos de oficio. Habilita a sus egresados a insertarse en el mercado

<sup>8</sup> Se considera "puesto de trabajo" al conjunto de tareas, deberes y responsabilidades que, dentro de ciertas condiciones, constituyen la labor regular de un individuo.

competitivo en ocupaciones calificadas<sup>9</sup> o semicalificadas<sup>10</sup> de acuerdo a las posibilidades de los sujetos.

Es necesario destacar que debido al permanente avance tecnológico, la formación profesional no se restringirá a la capacitación para el desempeño de un puesto de trabajo específico, sino que tenderá a ser multifuncional para acrecentar las posibilidades de acceso al mercado laboral.

La selección de contenidos a desarrollar considerarán las pautas y criterios de los Programas de Capacitación Laboral aprobados por los organismos oficiales competentes en la materia. Estos serán adaptados según cada caso en particular.

#### a.1. Destinatarios

Personas con necesidades educativas especiales entre 14 y 25 años de edad que: a) no completaron la Educación General Básica común o b) participaron en procesos de integración escolar y no completaron la Educación General Básica común o c) posean condiciones adecuadas para su ingreso al nivel.

#### a.2. Objetivos del Nivel de Capacitación laboral

En relación con los alumnos:

- Orientar sus intereses, aptitudes y capacidades mediante el método aprendizaje-trabajo para el cumplimiento de la Capacitación laboral.
- Desarrollar competencias para que puedan desempeñarse en puestos de trabajo o módulos ocupacionales que respondan a las necesidades del medio y a los requerimientos del mercado.
- Crear conductas en situaciones reales de trabajo para posibilitarles la integración al medio laboral competitivo.

<sup>9</sup> La "ocupación calificada" comprende un gran número de operaciones complejas, cuya ejecución requiere la iniciativa propia del trabajador para organizar sus labores y realizarlas con escasa supervisión; el conocimiento completo y detallado de los procesos y de las técnicas operativas; la capacidad de juicio y la responsabilidad por productos, materiales y equipos utilizados.

<sup>10</sup> Una "ocupación semicalificada" incluye cierto número de operaciones más o menos complejas, que se repiten con un ritmo impuesto por el proceso del trabajo y exige para su ejecución habilidad manual limitada a un trabajo rutinario bien definido, y atención y conocimientos tecnológicos elementales.

- Brindarles información relacionada con el oficio u ocupación, el ámbito de actuación del egresado, el medio laboral al que se integrará y el contexto socio-cultural en el que podrá desempeñarse.

### a.3. Estructura del Nivel de Capacitación laboral

*1er. Ciclo - Orientación y evaluación.* Comprende el conocimiento de las operaciones básicas propias del módulo y la introducción a nuevas técnicas y tecnologías, así como también la adquisición de las rutinas básicas de las tareas laborales. Tiempo probable de duración, 1(un) año.

*2do. Ciclo - Formación profesional específica.* En este ciclo se inicia la aplicación de las técnicas operativas y la ejecución de tareas propias del módulo. También se trabaja el manejo de herramientas y otros elementos, su cuidado, y adquisición del gesto laboral, tanto en lo que hace a rutinas como a normas de seguridad. Tiempo probable de duración, 2 (dos) años.

*3er. Ciclo - Residencias Laborales.* El ciclo se orienta a la aplicación y perfeccionamiento de los aprendizajes en experiencias de campo según la formación tecnológica específica recibida. Se desarrollará en empresas de la comunidad, o en ambientes lo más normatizados posible. Las residencias tendrán por objetivo la aplicación de las habilidades adquiridas en la formación laboral en un ámbito laboral determinado y adquirir así las conductas, hábitos y destrezas propias del trabajador. Tiempo probable de duración, 1 (un) año.

a.4. Perfil del Eresado del Nivel de Capacitación laboral

COMPETENCIAS LABORALES BÁSICAS				COMPETENCIAS SOCIALES
Habilidades	Hábitos de trabajo	Tecnología	Conocimientos complementarios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipular maquinarias y herramientas</li> <li>Usar plantillas y patrones</li> <li>Utilizar los medios de seguridad en máquinas y herramientas</li> <li>Utilizar los equipos e implementos de seguridad personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenar los materiales y las herramientas en el lugar de trabajo</li> <li>Conservar las maquinarias y herramientas en buen estado de uso</li> <li>Organizar secuencialmente la tarea indicada con supervisión</li> <li>Respetar el horario de trabajo establecido</li> <li>Iniciar y terminar la tarea en el tiempo indicado</li> <li>Demostrar prolijidad en la ejecución de la tarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar materiales requeridos para la tarea                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- herramientas</li> <li>- máquinas</li> <li>- plantillas y patrones</li> </ul> </li> <li>para la ejecución de la tarea                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- medios de seguridad en máquinas y herramientas</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar gráficos, símbolos, croquis</li> <li>Utilizar en forma práctica la hora-tiempo</li> <li>Identificar el dinero</li> <li>Cumplir trámites administrativos simples</li> <li>Identificar el valor económico del material</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicarse con supervisores y pares</li> <li>Asumir el rol de trabajador</li> <li>Identificar el rol de sus pares y de la autoridad</li> <li>Autocontrolar su conducta en situaciones conflictivas</li> <li>Colaborar con supervisores y pares</li> <li>Conocer las sanciones sociales ante conductas desadaptadas</li> <li>Conocer los deberes y derechos laborales y sociales</li> <li>Utilizar medios de transporte</li> <li>Usar los medios de comunicación corrientes</li> <li>Usar los medios de información corrientes para obtener un empleo</li> <li>Utilizar los servicios prestados por: instituciones educativas, asistenciales, industrias y comercios</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptar órdenes</li> <li>Mantener su higiene y cuidado personal</li> <li>Desplazarse en forma independiente con o sin elementos de asistencia</li> <li>Demostrar resistencia a la fatiga</li> <li>Asumir responsabilidad frente al trabajo</li> <li>Adaptarse a la disciplina laboral</li> <li>Aceptar supervisión</li> </ul>

## **b. Nivel de Adaptación laboral**

El Nivel de Adaptación laboral corresponde al proceso de aprendizaje básico de operaciones<sup>11</sup> y técnicas operativas especialmente seleccionadas, de aplicabilidad en distintas tareas referidas a oficios u ocupaciones. Procura la habilitación laboral de una persona con necesidades educativas especiales para posibilitarle su inserción en ámbitos de trabajo protegido.

