

---

# Integración de escolares con Deficiencia Cognitiva. y autismo

---

Ingreso, evaluación y promoción





ALCALDIA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría  
Educación

Serie: Culturas Escolares Incluyentes  
Cuaderno de trabajo

---

# Integración de escolares con Deficiencia Cognitiva. y autismo

---

**Integración al Aula Regular**

---





**LUIS EDUARDO GARZÓN**  
Alcalde Mayor de Bogotá

**ABEL RODRÍGUEZ CÉSPEDES**  
Secretario de Educación del Distrito

**ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO**  
Subsecretario Académico

**ISABEL CRISTINA LÓPEZ DÍAZ**  
Directora de Gestión Institucional

**NELLY ELVIRA MOSQUERA ZAMUDIO**  
Subdirectora de Comunidad Educativa

**LILIANA ÁLVAREZ - ADRIANA GONZÁLEZ**  
Equipo de Atención a Escolares con  
Necesidades Educativas Especiales - SED

**INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES**  
[www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)

**CARMENZA SALAZAR - DIANA PATRICIA MARTÍNEZ**  
Corporación Síndrome de Down

**Diseño e Impresión**  
**GIRO PUBLICIDAD**

**ISBN: 958-96921-5-X**  
**1a. Edición Noviembre de 2004**  
**Reservados todos los derechos**  
**Impreso en Colombia**



# Presentación




Este cuaderno de trabajo, *Integración de Escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo* es resultado del trabajo de maestras y maestros de Instituciones Educativas que atienden a estos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, los profesionales de la Corporación Síndrome de Down que los han acompañado durante más de un año de trabajo arduo y fecundo y del equipo de la Subdirección de Comunidad Educativa.

El Plan Sectorial de Educación Bogotá Una Gran Escuela, desde el programa Transformación Pedagógica de la Escuela y la Enseñanza con su estrategia Inclusión social y Protección a la Niñez en la escuela, fomenta la conformación de escuelas que reconozcan y valoren la diversidad cultural de la población estudiantil por medio de prácticas de enseñanza, planes de estudio y ambientes de aprendizaje diseñados a partir de estas diferencias. La Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Subdirección de Comunidad Educativa, coordina y desarrolla desde el sector educativo la atención educativa a escolares con discapacidad.

Con la publicación de este trabajo, la Secretaría de Educación de Bogotá, da vida a *los cuadernos de trabajo*, con los que se propone a maestros y maestras, investigadores y trabajadores de la educación y la pedagogía, textos de referencia que articulan reflexiones teóricas y prácticas acerca de la atención e integración escolar de niñas y niños en condición de discapacidad o con talentos excepcionales.

*Cuaderno de trabajo, Integración de Escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo* es muestra de la riqueza de las reflexiones y de las experiencias de maestras y maestros de Bogotá, quienes, con base en un espíritu de innovación y de experimentación, enfrentan los retos pedagógicos que suponen los procesos de integración académica y de inclusión social de escolares con Necesidades Educativas Especiales. Tales reflexiones y experiencias enriquecen la construcción del pensamiento educativo y del saber pedagógico, e interpelan y amplían los desarrollos teóricos o conceptuales.



La integración y la inclusión a la vida escolar y social de niños y niñas en condición de discapacidad trae desafíos importantes. Se trata, por supuesto, de un reto cultural y de transformación de las actitudes, los temores y, muchas veces, las prevenciones ante la diferencia, ante las limitaciones o frente la excepcionalidad. Pero no es sólo una cuestión de actitudes y de aceptación de la diferencia. No se trata sólo de garantizar la presencia o la inserción de estudiantes en condición de excepcionalidad o de discapacidad en las aulas regulares. Se requiere ir más allá y avanzar en la construcción y discusión de criterios de ingreso, de procesos de flexibilización curricular, de elaboración y puesta en marcha de Proyectos Educativos Personalizados y de avanzar en la construcción de un conjunto de estrategias que realmente permitan que tales escolares ejerzan su derecho a acceder al conocimiento y la cultura y, sobre todo, a que través de la educación, puedan fortalecerse en tanto ciudadanos y personas autónomas.

El propósito de construir una *Bogotá Sin Indiferencia*, que guía a la Alcaldía de Bogotá, implica el reconocimiento de la diferencia y, si se quiere denominar así, de la vulnerabilidad. En el campo de la educación y de la pedagogía significa promover en las Instituciones Educativas de la ciudad el valor de la diversidad y de la diferencia. También la construcción de sociedad y de una ciudad ajena a la indiferencia tiene que ver con el desarrollo de opciones específicas para hacer visible y atender precisamente esa diferencia. Los conceptos de Integración Escolar y de Inclusión Social de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no implican el desconocimiento o la normalización de la diversidad de las niñas y niños que dan razón a nuestras Instituciones Educativas. Por el contrario, integrar e incluir requieren de la construcción de opciones específicas, orientadas intencionalmente a la atención de las particularidades, nos enfrenta a la necesidad de arriesgarnos, a poner en duda nuestras propias tradiciones. Significan, tal y como propone el Plan Sectorial de Educación *Bogotá una Gran Escuela*, adentrarnos en procesos de transformación de la Escuela y la Enseñanza.

Sin duda este documento demuestra que en nuestra ciudad las maestras y maestros han aceptado los retos de la diferencia y avanzan en los procesos de transformación.

**Abel Rodríguez Céspedes**  
Secretario de Educación de Bogotá

# Agradecimientos



Este documento recoge muchas de las ideas, aportes, y sugerencias de la comunidad de maestros y maestras de Bogotá quienes, en el día a día y silenciosamente, construyen una propuesta de integración escolar para niñas, niños y jóvenes con discapacidad cognitiva.

Nuestro sincero agradecimiento por permitirnos construir conjuntamente y desde el sitio más privilegiado: la escuela.

Gracias a las siguientes colegios:

San Agustín  
Rodrigo Lara  
República Bolivariana de Venezuela  
Cedid Ciudad Bolívar  
La Arabia  
Hunzá  
Carlos Arturo Torres  
San Francisco - La Casona

Por su apertura, por sus cuestionamientos, por sus reflexiones, a ustedes va dedicado este documento, que no pretende ser la verdad absoluta, sino más bien el inicio de un trabajo que aspiramos sea enriquecido con aportes de otros maestros. Ya es hora de que la participación real de los escolares con discapacidad cognitiva en el entorno escolar trascienda los planteamientos teóricos, para convertirse en una realidad que los dignifique con propuestas concretas sobre su desempeño, evaluación y promoción.

Gracias a los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes también participaron como miembros de la comunidad educativa. Sus opiniones, su sentir, sus ideas también se tuvieron en cuenta en la elaboración del documento, especialmente en la del último capítulo. Con ustedes volvimos a recordar que la afectividad siempre abona el camino del aprendizaje.



Queremos hacer explícito también nuestro reconocimiento a los y las docentes directivos y a maestros y maestras de apoyo, quienes no sólo aportaron sus conocimientos y experiencia, sino que también fueron piedra angular para el desarrollo del proyecto.

Este reconocimiento y agradecimiento va también para la Doctora Amparo Ardila y para los y las profesionales de la Secretaría de Educación, tanto de su nivel central, como los de las diferentes localidades, en especial a Adriana González, Liliana Álvarez y María Dolores Cáceres, por su presencia continua durante el desarrollo del proyecto.

**Carmenza Salazar**  
Corporación *Síndrome de Down*




# Introducción

*“La energía de la tierra necesita ser renovada.  
Las ideas nuevas necesitan espacio.  
El cuerpo y el alma necesitan nuevos desafíos.  
El futuro se transformó en presente,  
y todos los sueños, excepto los que contienen prejuicios,  
tendrán oportunidad de manifestarse”.*

**Paulo Coelho**

**I**l texto que el lector tiene en sus manos es un documento sencillo, sin pretensiones de erudición. Tal vez sea polémico, pero con un valor excepcional: pretende reflejar las discusiones, el análisis, las contradicciones, las vivencias y las experiencias de un grupo de maestros y maestras de ocho instituciones educativas del Distrito. Quienes participaron activamente en un proyecto cuyo título refleja sus mayores inquietudes en torno a la integración de escolares con discapacidad intelectual: *Cuaderno de trabajo, Integración de Escolares con Deficiencia Cognitiva y Autismo*

Este proyecto, adelantado por la Secretaría de Educación de Bogotá con el acompañamiento de la Corporación *Síndrome de Down*, se planteó desde un comienzo como una construcción conjunta, que asumió, como su punto de partida, el reconocimiento del saber pedagógico de las maestras y maestros. Con base en la validación de las experiencias de las Instituciones Educativas Distritales que vienen atendiendo población con deficiencia cognitiva, autismo y Síndrome de Down, esta construcción conjunta de maestras y maestros avanzó en la elaboración de las orientaciones curriculares, y los criterios de ingreso, de evaluación y de promoción, que se presentan en este texto. Con ello se espera que las Comunidades Educativas de Bogotá que actualmente integran niños con deficiencia cognitiva, o aquellas que eventualmente lo hagan en el futuro, cuenten con



elementos de reflexión y de enriquecimiento de sus Proyectos Educativos Institucionales para que su atención pedagógica y social responda a las necesidades educativas y a la integración académica, social y cultural de niños y niñas con discapacidad cognitiva.

Cabe anotar que el proyecto se inició en un momento particularmente difícil para las Instituciones Educativas, pues coincidió con la puesta en marcha del proceso de reestructuración y de fusión, que se desprendió de la aplicación de la Ley 715 del 2000 y que generó una fuerte polémica. Fue así como instituciones educativas que de tiempo atrás venían realizando procesos de integración de escolares con Necesidades Educativas Especiales quedaron, de un momento a otro, fusionadas con otras que no eran partidarias de ello, o que desconocían estos procesos, que los veían con reserva, casi como una amenaza, lo que constituyó un obstáculo, paradójicamente fue una oportunidad, pues puso en un mismo escenario y de improviso a docentes partidarios y escépticos de la integración escolar, lo incentivó aún más el trabajo en torno al Proyecto Educativo Institucional y a la construcción de criterios para esta población.

Es evidente que el mundo de la discapacidad, especialmente si es cognitiva, puede resultar enigmático, lejano y distante para el común de la población. Los docentes que no convivían en forma cercana con esta población no tenían porque ser la excepción. Se plantearon entonces interrogantes y cuestionamientos, tales como: ¿cómo manejar un proceso que requiere un saber altamente especializado?, ¿estos niños con discapacidad cognitiva también estarán sometidos a las evaluaciones y tendrán que participar en las pruebas de Estado?, ¿su presencia afectará el nivel académico de las aulas?, ¿cómo encontrar elementos y criterios comunes entre el Proyecto Educativo Institucional de una institución integradora y de otra que no lo es?.

Ante este panorama fue importante rescatar la utilidad de los espacios de socialización y de trabajo conjunto que fueron posibles en desarrollo de este Proyecto. Las jornadas de formación, las mesas de trabajo, y otros espacios de intercambio y de reflexión, permitieron a las maestras y a los maestros debatir ampliamente el tema de la integración de escolares con discapacidad cognitiva. Aspectos como el quehacer de los maestros en torno a la diversidad, la valoración de los recursos con los que se cuenta, el saber pedagógico y su utilidad en la educación de escolares con discapacidad intelectual, el papel de la universidad en la formación de docentes, los retos de cobertura y de calidad y su incidencia en el ser maestro mediador o transmisor, fueron temas de introspección y análisis. Por supuesto, estos espacios de indagación colectiva también se socializaron las luces y sombras de los procesos de integración de niños y niñas con discapacidad cognitiva, en particular y, también, de aquellos con necesidades educativas especiales en general. Se pusieron en común aquellos casos que se podrían denominar como *exitosos*, pero también los que lesionaron aún más al escolar con discapacidad.