### b.1. Destinatarios

Personas con necesidades educativas especiales entre 14 y 25 años de edad que: a) completaron o no la Educación General Básica Especial (EGBE) o b) posean condiciones adecuadas para su ingreso al nivel.

### b.2. Objetivos del Nivel de Adaptación laboral

En relación con los alumnos:

- Adaptar capacidades funcionales mediante el desarrollo de habilidades y destrezas básicas.
- Adiestrarlos en la ejecución de tareas aplicables en distintas ocupaciones u oficios.
- Crear conductas en situaciones reales de trabajo para posibilitarles la integración al trabajo protegido.

### b.3. Estructura del Nivel de Adaptación laboral

*1er. Ciclo - Orientación y evaluación.* Comprende el aprestamiento en operaciones y técnicas operativas propias de un módulo de oficio específico. Tiempo probable de duración, 1 (un) año.

*2do. Ciclo - Formación profesional básica.* Período de aprendizaje de tareas profesionales básicas de un oficio u ocupación. También se procura el aprendizaje de conocimientos complementarios y tecnológicos elementales y nociones de tipo formativo de carácter general relacionados con el medio socio-cultural del alumno. Tiempo probable de duración, 3 (tres) años.

<sup>11</sup> La operación constituye una parte en la que se divide una tarea. Se dice que hay operación cuando se modifica intencionalmente una característica físico-química de un objeto, cuando este se monta o desmonta en relación a otro objeto o cuando se lo prepara para una próxima operación. Una misma operación puede aplicarse a distintas tareas. El conjunto de operaciones conforma una tarea.



*3er. Ciclo – Residencias Laborales.* Están dirigidas a la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en un ámbito real de trabajo. El propósito de este ciclo es la adquisición de las conductas propias del trabajador. Se desarrollarán en ambientes lo más normatizados posible, en talleres protegidos de producción o en ámbitos de trabajo tutelado en empresas de la comunidad. Tiempo probable de duración, 2 (dos) años.

b.4. Perfil del egresado del Nivel de Adaptación laboral (Ver cuadro en la página siguiente)

#### **4. Criterios básicos para la selección y organización de los contenidos curriculares del servicio**

Los contenidos curriculares a ser desarrollados en los talleres -y la especialidad de cada uno- surgirán a partir de un estudio de mercado y de un análisis ocupacional<sup>5</sup> pertinentes puesto que la finalidad de la formación laboral radica en la inserción del egresado en el mundo laboral. Estos estudios permitirán: a) la identificación de la ocupación de manera completa y precisa; b) la descripción de las tareas que componen la ocupación y c) los requisitos mínimos que deberá reunir el alumno para poder desempeñarse en el taller elegido. Las competencias y habilidades adquiridas en el ámbito educativo deberán ser aplicables en el ámbito laboral, tutelado o protegido.

Sobre la base de este primer criterio de delimitación de contenidos, se atenderá a los criterios pedagógicos de significatividad, validez, relevancia y funcionalidad de las actividades formativas.

Los contenidos así seleccionados y organizados favorecerán: a) el desarrollo de las capacidades y adquisición de las destrezas necesarias para la ejecución del trabajo; b) un alto grado de motivación en los alumnos; c) el desarrollo de capacidades residuales y potenciales aún no desarrolladas; d) un alto grado de experiencias prácticas que favorezcan al aprendizaje laboral.

<sup>5</sup> Se entiende por "análisis ocupacional" al proceso que permite determinar -a través del estudio y la observación- los factores técnicos y ambientales de la ocupación y los requisitos y actividades que debe cumplir el trabajador. Comprende: el conocimiento de las operaciones, las habilidades, las aptitudes, capacidades y responsabilidades que se requieren del mismo.

b.4. Perfil del egresado del Nivel de Adaptación Laboral

COMPETENCIAS LABORALES BASICAS		COMPETENCIAS PERSONALES		COMPETENCIAS SOCIALES	
Habilidades	Hábitos de trabajo	Tecnología			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostrar habilidades para:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecutar secuencialmente operaciones con supervisión</li> <li>- Manipular materiales</li> <li>- Manejar herramientas manuales.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar los materiales y herramientas en el lugar de trabajo con supervisión</li> <li>• Demostrar                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- persistencia en la tarea.</li> <li>- persistencia en el esfuerzo.</li> <li>- prolijidad en la ejecución de la tarea</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Material necesario para la tarea con supervisión.</li> <li>- Herramientas a utilizar con supervisión.</li> <li>- Procedimientos de seguridad en situación real de trabajo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar órdenes simples en situación real de trabajo</li> <li>• Mantener su higiene personal</li> <li>• Demostrar resistencia a la fatiga en la jornada de trabajo</li> <li>• Adaptarse a la disciplina laboral</li> <li>• Aceptar supervisión en el desempeño del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicarse con supervisores y pares en forma mínima.</li> <li>• Asumir el rol de trabajador bajo supervisión.</li> <li>• Colaborar con supervisores y pares.</li> <li>• Aceptar sanciones en situación real de trabajo.</li> <li>• Utilizar medios de transporte en trayectos rutinarios.</li> </ul>	<p>(El cumplimiento de este ítem no es imprescindible para personas con discapacidad motora)</p>

## 5. Orientaciones sobre las estrategias de enseñanza

El propósito de estas orientaciones metodológicas será el de posibilitar que el docente:

- Secuencie debidamente los procesos de enseñanza, partiendo de lo más sencillo hasta lo más complejo, de manera tal que el alumno sea capaz de ejecutar con facilidad una operación antes de iniciar otra.
- Favorezca la integración social de los alumnos mediante el trabajo en grupos.
- Actúe como orientador y guía que asiste y motiva al alumno.