En este espacio de reflexión conjunta desde diversas posiciones y miradas se dio unanimidad sobre la necesidad de generar políticas claras de atención a estos escolares, arriesgándose a definir unos criterios que les permitiera a las familias, a los docentes y a estos mismos escolares con discapacidad cognitiva saber para dónde van.

El documento de trabajo contiene un primer capítulo que rescata aspectos generales de la integración. Es evidente que no se pasa como por arte de magia de una sociedad excluyente a una incluyente, sin un paso intermedio que se llama *integración*. Por esto la pretensión de este capítulo es mostrar cómo los términos *Solidaridad, Inclusión, Normalización, No indiferencia*, son hermosos pero inútiles si no tienen cabida en el primer escalón de la convivencia humana que es la escuela.

Si bien es cierto que la base de la integración escolar es la actitud del maestro, también lo es que hay varias instituciones que ya superaron esta etapa de la voluntad individual, que lo asumen como un proceso colectivo y que no se cuestionan si debe o no hacerse; más bien su preocupación y su ocupación radica en el cómo hacerla. Por ello, estos docentes manifiestan su saturación frente a discursos generales y expresan su necesidad y deseo de pasar a acciones y estrategias concretas que hagan viable la participación de los escolares con Necesidades Educativas Especiales en la comunidad educativa. En consecuencia con esta necesidad y este deseo, el segundo capítulo pretende puntualizar estrategias pedagógicas y de interacción para la enseñanza a estudiantes con deficiencia cognitiva leve, autismo y Síndrome de Down.

Finalmente, el último capítulo recoge ideas de maestras y maestros en torno a los criterios de ingreso, evaluación y promoción de los escolares con discapacidad cognitiva. El espíritu de construcción de estos criterios se basa en que la cotidianidad de la escuela respete el proyecto de vida de esta población y tenga también en cuenta para estas niñas y niños los conceptos de calidad de vida, estatus de edad y rol ocupacional.

Tal y como lo plantean diferentes autores y estudios, la escuela integradora no sólo acoge al discapacitado en el lugar que naturalmente le corresponde, sino que también dota, a quien no lo es, de un cúmulo de conocimientos y experiencias que le permiten entender mejor la hondura y la profundidad de lo que es el ser humano. Estos jóvenes de hoy son nuestra herencia del mañana, y no está de más que, junto a la adquisición de los contenidos que nos aporta el avance inimaginable del mundo tecnológico, les demos también la oportunidad convivir y comprender las limitaciones de nuestra humana realidad.

**Carmenza Salazar**  
Corporación Síndrome de Down





# Integración como alternativa pedagógica

---

## Capítulo 1

1.1	Introducción	14
1.2	La Integración Escolar: del discurso a la práctica	15
1.3	Evolución del concepto de discapacidad	18
1.4	La Integración Escolar: trabajo en equipo	20
1.5	Perfil del y de la docente de aula que asume un proceso de integración	21
1.6	Aspectos a considerar relacionados con las y los docentes de apoyo	22
	1.6.1 En cuanto al estudiante	24
	1.6.2 En cuanto al docente de aula regular	24
	1.6.3 En cuanto a familia	25
1.7	Aspectos que favorecen la integración escolar desde los diferentes ámbitos	26
1.8	Fundamentos de la Integración Escolar como alternativa pedagógica	27
1.9	Marco Legal	28
	Bibliografía	29

*“La vida humana no admite simplificaciones abusivas;  
la perspectiva más adecuada es la que más nos ensancha,  
no la que tiende a miniaturizarnos. Los seres humanos no somos bonsái,  
más bonitos cuanto más se nos recorta... Creo que se equivoca el que nos sacrifica al bosque,  
y el que nos aísla y poda para dejarnos chiquitos,  
sin relación alguna con los millones de seres que viven a nuestro alrededor”.*

**Fernando Savater.** <sup>1</sup>

## **1.1 Introducción**

Durante los últimos años se ha planteado el interrogante sobre si ambientes segregantes dan realmente respuesta a las necesidades de los individuos rotulados como discapacitados, o si por el contrario, esta segregación significa la negación de la oportunidad de adquirir valores, conocimientos y destrezas, que les permitan vivir armónicamente en su comunidad y convertirse en adultos productivos, con un nivel de autodeterminación acorde a sus capacidades.

Estos interrogantes han generado reflexiones dentro del marco de los valores de los Derechos Humanos. Se replantean entonces conceptos como *discapacidad*, *normalidad*, *evaluación*, cobrando importancia aspectos que hasta entonces no se tenían en cuenta para las personas con discapacidad cognitiva, tales como calidad de vida, proyecto de vida, autodeterminación, estatus de edad y rol ocupacional. Se interroga también por la responsabilidad de la educación como factor decisivo para la aceptación y participación de los individuos con discapacidad en la comunidad.

Es evidente un cambio significativo en el concepto de *discapacidad*, el cual ha venido evolucionando desde una visión basada de manera exclusiva en un modelo de intervención médico, en el que el individuo tiene un problema causado por una enfermedad, estado de salud o trauma y requiere de cuidados altamente especializados prestados en forma de tratamiento individual por profesionales, hasta un modelo social en el que la discapacidad no es un atributo absoluto de la persona, sino más bien un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son generadas por el contexto social. Tal como lo plantea Shalock: “la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive”.<sup>2</sup> Este modelo social implica entonces un manejo en el que es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones

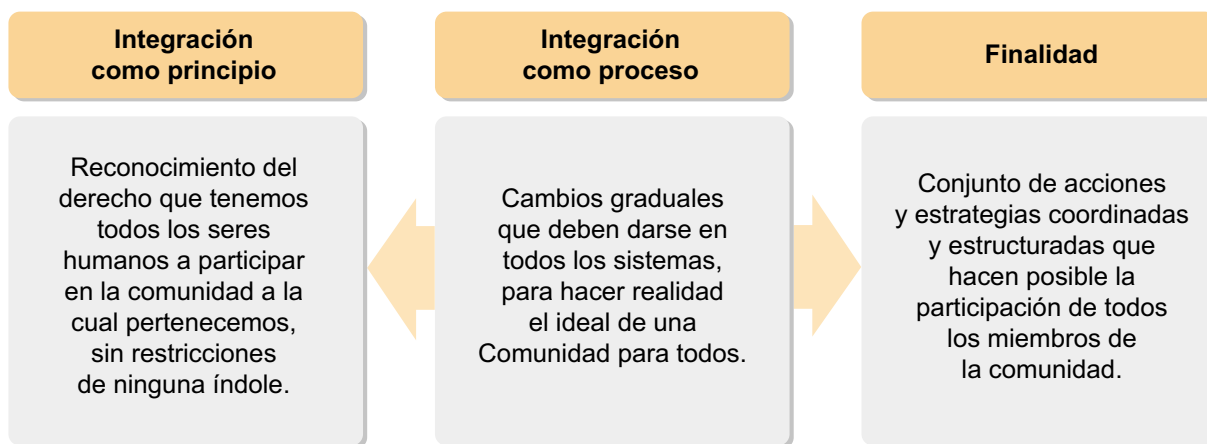
1. Savater Fernando, *El valor de educar*. Ariel. Abril 1999

2. Robert L. Schalock. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Siglo Cero. Vol 30.

ambientales necesarias para garantizar la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de su vida social.

Las personas con discapacidad no constituyen un grupo paralelo o al margen de la población promedio, sino que son miembros de una colectividad. “Una integración social normalizadora significa vivir, estudiar, trabajar y divertirse en los mismos sitios donde lo hace el resto de las personas de su propia comunidad, de la forma más parecida a cómo proceden los grupos de su misma edad y recibiendo los apoyos necesarios dentro de los recursos ordinarios y naturales. La mejor forma de atender sus necesidades especiales es desarrollando políticas pensadas para todos.”<sup>3</sup>


Estas reflexiones han llevado a una aproximación diferente al individuo con discapacidad, en la que se reconoce su derecho a participar de las actividades de su comunidad, a ser parte de, y a pertenecer a una sociedad común, pluralista y diversa. Es justamente el derecho de todos los seres humanos a ser valorados, vistos como seres únicos y con equidad de oportunidades, lo que constituye el fundamento filosófico de la *Integración*.



## 1.2 La Integración Escolar: del discurso a la práctica

La Integración como postura filosófica no se cuestiona; implica coherencia entre el reconocimiento de una serie de derechos y el brindar oportunidades para que se hagan realidad, lo cual supone un cambio de actitud por parte de la sociedad. Sin embargo, el problema de las actitudes no es tan sencillo, porque detrás de cada actitud hay una idea cargada de valores y de emociones.

3. Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). *Manual de las buenas prácticas*.



Las actitudes se desarrollan a partir de valores y creencias, que se traducen en conductas consecuentes con ese sentir y ese creer. En la actitud se encuentran tres mundos: el mundo de las ideas o de lo cognitivo, el mundo de las emociones o de lo afectivo, y el mundo de las acciones o de la conducta. “La actitud es entonces el punto donde la inteligencia negocia con los sentimientos”<sup>4</sup>. De ahí la importancia de analizar las actitudes de la comunidad educativa en torno a la discapacidad. Si un maestro, por ejemplo, considera que las personas con discapacidad cognitiva son “agresivas, con muy pocas posibilidades de aprendizaje y que requieren de una intervención altamente especializada”, es indudable que esta actitud va a tener un impacto significativo en su práctica pedagógica con estos escolares. Seguramente su interacción con estos estudiantes va a ser muy limitada (considera que son agresivos), con bajas expectativas (piensa que tienen pocas posibilidades de aprendizaje) y basada en la desconfianza, pues parte de considerar que no es él el profesional competente para ayudarlo (“se requiere alguien con un saber altamente especializado”... como si el saber pedagógico no lo fuera también). Es obvia entonces la necesidad de abordar el tema de las actitudes en el contexto de la Integración Escolar.

En este punto es importante recordar que la escuela como espacio socializador cumple no sólo una función formativa en términos de construcción del conocimiento, sino que es también el lugar donde se expresan y apropian las creencias y valores de una sociedad. Históricamente nuestra escuela había venido desconociendo la existencia y el valor de la diferencia, actitud que refleja la concepción que tiene nuestra sociedad frente a la misma, y que se manifiesta en rechazo o exclusión de aquellos que se consideran diferentes. Es así como a los individuos con discapacidad, la sociedad los consideró durante mucho tiempo diferentes, negándoles la posibilidad de acceder a la escuela regular.

Sin embargo, en nuestro país, a partir de promulgación de la Constitución Política de 1991 se hace un reconocimiento a los derechos de las minorías, una de las cuales es la población con discapacidad. Tal reconocimiento posibilitó la generación de un conjunto de normas que buscan garantizar los derechos y la atención estatal y social de las personas con discapacidad en las áreas de salud, recreación, empleo y, obviamente, educación. Es en este marco como se fortalece la Integración como alternativa pedagógica para la persona con discapacidad.

Cabe entonces preguntarse: ¿es posible cambiar la concepción tradicional sobre la diferencia, con la expedición de un decreto, o de una determinada Ley? ¿Qué piensan los docentes y demás miembros de la comunidad educativa con relación a la diferencia? ¿Hay coherencia entre los planteamientos filosóficos de los Proyectos Educativos institucionales - PEI - de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas cotidianas?