Las estrategias de enseñanza sugeridas se basan en la premisa “aprender haciendo”, a partir de:

- La demostración por parte del docente del gesto profesional y de las formas de ejecución de las operaciones y tareas.
- La observación dirigida para el logro del conocimiento de las tecnologías en uso.
- La información general o específica proporcionada por el docente en relación a las acciones a ejecutar y a la ejercitación técnica que implica el aprendizaje laboral.

El empleo de estas estrategias permitirá que los alumnos:

- Desempeñen un papel activo en sus procesos de aprendizaje.
- Logren responsabilidad a través de la práctica laboral.
- Valoren la realización de la tarea y la utilidad que posee un artículo producido.
- Respeten las diferencias individuales en relación a las capacidades y aptitudes para el trabajo.

## 6. Orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes

En el caso específico de la formación laboral de sujetos con necesidades educativas especiales, la evaluación cumple una función imprescindible para la ponderación de los procesos y resultados del aprendizaje. Esta formación debe garantizar una adecuada y eficiente inserción en el mundo del trabajo, y para ello se hace necesario acordar criterios respecto de la certificación de aprendizajes logrados ya que ésta es uno de los principales requisitos exigidos por el mercado laboral.

La evaluación de los aprendizajes será personalizada y se formulará a partir de la identificación de los desempeños especificados en el perfil del egresado que los alumnos deberán satisfacer en las áreas ocupacionales correspondientes. Para su registro, se recurrirá a instrumentos de evaluación acordes con las expectativas finales de cada nivel y

los resultados estarán contenidos en un informe que contemple competencias laborales básicas, competencias sociales y competencias personales.

El cursado de cada ciclo y el logro de los objetivos pertinentes a cada uno, dará lugar a la promoción correspondiente y a la obtención de certificaciones parciales que acreditarán las competencias adquiridas. El conjunto de certificaciones así obtenidas conformarán una cartera de competencias<sup>7</sup> que cada persona podrá enriquecer y acrecentar durante su vida, en la medida de sus posibilidades.

---

<sup>7</sup> Se entiende por Cartera de Competencias al conjunto de certificaciones que acredita los conocimientos adquiridos por una persona para desempeñar diferentes puestos de trabajo.

## Bibliografía

- Acuerdo Marco sobre Trayectos Técnicos Profesionales*. Documentos para la Concertación. Serie A, nº 12. Res. Nº 56/96. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. 1996.
- ADARO, Ricardo: "Presentación", en Jornadas sobre "Integración escolar y laboral del sujeto con necesidades educativas especiales". SADOP. San Miguel de Tucumán. 2000.
- Capacitación Laboral. Documento de discusión*. 1º Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva, una perspectiva desde la diversidad. Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación, Buenos Aires, octubre de 2000.
- Conozcamos la Ley 24.195*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1994.
- Currículo para Formación Laboral del Alumno Discapacitado*. La Plata. 1980.
- Diseño Curricular Jurisdiccional. Fundamentos*. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia de la Provincia de Tucumán, 1997.
- II Jornadas de Educación Tecnológica para Educación Tecnológica y el Mundo del Trabajo para Personas con Capacidades Especiales. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Buenos Aires. 2002. Varios documentos.
- MARCHESSI, Alvaro – COLL, César – PALACIOS, Jesús (comps.) (1992): *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza.
- Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad*. Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Res. 705/2000. Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Ministerio de Salud. República Argentina.
- Plan de Formación Laboral con Participación Comunitaria. Dir. Nac. de Ed. Especial.
- Proyecto Educativo Institucional "Instituto IFILL". Buenos Aires. S/f
- Proyecto Educativo Institucional "Instituto El Sembrador". Buenos Aires. S/f.
- SLADOGNA, Mónica G.: "La recentralización del diseño curricular. El perfil profesional y la definición de competencia profesionales". Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Buenos Aires. 2000.

## F. Servicio Educativo para Alumnos con Severos Trastornos de Aprendizaje

### Contenido

#### F.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

1. Definición conceptual
2. Beneficiarios
3. Estructura del servicio
4. Tipo de servicio
5. Equipo profesional

#### F.II. ORIENTACIONES CURRICULARES

1. Introducción
2. Objetivos generales del Servicio educativo para alumnos con severos trastornos de aprendizaje
3. Características básicas de la organización del Servicio educativo
4. Estructuración del Servicio educativo
  - Tramos educativos
  - Áreas de aprendizaje
  - Bloques de habilidades
5. Criterios de agrupamiento
6. Orientaciones para las estrategias de enseñanza
7. Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes

## F.I. DESCRIPCION DE LA PRESTACION

### 1. Definición conceptual

Servicio que ofrece cobertura<sup>55</sup> a personas con necesidades educativas especiales complejas, para quienes el logro de conocimientos y aprendizajes básicos requieren de un enfoque y una estrategia educativo-terapéuticos<sup>56</sup>.

### 2. Beneficiarios

Personas entre 3 y 25 años de edad cronológica que presentan severas alteraciones en los procesos de desarrollo cognitivo o trastornos emocionales severos o trastornos motores asociados a retardo mental. Presentan perfiles evolutivos disarmónicos<sup>57</sup>.

### 3. Pautas de ingreso y egreso

Son requisitos para el ingreso al servicio educativo:

- Evidenciar una situación de salud estable.
- No presentar conductas que atenten contra la integridad física y moral propia y la de los demás.
- Manifestar condiciones mínimas de apertura a situaciones de aprendizaje

Son causas de egreso:

- Haber adquirido niveles de desarrollo que le permitan acceder a servicios educativos y/o laborales más adecuados a su nueva situación.