---

4. Flórez, Jesús. *A la vera de nuestros caminos*. Evocaciones sobre la discapacidad. 1999.

Es indudable que no se cambia de actitud de un momento a otro y que mientras no se aborde este aspecto, no es viable un proceso de Integración Escolar. Es por ello que se hace imprescindible en las actividades de formación de maestras y maestros escuchar y validar su angustia por iniciar un proceso para el cual no estaban formados académicamente ni preparados emocionalmente. Esto hay que tenerlo en cuenta especialmente en la Integración de escolares con discapacidad cognitiva, alrededor de los cuales se observan mayores mitos y preconcepciones.

La experiencia de trabajo con maestras y maestros integradores del Distrito muestra que una vez se logra verbalizar temores e inquietudes, los educadores están más dispuestos a una comprensión social de la discapacidad y a poner en marcha estrategias que favorezcan la participación de estos escolares en un contexto de educación regular.

La transformación de actitudes y de las prácticas pedagógicas son requisitos fundamentales para generar los cambios que deben llevar a cabo las instituciones educativas para garantizar la participación real de los escolares con discapacidad cognitiva. “No basta con que haya “proximidad física” condición necesaria pero no suficiente si con ella no se crea una interacción real”. Como lo plantea Flórez<sup>5</sup> (1999), la Integración Escolar ofrece ciertamente una oportunidad inmejorable para que las nuevas generaciones de ciudadanos crezcan con una nueva visión y conciencia de la discapacidad.

La Integración Escolar supone abandonar paulatinamente prácticas tradicionales como la clase magistral, para así generar ambientes de aprendizaje más interactivos que permitan la participación y el aporte de todos los estudiantes. El aprendizaje cooperativo, por ejemplo, debe estar presente en todas las aulas, pero especialmente en las que llevan a cabo procesos de Integración.

Cabe recordar, sin embargo, que las y los docentes no cambian su forma de enseñar por el simple hecho de hacer un curso o de recibir un material escrito. Duckworth<sup>6</sup> sugiere que para que una maestra, o un maestro, pueda modificar su forma de enseñar se necesitan al menos tres condiciones, y a veces una cuarta:

- Los mismos maestros y maestras deben aprender de la manera como quieren que aprendan sus alumnos.
- Los maestros y maestras deben tener oportunidades de trabajar la innovación con grupos pequeños de alumnos, con el fin de comprender mejor como puede funcionar en el aula.
- En lo posible las maestras y los maestros deben ver y analizar filmaciones de clases en las cuales se usen las nuevas formas de enseñar.

---

5. Idem.

6. Duckworth, citado por Eloísa Vasco en “Maestros, alumnos y saberes” Pg 36, capítulo referente a las condiciones y restricciones del quehacer del maestro.

- Los maestros pueden trabajar en equipo y ojalá con la asesoría de un maestro experimentado que acompañe los procesos.

Es importante tener en cuenta los aspectos mencionados anteriormente por cuanto los mismos procesos de formación de docentes deben ser más interactivos, acompañados por un trabajo de campo para entender mejor las necesidades de las y los educadores, y siempre reconociendo al maestro y a la maestra en su ser y en su saber.

### **1.3 Evolución del concepto de discapacidad**

Tradicionalmente la sociedad ha tenido una forma de ver la discapacidad y ha sido justamente esa visión la que ha determinado los parámetros de interacción con esta población. Podría decirse que en forma unilateral aquellos que se auto identifican como “normales” detectan y valoran las deficiencias y a partir de ellas entablan la relación con el “atípico” definiendo el futuro de estas personas.

A través de la historia la concepción de discapacidad ha ido evolucionando, aunque algunas formas desafortunadas de verla subsisten en sociedades modernas.

**TABLA 1.  
VISION Y ACTITUD DE LA SOCIEDAD HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

<b>Visión de la sociedad hacia Las personas con discapacidad</b>	<b>Actitud de la sociedad hacia Las personas con discapacidad</b>
<p>Improductivas, una carga para la comunidad.</p> <p>Tienen que ver con los designios de los dioses.</p> <p>Nocivas y peligrosas.</p> <p>Seres sufridos y necesitados que inspiraban lástima.</p> <p><b>Tienen derecho a realizar su proyecto de vida y a participar, pertenecer y ser valorados en la comunidad.</b></p>	<p>Las sociedades primitivas practicaban la eliminación física de la diferencia.</p> <p>Los endiosaban o asociaban con algo maléfico.</p> <p>Los encerraban para proteger a la sociedad.</p> <p>Con esos «pobres seres» era necesario hacer una obra de caridad</p> <p><b>Pueden y deben estar integrados en el ámbito familiar, escolar, social y laboral.</b></p>

Esta última forma de ver la discapacidad tiene gran impacto en la educación y rehabilitación por los nuevos compromisos y responsabilidades que implica. Algunos de ellos son: (Shalock, 1988; Verdugo 1997).


- La discapacidad es un concepto dinámico **porque es el resultado de la interacción entre la persona y el ambiente en que vive.**
- Esta visión transformada de la discapacidad nos lleva a **la necesidad de generar un nuevo paradigma de apoyo**, que crea en la capacidad de la persona y promueva su autonomía; un apoyo que conciba a la persona como gestora de su propia vida y no como simple espectadora, y en el que no se perpetúen actitudes tradicionales de sobreprotección y dependencia.
- Puede decirse a partir de esta nueva concepción de discapacidad, **que la mejor calidad de vida de esta población, depende directamente de una mejor calidad en la prestación de los servicios de apoyo.** En otros términos: una forma de reducir las limitaciones funcionales y, por tanto, la discapacidad, consiste en proveer apoyos que se centren en la vida adaptativa de la persona, de manera que pueda asumir un rol activo en la sociedad.
- Como consecuencia de lo anterior el **proceso de evaluación también se transforma, porque ya no está focalizado sólo en la persona con discapacidad.** La evaluación debe analizar hasta qué punto las limitaciones funcionales se han reducido y en esa medida ha aumentado la conducta adaptativa de la persona.

Es evidente que si una determinada visión histórica de la discapacidad se fundamentaba en identificar las diferencias para segregar, en la actual visión se parte de identificar las diferencias para generar entornos saludables que promuevan el crecimiento, el desarrollo y el bienestar de la persona, mejorando en consecuencia su calidad de vida.

Desde la perspectiva escolar cuando los individuos con discapacidad ingresan a la propuesta de Integración al aula regular, se busca fundamentalmente prepararlos para optimizar su participación en la vida comunitaria; es decir, se proyectan haciendo parte de una familia, de una comunidad, de un trabajo, pero no como miembros pasivos predestinados siempre a *recibir* sino como personas solidarias que aporten y contribuyan a la sociedad según sus posibilidades, e interactuando armónicamente con los demás.<sup>7</sup>

Es entonces la Integración un proceso complejo, que va mucho más allá de asignarle un pupitre al estudiante con discapacidad, de compartir un espacio físico con él, o de asegurarle una buena interacción con uno o dos maestros. La Integración supone por parte de todos los miembros de la comunidad educativa el compromiso de generar un ambiente de cooperación entre todos los estudiantes, porque sólo en este contexto se puede generar el respeto, la aceptación, la solida-

7. Salazar, Carmenza. (2000). "Búsqueda de un Lenguaje Común en Discapacidad". Foro Compensar. Bogotá.



ridad, no como un aspecto más dentro del currículo sino como un proyecto de vida que beneficie a todos los estudiantes.

#### **1.4 La Integración Escolar: trabajo en equipo**

La discapacidad es una condición que abarca un espectro extenso de situaciones y necesidades. Conocerlas todas y darles respuesta educativa es una tarea compleja. El estudiante con discapacidad física o sensorial posee habilidades cognitivas que le permiten apropiarse del conocimiento siempre y cuando cuente con unos recursos materiales y una metodología que hagan viable el acceder a la información. La discapacidad cognitiva obedece a diferentes etiologías y presenta formas muy diferentes, las cuales requieren de métodos pedagógicos que de ninguna manera se pueden improvisar. Integrar, educativamente hablando, no es tener juntos en una misma clase a alumnos diversos, sino poner en práctica una pedagogía diferencial que permita a todos los estudiantes acceder al conocimiento.

En consecuencia, el proceso de Integración de los escolares con discapacidad, cognitiva o cualquiera que ella sea, es una tarea que requiere del esfuerzo y la colaboración de un equipo. Ningún individuo, no importa que tan hábil, entusiasta y experimentado sea, puede hacerlo solo. En el proceso de Integración del individuo con discapacidad cognitiva participan varios actores: **la familia, la institución educativa y, por supuesto, el estudiante.** El trabajo se plantea desde la perspectiva de equipo colaborativo, entendiendo por este un grupo conformado por personas que poseen diferentes saberes y diversas experiencias, que se encuentran comprometidas con una meta común, traducida en la consecución de unos logros académicos y sociales, que son los que en definitiva van a garantizar la participación, la pertenencia y la permanencia del estudiante en el contexto escolar.

La participación de los miembros del equipo colaborativo, así como las funciones que desempeña cada uno de sus miembros, está determinada por las necesidades que se presentan en el momento que se vive dentro del proceso de integración. Es fundamental entonces priorizar necesidades.

La función central del equipo se centraliza en la identificación de los apoyos que puede requerir el estudiante, la familia, o la institución educativa. De esta manera, a través de reuniones estructuradas de solución de problemas, el equipo establece fortalezas y necesidades del estudiante, de la familia, y del sistema escolar, identificando los recursos con que cuentan los diferentes sistemas, estableciendo metas y acuerdos, y haciendo seguimiento de los mismos En

síntesis los miembros del equipo son interdependientes, trabajan juntos para lograr metas que han sido acordadas, comparten responsabilidades y tienen tareas específicas.

Queda entonces claro que la integración escolar supone:

- Una actitud positiva por parte del docente, ya que de él va a depender en gran parte el cambio de actitudes que se requieren para hacer viable este proceso.
- Trabajo en equipo.

La experiencia de trabajo con maestras y maestros que adelantan procesos de Integración con escolares con discapacidad cognitiva ha permitido identificar en las instituciones educativas del Distrito la necesidad de promover el trabajo en equipo. Aún muchos docentes de aula consideran que la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE - es altamente especializada y delegan toda la responsabilidad en los docentes de apoyo. Conviene desde la perspectiva de trabajo en equipo rescatar que el saber pedagógico del maestro de aula también es fundamental en un proceso de integración y que muchas de las estrategias que utilizan con los escolares “promedio” también pueden ser efectivas en los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esto implica el establecimiento de alianzas estratégicas entre docentes de apoyo y aula, ya que el proceso de integración supone responsabilidad compartida y no puede centrarse en un número reducido de docentes, sino que debe convertirse en política de la institución educativa en su conjunto.

### **1.5 Perfil del y la docente de aula que asume un proceso de integración**

El perfil que se describe a continuación ha sido construido a partir de diálogos, controversias y reflexiones con los maestros que durante varios años han trabajado arduamente en esta nueva alternativa de educación para las personas con discapacidad cognitiva.<sup>8</sup> El perfil también ha sido enriquecido con los aportes de las maestras y los maestros docentes de las ocho instituciones educativas distritales con las que se ha venido trabajando conjuntamente en el desarrollo del proyecto. Se han identificado como aspectos relevantes:

- Tener una sana autoestima. Las maestras y los maestros deben ser capaces de trabajar en equipo con otros profesionales, de pedir ayuda sin que por esto se considere incompetente, de recibir aportes de otras disciplinas, pero sin ceder el espacio que le es propio y las responsabilidades inherentes a su rol.