<sup>55</sup> En la actualidad en la provincia de Tucumán, la población a la que se hace referencia forma parte de la matrícula de las escuelas de educación especial por lo que el servicio que se describe en este apartado podrá incluirse administrativamente en la escuela de educación especial. También podrá constituir un servicio independiente.

<sup>56</sup> Dicho binomio puede ser entendido en dos sentidos: a) dada la complejidad de las necesidades educativas especiales de estos niños, adolescentes o jóvenes, adquiere mayor relevancia la intervención interdisciplinaria dentro del servicio, con intervenciones específicas de cada disciplina además de la educativa propiamente dicha; b) se parte del supuesto que, en toda acción educativa existe una acción terapéutica, en tanto se concibe a la actividad como una entidad que posee valor propio, tal es el caso del juego para el niño y la ocupación para el joven y adulto. Es a través de la actividad mediante la cual el sujeto pone en práctica su capacidad de simbolización y por lo tanto de apropiación de la realidad.

<sup>57</sup> A modo ilustrativo y desde un enfoque descriptivo, citaremos algunos: aprenden con dificultad y lentitud habilidades personales y sociales básicas; no llegan a adquirir habilidades complejas; puede presentar un importante deterioro psicomotor; tienen problemas para planificar actividades y acciones de la vida diaria; sus posibilidades para comunicarse en forma oral suelen ser muy limitadas; generalmente necesitan protección o ayuda ya que su nivel de autonomía, tanto social como personal, es escasa.

- Haber modificado su condición psico-física estable de forma tal que no sea posible su continuidad en el servicio y requiera para su atención otro tipo de prestación.
- Incumplimiento del control y tratamiento médico aconsejado.

#### 4. Tipo de prestación

La atención será grupal. En los casos que lo requieran, podrá ser individual. La modalidad será ambulatoria.

En cuanto a la frecuencia de la atención, las actividades se realizarán diariamente en un turno, considerándose la jornada completa en aquellos programas que justifiquen esta modalidad.

El horario de funcionamiento deberá ser uniforme durante todo el año lectivo y no podrá ser inferior a cuatro horas diarias continuas.

#### 5. Equipo profesional

Este servicio contará con equipo profesional<sup>3</sup> y docentes que trabajen coordinadamente con cada beneficiario. Su conformación se realizará en función de la necesidad educativa especial predominante en la matrícula del servicio.

- Equipo básico sugerido
  - Director
  - Docente en Educación Especial
  - Psicólogo
  - Asistente social
  - Celador

Otros profesionales

Médico especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, terapeuta físico, etc., según la necesidad educativa especial que atienda la institución educativa.

- Personal administrativo

<sup>3</sup> Desempeñará un trabajo activo extra-institucional e intrainstitucional, estableciendo redes con distintos servicios tales como salud, deportes, acción social, justicia, etc., en la medida que sea necesario para una mejor atención al alumno.



## F.II. ORIENTACIONES CURRICULARES

### 1. Introducción

El concepto de necesidad educativa especial destaca las repuestas que el entorno puede ofrecer a un sujeto con déficit. Se centra en un modelo educativo y como tal atiende a las necesidades educativas especiales de una persona en particular. En consecuencia, la propuesta educativa será elaborada en base a las posibilidades del alumno.

Entre los destinatarios de la educación especial se encuentran alumnos que presentan dificultades personales severas y permanentes y por lo tanto sus prioridades curriculares son diferentes a las de otros alumnos. Requieren, por ejemplo, del aprendizaje de habilidades sociales que no constituyen en sí, contenidos exigibles en el currículo para los otros alumnos, en tanto son habilidades ya aprendidas desde la vida cotidiana. Estas características del destinatario del servicio traen como consecuencia la necesidad de realizar modificaciones altamente significativas en los elementos prescriptivos del currículo común. En otros términos, se plantea la necesidad de la elaboración de un currículo especial.

### 2. Objetivos del Servicio educativo para alumnos con severos trastornos de aprendizaje

El objetivo principal de la acción educativa será el de desarrollar en el alumno habilidades sociales que favorezcan su mejor desempeño personal y una mayor integración social.

Al finalizar el trayecto por este servicio, los alumnos podrán:

- Interactuar y relacionarse con los demás mediante el lenguaje gestual y u oral y gráfico, poniéndolo al servicio de sus necesidades de expresión y comunicación.
- Interactuar con los demás y establecer vínculos que le permitan vivenciar experiencias gratificantes.
- Reconocer y evitar situaciones de riesgo más comunes.
- Desplazarse en el ambiente utilizando las habilidades y destrezas motoras necesarias así como la postura corporal adecuada para cada situación.
- Ajustar la habilidad manipulativa que realizan a las características de los objetos.
- Comportarse de manera adecuada en distintas situaciones sociales y recreativas.
- Establecer relaciones interpersonales con miembros de su entorno más inmediato.

- Manifestar conductas sociales convencionales vinculadas a los hábitos de alimentación, higiene, vestido, etc.

La dimensión educativo-terapéutica estará presente en todas las actividades que se lleven a cabo con los alumnos. Esta dimensión dará lugar al logro de los objetivos planteados.

### 3. Características básicas de la organización del Servicio educativo

En cuanto a los *fin*es del servicio, tomando como referencia el informe Warnock al examinar la educación de los niños con necesidades educativas especiales, se puede afirmar que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y son dobles: a) ampliar el conocimiento del niño, su experiencia y su comprensión imaginativa, y por lo tanto su conciencia de los valores morales y su capacidad de disfrute; b) favorecer su participación activa en la sociedad, haciendo una aportación responsable, con el mayor grado de independencia posible<sup>4</sup>. El grado en que se pueden alcanzar los fines variará según el individuo. Algunos niños con dificultades de aprendizaje severas solo alcanzarán el primero a través de pequeños pasos cuidadosamente enseñados y continuamente reforzados y los resultados serán valorados en función de cada alumno. Pero la naturaleza del fin no cambia. En el caso de los alumnos deficientes mentales y físicos severos, es posible que el segundo fin no se alcance en lo que respecta a la sociedad en su conjunto, pero pueden realizar progresos al interactuar con aquellos que los atiendan y estas personas constituyen su sociedad, por limitada que sea. Así, incluso en este nivel extremo, las necesidades especiales tienen cabida dentro de los fines globales del currículo. Pensar en un currículo para sujetos con dificultades severas de aprendizaje supone la necesidad de contar con medios personales y materiales complementarios e implica cambios significativos en la organización del servicio y en el trabajo con ellos; también supone la sustitución o introducción de nuevas áreas, contenidos y objetivos.

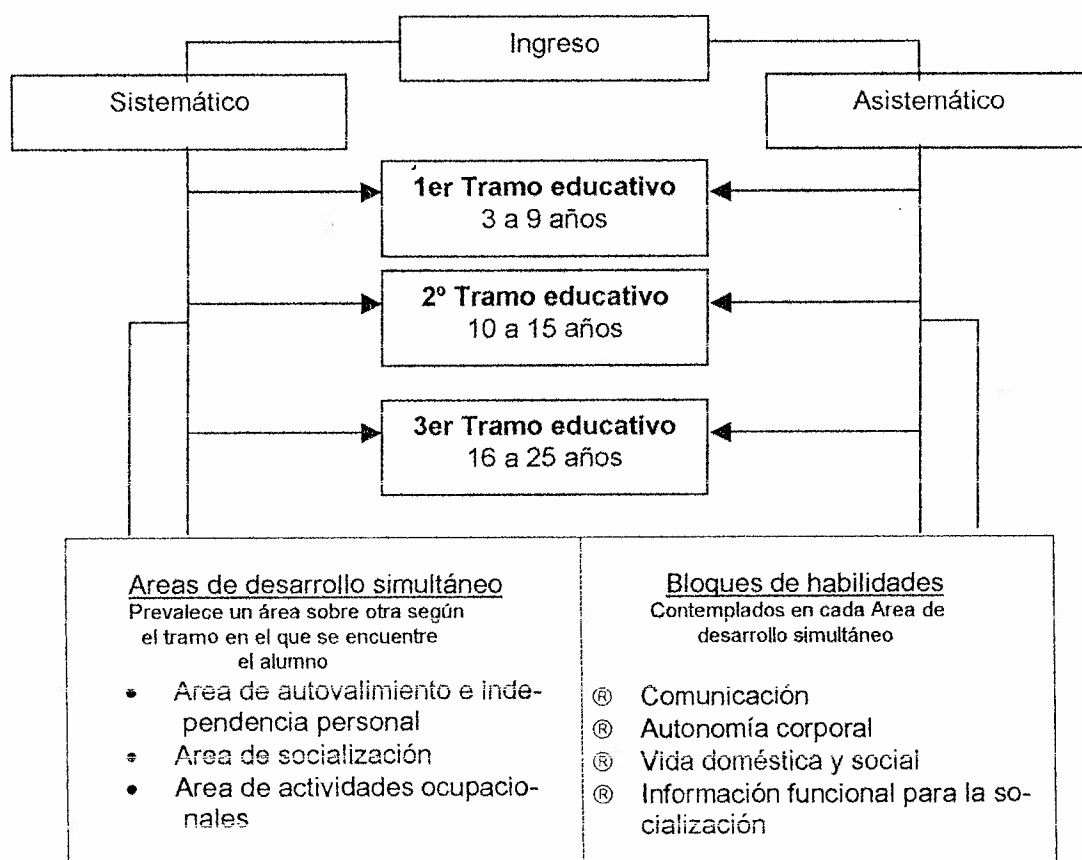
En cuanto al *modelo curricular*, se podrán considerar diferentes tipos: aquel que haga referencia al contexto de vida cotidiana, aquel con una perspectiva netamente evolutiva o bien uno que atienda a la adquisición de habilidades funcionales. Todos ellos aportan estructuraciones válidas de elementos curriculares centrados en las necesidades educativas especiales de cada alumno.

<sup>4</sup> Cfr. BRENNAN, Wilfred K. (1998): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores, p. 37.

En relación a la *organización curricular*, este servicio tendrá un carácter dinámico y flexible, progresivo y no graduado. Será dinámico y flexible, en tanto la estructura organizativa esté abierta a modificaciones y ajustes pudiendo utilizarse diferentes criterios en distintos momentos del desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje, en procura de brindar una prestación educativa adecuada a las necesidades de los alumnos. La organización será progresiva, en tanto permita el establecimiento de secuencia de logros de niveles de complejidad creciente que el alumno pueda ir satisfaciendo de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje. De este modo los logros ya alcanzados y los previstos respecto de cada objetivo constituyen los criterios fundamentales para determinar la ubicación curricular del alumno y planificar el proceso. Y la organización será no graduada puesto que no estará dividida en unidades curriculares menores.

En cuanto a los *organizadores del currículo*, se pueden distinguir: a) áreas de aprendizajes y b) bloques de habilidades.

#### 4. Estructuración del Servicio educativo



Se considera *ingreso sistemático* al que realizan los alumnos que proceden de otros servicios de Educación Especial.

Se entiende por *ingreso asistemático* al que realizan los alumnos que nunca concurren a servicios de Educación Especial por distintos motivos (edad, situación socio familiar, acceso tardío, interurrencias patológicas, etc. ) y que estén en condiciones de ingresar en cualquiera de los tramos del servicio.

- **Tramos educativos**

Un tramo educativo constituye un nivel organizativo de alumnos según la edad cronológica, intereses, necesidades y posibilidades similares. Este tipo de agrupamiento permitirá que el docente otorgue prevalencia a una u otra de las áreas de aprendizaje que se proponen.