---

8. Idem.

- Estar libres de prejuicios o ser consciente de ellos. De no ser así cualquier cosa que haga o deje de hacer el estudiante con discapacidad cognitiva, servirá para confirmar sus preconcepciones.
- Tener capacidad de autocrítica. En el ejercicio de la docencia hay una tendencia a evaluar a los otros y a reflexionar poco sobre el propio desempeño de la práctica educativa. Es necesario ser autocrítico para no caer en la situación simplista de centralizar todas las dificultades del proceso de integración en la discapacidad del alumno.
- Tener mentalidad abierta. Esto se traduce en romper barreras que lo limitan en el ejercicio de su profesión, ser flexible, darse la oportunidad de ver las cosas desde otra perspectiva. Entender que, aunque no sea un educador o una educadora especial o una terapeuta, tiene un saber pedagógico tan valioso como el de otros profesionales.
- Tener capacidad de trabajar en equipo. Este aspecto puede ser una vulnerabilidad no sólo para los maestros sino para todo el equipo. Trabajar en equipo cuando todos pensamos lo mismo es muy fácil. Conviene tener en cuenta cuando se tienen diferencias que lo relevante es escuchar, saber que no hay verdades absolutas, que lo importante de las opiniones no es de quién son sino en qué se fundamentan. Con esta claridad será más fácil analizar, disentir, establecer consensos y cumplir acuerdos.

## **1.6 Aspectos a considerar relacionados con las y los docentes de apoyo**

Las y los docentes de apoyo especializado son muy importantes dentro del proceso de Integración Escolar en la medida en que cuentan con un saber valioso sobre la especificidad de la condición, que son capaces de generar un sentimiento de auto confianza y seguridad en los docentes de aula y que son los llamados a liderar el trabajo en equipo. Es importante que tengan las siguientes fortalezas:

- Conocimientos sobre el impacto que tiene la discapacidad cognitiva en el aprendizaje, así como en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Esto se traduce de la puesta en marcha de estrategias pedagógicas y de interacción que permitan a estos escolares el desarrollo de una sana autoestima.
- Conocimiento sobre el currículo y sobre el plan de estudios, así como de las fortalezas y debilidades del estudiante con NEE. Esto se traduce en la flexibilización curricular

que requiere el escolar para facilitar su permanencia, promoción y satisfacción en la vida escolar.

- Conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de la familia de los estudiantes con NEE, lo cual se traduce en apoyarla para que experimente la confianza de poder convivir con la condición de su hija o de su hijo sin generar dependencias. Esto significa que los maestros y maestras de apoyo contribuyen a que las familias asuman su papel educador e integrador sin invadir el espacio y su campo de acción como profesionales de la pedagogía.
- Capacidad de proyectar a los estudiantes con NEE y de apoyar a sus familias para que lo hagan. Es a partir de la visualización de metas y propósitos que se pueden diseñar unos logros funcionales que tengan impacto en la vida de estos escolares.
- Conocimientos sobre clima social en el aula y sobre el aprendizaje cooperativo para apoyar la sana convivencia entre todos los estudiantes y un mejor desarrollo emocional del niño o de la niña en condición de discapacidad, ya que el sentirse aceptado y querido dentro de un grupo genera sentido de pertenencia, lo cual incide positivamente en su calidad de vida.
- Capacidad de globalizar el proceso, es decir de delegar, de confiar en la capacidad de las y los maestros de aula y de las familias.
- Capacidad de manejar grupos en situación de aprendizaje. Haber asumido el rol de maestro ayuda a entenderlo mejor y a proponer estrategias más cercanas a la realidad del aula.

Los docentes de apoyo realizan actividades fundamentales en los procesos de Integración. Por supuesto el contexto y los fundamentos de las nuevas concepciones de discapacidad hacen que el mayor reto para estos profesionales en los procesos de integración escolar sea abandonar el modelo médico, clínico o terapéutico, en el cual la mayoría de ellas y de ellos fueron formados, para asumir un modelo ecológico, identificando las capacidades y limitaciones de los estudiantes, con el fin de precisar los apoyos que requieren para que su escolarización sea exitosa.

En conjunto con las maestras y maestros de las instituciones participantes en el proyecto se determinaron las orientaciones y el papel de las y los docentes de apoyo desde la perspectiva de los diferentes miembros del equipo:

### **1.6.1 En cuanto al estudiante**

- Apoyar el desarrollo de habilidades adaptativas en el contexto escolar y familiar. (comunicación, autonomía, habilidades sociales, habilidades escolares funcionales, utilización de la comunidad, cuidado personal, tiempo libre, vida en el hogar, salud y seguridad).
- Apoyar el desarrollo de hábitos y rutinas.
- Favorecer su participación dentro y fuera del aula mediante el diseño y puesta en marcha de estrategias pedagógicas y de interacción.
- Apoyar el desarrollo de una sana autoestima. (conversando con los alumnos sobre sus preocupaciones y problemas personales, realizando seguimiento sobre su participación en el aula, apoyando el manejo de identidad y la condición).
- Brindar, cuando el caso lo requiera, un refuerzo puntual en áreas específicas de: procesos de pensamiento, aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, habilidades sociales y emocionales. Este apoyo puede adelantarse en un horario concertado, que no interfiera mucho con las asignaturas en las que el estudiante puede participar ampliamente.

### **1.6.2 En cuanto al docente de aula regular**

- Realizar conjuntamente con el docente de aula las adaptaciones curriculares y proyectos personalizados necesarios para garantizar la participación del estudiante.
- Conocer la especificidad de la condición del escolar con NEE y brindar orientaciones a los docentes sobre cómo favorecer su aprendizaje e interacción social.
- Establecer conjuntamente con los docentes el perfil del estudiante con NEE en términos de fortalezas y necesidades.
- Establecer conjuntamente con los docentes el perfil del estudiante en términos de procesos curriculares.
- Apoyar a los docentes en la puesta en marcha de ambientes de aprendizaje que promuevan el respeto por la diferencia y por la solidaridad. (aprendizaje cooperativo).