*Primer Tramo educativo.* Se hará hincapié en el Área de autovalimiento e independencia personal. Adquiere el carácter de potenciación de desarrollo básico de las habilidades personales. Comprenderá al grupo de alumnos entre 3 y 9 años aproximadamente.

*Segundo Tramo educativo.* Se enfatizará el desarrollo del Área de socialización. Se propiciará el logro de habilidades básicas para su desempeño en la vida social, de habilidades manuales y de información funcional. Comprenderá al grupo de alumnos entre 10 y 15 años aproximadamente.

*Tercer Tramo educativo.* Prevalecerá el Área de las actividades ocupacionales. Constituye la aplicación de las habilidades adquiridas en los tramos anteriores. Lo característico de este tramo es que el alumno ocupe su tiempo en actividades socialmente aceptadas. Comprenderá al grupo de alumnos entre 16 y 25 años aproximadamente.

- **Áreas de aprendizaje**

El objetivo final del servicio es el de optimizar el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos en procura de su integración social. Para ello se propone el desarrollo de Áreas de aprendizaje.

Las Áreas de aprendizaje son: de autovalimiento e independencia personal, de socialización y de actividades ocupacionales.

- Las áreas serán de desarrollo simultáneo. Según la etapa de vida y la situación evolutiva por la que atraviesa el sujeto, un área podrá tomar prevalencia sobre otra.
- Cada área incluye idénticos bloques de habilidades (comunicación, autonomía corporal, vida doméstica y social e información para la socialización). Los bloques de habilidades se desarrollarán según la finalidad del área.

#### Área de autovalimiento e independencia personal.

Cabe referirse en esta área a los hábitos de auto cuidado como un área educativa especialmente significativa, con una incidencia directa en la mejora de la autonomía personal de los alumnos. Conseguir que los niños adquieran un alto grado de autonomía en lo que respecta a sus necesidades personales básicas (asearse, vestirse, control de esfínteres, etc.) es, en términos de eficacia, uno de los principales objetivos en un servicio educativo destinado a alumnos con dificultades severas de aprendizaje. Este trabajo, que podemos llamar de habituación, constituye un largo proceso con diferentes fases (iniciación, perfeccionamiento, consolidación), es decir, una acción educativa continua y constante por parte de los educadores, que requiere la aplicación de programas concretos en momentos determinados y la puesta en práctica por parte de los alumnos en diferentes momentos de la vida cotidiana.

#### Área de socialización.

La socialización será concebida como un proceso que abarca desde los estadios de relaciones interpersonales primarias hasta aquellos comportamientos que ha de dominar para integrarse a la sociedad. Por lo tanto incluye, a modo de ejemplo, desde la sonrisa como respuesta social hasta habilidades más complejas requeridas para su participación en la comunidad tales como saludos, conversaciones, datos personales, peticiones, cortesía y amabilidad.

Las actividades sociales adquieren un gran valor educativo. Por lo tanto la realización de las mismas requerirá de una planificación cuidadosa que tenga en cuenta la posibilidad de realizar actividades tanto dentro como fuera del servicio, combinando equilibradamente las de carácter ordinario (paseo, patio, TV) con las de carácter extraordinario (excursiones, colonias, fiesta tradicionales).

Se procura conseguir que la comunicación se transforme en un factor de socialización y de interacción, aprovechando las capacidades de los alumnos. Entendida

así, la comunicación, asume un gran protagonismo como elemento de cohesión social y como factor de adquisición de nuevas habilidades y de nuevos conocimientos. Los niveles de comunicación que los alumnos alcancen serán con fines de seguridad personal. Podrán ser de diverso tipo: gestual, oral y gráfico.

### Área de actividades ocupacionales

Las dificultades severas de aprendizaje de los alumnos exigen del docente una actuación realista y adecuada a las posibilidades de asimilación y aprendizaje de cada sujeto. El aprendizaje tendrá un carácter funcional, encaminado a lograr el nivel máximo de autonomía personal y social. En este sentido, cuanto más autónomo pueda ser un individuo, más rica y dignificada será su existencia.

Las habilidades manuales serán consideradas como una continuación de las actividades de coordinación de movimientos y dinámica manual en una dimensión de aplicabilidad práctica y funcional. Es decir entendida como el aprendizaje y realización de "praxias constructivas". Las mismas comprenden la iniciación y preparación manual a través de pautas psicomotoras fundamentales y senso-perceptivas, empleando materiales polivalentes, a través de técnicas de expresión creativa.

#### • **Bloques de habilidades**

Los bloques de habilidades responden a la pregunta qué enseñar en cada Área de aprendizaje. Los contenidos serán seleccionados y secuenciados de manera que puedan organizarse con coherencia al elaborar una programación ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Los bloques de habilidades que se proponen son: a) comunicación; b) autonomía corporal; c) vida doméstica y social; d) información funcional para la socialización.

En cuanto a algunos criterios para la selección de contenidos, el equipo tendrá en cuenta:

- Funcionalidad de la habilidad. Las metas educativas serán relevantes para los ambientes donde participe el alumno.
- Adecuación a la edad cronológica. Las actividades, habilidades, actitudes, entornos y materiales habituales serán semejantes a los de las personas "consideradas normales" y que posean igual edad cronológica que el alumno del servicio.

- Ampliación del número de entornos en los que las habilidades podrán ser aplicadas. De este modo el alumno con necesidades educativas especiales severas y permanentes será capaz de participar y desenvolverse en nuevos ambientes, incrementándose las posibilidades para establecer otras relaciones interpersonales.
- Participación de la familia del alumno. Las opiniones y las sugerencias de la familia son un factor importante a la hora de decidir qué contenidos y actividades van a ser incluidas en el programa educativo.
- Frecuencia de utilización. Un criterio para priorizar metas educativas es la frecuencia de utilización de las habilidades, siendo más relevantes aquellas que sean más requeridas en su vida cotidiana.
- Relevancia y significación social. Las habilidades enseñadas mejorarán el status y las interacciones sociales del alumno cuando sean realizadas en entornos naturales.
- Probabilidad de adquisición: Deberá tenerse en cuenta que la habilidad seleccionada sea adquirida utilizando recursos y tiempos razonables. Existen numerosas habilidades funcionales adecuadas a la edad cronológica que mejoran el status social pero resulta imposible o poco probable que el alumno pueda aprenderlas.
- Relevancia educativa: la enseñanza de habilidades procurará un máximo de beneficio para el alumno. Son prioritarias aquellas habilidades que permitan al alumno su acceso a otras habilidades esenciales. Por ejemplo, en alumnos con dificultades motoras que limitan su movilidad, cuando existe un buen pronóstico para el desarrollo de desplazamiento independiente, la adquisición de esa habilidad se convierte en una habilidad básica.

#### Contenidos sugeridos para los Bloques de habilidades

Los contenidos sugeridos serán analizados por el docente y desglosados según el proceso evolutivo y la situación personal de los alumnos. Serán tenidos en cuenta desde el momento del ingreso del alumno al servicio puesto que el niño se vincula a un nuevo ambiente, distinto al familiar y en consecuencia se encuentra con otros adultos, otros niños, otros espacios y otros objetos que constituyen el primer desafío para establecer nuevas relaciones, hasta alcanzar el desarrollo de las habilidades que le sea posible.

#### *Comunicación*

- Comunicación afectiva diferenciada de los otros.
- Comunicación gestual y/o verbal o gráfica.

- Mejora de la calidad de la comunicación.
- Comprensión verbal y uso de formas simples de expresión verbal.
- Interpretación de grafías, símbolos, signos y señales que favorezcan la independencia personal y social (lectura de seguridad).

*Autonomía corporal*

- Control postural. Equilibrio. Coordinación dinámica general y manual.
- Posturas corporales correctas, adecuadas a cada situación.
- Estructuración e integración del espacio de acción para su desplazamiento (arrastrarse, sentarse, pararse, subir, bajar, etc.).
- Control y equilibrio postural en desplazamientos (saltar, correr, evitar obstáculos).
- Organización de secuencias temporales simples, a nivel de acción hasta el reconocimiento de causas en hechos cotidianos y provocación de efectos deseados.

*Vida doméstica y social*

- Iniciación en la práctica de hábitos: higiene, alimentación y vestido.
- Regulación y control en la práctica de hábitos: higiene, alimentación y vestido.
- Normas elementales de seguridad, por ejemplo, reconocimiento y evitación de situaciones y elementos de riesgos más comunes.
- Hábitos de seguridad y disciplina.
- Integración en su grupo de pertenencia.
- Cooperación bajo supervisión en tareas cotidianas simples (limpiar, secar, manipular objetos de uso cotidiano).
- Participación en actividades grupales.
- Habilitación y preparación para las distintas habilidades sociales.

*Información funcional para la socialización*

- Identificación de la grafía del número y de medidas convencionales: uso social (medios de transporte, manejo del dinero, del teléfono, etc.).
- Nociones témporo-espaciales (arriba-abajo, atrás-adelante, hoy, mañana, día, noche, etc.).
- Nociones pre-numéricas: clasificar, seriar, relacionar.
- Identificación de portadores de textos más frecuentes.



## 5. Criterios de agrupamiento

La organización de un currículo destinado a sujetos con dificultades severas de aprendizaje supone la necesidad de contar con medios personales y materiales complementarios e implica cambios significativos en la organización del servicio y en las formas de trabajo.

En cuanto a la atención del alumno se propone: a) atención grupal; b) atención individual.

### a) *Atención grupal*

- En la modalidad de atención grupal la enseñanza será individualizada, lo que no significa un docente para cada alumno, sino que los alumnos están en una situación de enseñanza/aprendizaje en la que se atiende a sus necesidades individuales.
- La conformación de grupos plantea algunas dificultades dado que cualquiera de las variables que pueda utilizarse como criterio, tales como el nivel de logros, la edad cronológica, el sexo, etc. generan inmediatamente diferencias respecto de las variables restantes. Esta situación se agudiza en relación con los servicios educativos para alumnos con severas dificultades de aprendizaje dada la magnitud de las diferencias inter e intra individuales que en esta categoría de alumnos resulta esperable. La matrícula y la variabilidad de la misma serán factores complementarios a la toma de decisiones sobre la modalidad de los agrupamientos.
- Se sugiere la formación de grupos no estables, o sea, no integrados en forma permanente por los mismos alumnos, sino constituidos en la forma que más convenga a los objetivos del servicio y a las actividades a realizar, otorgando así flexibilidad a la formación de dichos agrupamientos. Esta modalidad de agrupamiento no estable es más recomendable para alumnos a partir de los doce años de edad cronológica.
- La cantidad de alumnos por grupo variará entre un mínimo de 4 (cuatro) y un máximo de 7 (siete).

### b) *Atención individual*

- La misma podrá ser considerada como una modalidad transitoria de intervención educativa.
- El objetivo de este tipo de atención es el logro de conductas ajustadas para la inclusión del alumno en un grupo determinado.
- El tiempo estimado de atención individual no podrá ser mayor a 40 (cuarenta) días.

## 6. Orientaciones para las estrategias de enseñanza

Los procesos de enseñanza priorizarán el desarrollo de las habilidades sociales básicas.

*Para la programación didáctica se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: a) individualización de la enseñanza; b) trabajo docente en equipo; c) continuidad de la labor del servicio en el hogar.*

En relación con el primer aspecto, se propone la elaboración de un plan individual para cada alumno dentro del marco curricular general. El punto de partida para la programación será el estado actual del alumno a partir del cual se plantearán los logros posibles con prescindencia de lo previsto para el resto de la matrícula del servicio.

El segundo aspecto alude al enfoque del trabajo de los docentes en la tarea de planificación. En lugar de la habitual compatibilización de los planes elaborados por los distintos miembros del equipo escolar, se elaborará una planificación única para cada alumno de carácter integral de la que se derivarán las responsabilidades y actividades de los diferentes integrantes del cuerpo profesional de acuerdo con sus respectivos roles.

Por último, teniendo en cuenta que muchos de los logros previstos sólo podrán ser alcanzados si el hogar brinda adecuadas oportunidades para el aprendizaje y la práctica, se prevé la elaboración de planes de orientación específica para ser desarrollados por el núcleo familiar.

*Para la conducción del proceso educativo y atendiendo al plan individual del alumno se tendrán en cuenta las siguientes orientaciones:*

- Especificar claramente la tarea de aprendizaje (conducta terminal). Plantear la secuencia más apropiada, determinar el punto en el que se encuentra el alumno y conducirlo a la meta final deseada.
- Provocar desde un primer momento la respuesta correcta mediante el uso de ayudas o apoyos. Disminuir la ayuda hasta el logro de la conducta esperada.
- Facilitar el proceso de aprendizaje organizándolo en espacios lo más similares posibles a las situaciones de la vida real.
- Variar los contextos (del más protegido al que menos lo sea) y también los materiales de enseñanza con el propósito de asegurar la apropiada generalización de las respuestas.
- Crear las condiciones que faciliten la ejecución de habilidades por sí solos (ejemplo, zapatillas con abrojo, pantalón con elástico, etc.)

- Utilizar un lenguaje apropiado a la comprensión del alumno, con consignas precisas. La verbalización del docente se limitará a la indicación de los aspectos esenciales de realización efectiva de la actividad.
- Conducir la situación de enseñanza actuando del modo en que se desee que el alumno se comporte en la vida adulta.

### **7. Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes**

A los fines de realizar una evaluación integral del alumno se requiere del trabajo de todos los profesionales intervinientes del servicio.

En cuanto al objeto de evaluación, se evaluará esencialmente la calidad del aprendizaje de las habilidades sociales. Teniendo en cuenta la evolución de la necesidad educativa del alumno y los objetivos propuestos en un tramo educativo determinado, se valorará:

- En qué medida la habilidad aprendida por el alumno, le sirve para la resolución de una situación problemática de su vida diaria.
- En qué medida puede generalizar la habilidad aprendida en situaciones nuevas en el contexto escolar y fuera de él.

Para tener constancia del grado de adquisición de los aprendizajes de los alumnos, el docente elaborará sus propios instrumentos de evaluación -como por ejemplo, registros de observaciones y hojas de seguimiento- que le permitirán también poder dar cuenta de las características de su grupo. Se podrá incluir también, toda información que justifique futuras decisiones como por ejemplo, cambio de grupo o clase, modificaciones de importancia en un plan individual, extensión de la jornada educativa, permanencia en el servicio, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta en el proceso de evaluación es la comunicación a la familia acerca del desempeño del niño, adolescente o joven que concurra al servicio. Se podrán diseñar fichas que sirvan como instrumentos de información periódica. En las mismas, se podrá hacer referencia a sugerencias o recomendaciones que orienten a la familia y coordinar así acciones con ella a fin de cumplir con los objetivos propuestos.

### Criterios de promoción

Se destacó que los destinatarios de este servicio presentan niveles evolutivos disarmónicos. Por ejemplo, algunos alumnos pueden comunicarse en forma oral pero no pueden controlar esfínteres, o si lo hacen, pueden presentar una motricidad muy limitada. Por lo tanto, su nivel de adquisición de competencias, no será la única variable a considerar en la promoción. Cada docente planteará expectativas de logro a corto plazo o por períodos lectivos, que pongan en evidencia la evolución del alumno. Es decir que muestre la adquisición progresiva de habilidades, sin perder de vista el objetivo final del servicio.

Otra variable a considerar, será la edad cronológica, como un modo posible de movilización del alumno de un grupo a otro, así también como una respuesta a las necesidades organizativas de la institución.

### Perfil del egresado

El egresado de este servicio habrá adquirido habilidades básicas y conocimientos esenciales para su desenvolvimiento social, que le posibilitarán una mejor inserción en la comunidad. Asimismo estará en condiciones de acceder a un taller protegido terapéutico o a un Centro de día.

## Bibliografía

- Actualización del proyecto de trabajo educativo terapéutico para severos trastornos de la personalidad (STP)*. Circular Técnica Parcial N° 3. Dirección de Educación Especial. La Plata. 2000.
- ALVAREZ, María Sandra de – MARTINEZ, Concepción: *Currículo de habilidades sociales para alumnos con retardo mental*. Asprona. Valladolid. S/f.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1998): *La planificación educativa*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata Editorial.
- El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas*. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1999.
- BAUSTISTA, Rafael (comps.) (1993): *Necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe.
- BRENNAN, Wilfred K. (1998): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. Siglo Veintiuno Editores.
- “Centro educativo terapéutico”. <<http://www.discapitados.org.ar/3%htm>>”
- Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial*. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. 1996.
- Decreto 260/5, Coordinación de Educación Inicial, Ministerio de Educación y Cultura, Provincia de Tucumán, 2003.
- Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad*. Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Res. 705/2000. Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Ministerio de Salud. República Argentina.
- MOLINA GARCIA, Santiago (1994): *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Aljibe.
- MOLL, Luis C. (comp.) (1993): *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires. Aique.
- ROMEU, Nuria Illán (coord.) (1996): *Didáctica y organización en educación especial*. Málaga. Aljibe.

SABATE, Josefina y otros: "La adaptación del currículo en los centros de educación especial". Centro del Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad de Barcelona. <<http://www.adaptacióndelcurriculum.htm>>