- Planear estrategias de intervención con la comunidad educativa en general.
- Apoyar, cuando sea necesario, la elaboración de evaluaciones e informes.
- Realizar charlas y talleres de capacitación sobre especificidad de la condición, su impacto en el aprendizaje y sobre estrategias pedagógicas y de interacción, flexibilización curricular y desarrollo emocional.
- Apoyar la proyección del alumno en el contexto escolar.
- Participar en el proceso de empalme con los nuevos maestros al finalizar el año escolar.
- Realizar observación participativa en el aula y retroalimentar al docente.
- Realizar formatos de seguimiento al alumno y analizarlos conjuntamente con el docente.
- Hacer seguimiento a los proyectos educativos personalizados.
- Analizar conjuntamente con los docentes las estrategias utilizadas para determinar su validez.
- Recopilar la información acerca del alumno con relación a su desempeño y comportamiento.

### **1.6.3 En cuanto a familia**

- Apoyar a las madres y a los padres en la determinación de las fortalezas y necesidades de sus hijos.
- Apoyar a los padres en el reconocimiento de sus propias fortalezas y habilidades para la atención y cuidado de sus hijos.
- Brindar la información que la familia requiera sobre la condición de sus hijos, así como posibles estrategias para favorecer su desarrollo integral
- Trabajar conjuntamente en la determinación de logros y dificultades en el proceso.

- Analizar conjuntamente estrategias de solución ante situaciones de dificultad.
- Orientar a las familias en momentos críticos y de toma de decisión.
- Adelantar procesos de formación en temas relevantes para favorecer el desarrollo y la participación de sus hijos dentro del contexto escolar regular.
- Brindar asesorías individuales a las familias cuando la situación lo requiera o amerite.
- Informar oportunamente sobre las adaptaciones curriculares o proyectos personalizados que va a utilizar su hijo.

La práctica de las maestras y los maestros de apoyo en las Instituciones Educativas Distritales deja en claro la importancia de que las docentes y los docentes de apoyo especializado formen parte activa del Consejo Académico, y que no se conviertan en sustitutos de las y los docentes de aula regular durante sus ausencias. Por ello es recomendable que cuando las maestras y maestros de apoyo hagan presencia en el aula para brindar apoyo a los docentes regulares, estos permanezcan en la clase, ya que la idea es trabajar en equipo, no reemplazar al docente de aula.

## ***1.7 Aspectos que favorecen la integración escolar desde los diferentes ámbitos***

---

### **LA FAMILIA**

- Que asume la integración como un derecho.
- Que conoce las fortalezas y necesidades de su hijo.
- Que conoce sus propias fortalezas y debilidades.
- Que se asume como parte del equipo, con los derechos y obligaciones que ello conlleva, que expone sus inquietudes, sus puntos de vista y propone también alternativas de solución frente a las dificultades.
- Que reconoce y comprende las implicaciones del proceso de Integración Escolar.

### **EL SISTEMA ESCOLAR**

- Que comparte la filosofía de la integración.

- Que tiene apertura hacia el trabajo en equipo.
- Que tiene directivos docentes que se comprometen con el proceso.
- Que globaliza el proceso.
- Que tiene una estructura organizativa que puede generar los apoyos requeridos y no admite improvisación en la educación de estos escolares.
- Que logra dar continuidad al proceso de integración a partir de unos lineamientos y mecanismos claros a nivel institucional con relación al proceso de Integración.

### **EL SISTEMA DE APOYO**

- Que sabe trabajar en equipo.
- Que orienta al maestro respetando su saber pedagógico.
- Que tiene experiencia y conocimiento de las necesidades y fortalezas de los estudiantes con discapacidad.
- Que valora aportes de la familia.
- Que sabe delegar porque confía en los otros.

### **1.8 Fundamentos de la Integración Escolar como alternativa pedagógica**

- Es el derecho que tienen todos los niños a ser educados en ambientes escolares regulares.
- Requiere de una postura y una actitud coherentes, lo que significa creer, pensar y actuar de manera congruente.
- Significa respetar la diferencia, siendo la escuela el entorno siguiente a la familia, en donde los niños conviven, observan, captan y aprenden a entender y a vivir con la diferencia.
- Hace referencia a una equiparación de oportunidades de acuerdo a las necesidades y características de la persona y al entorno en que esta se desenvuelve.
- Se desarrolla con efectividad en ambientes escolares flexibles, dispuestos a la evolución y al cambio.
- No pretende nivelar, bajo el principio del respeto por las características individuales, diferencias individuales y los ritmos de desarrollo y aprendizaje diferentes.

- Supone un trabajo en equipo con la participación activa de todos los sistemas involucrados: familia, escuela y sistema de apoyo.

## **1.9 Marco legal**

A partir de la década de los ochenta se plantean diferentes políticas que hacen referencia a la normatividad a nivel internacional a favor de las personas con discapacidad.

- **Normas Uniformes de la Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.** Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su reunión 48 celebrada el 20 de diciembre de 1993. Busca que las personas con discapacidad adquieran los mismos derechos y obligaciones que los demás, como miembros de una sociedad.
- **Declaración Mundial sobre educación para todos:** “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- **Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales.** Conferencia mundial sobre NEE: acceso y calidad. España, 7 al 10 de junio de 1994.

**En Colombia:**

- **La Constitución Política de 1991.** Derecho de las personas con discapacidad a participar con igualdad de oportunidades y la obligación del estado con ésta población.
- **Ley 115 de 1994.** La cual expone que las personas con discapacidad tienen acceso a la educación regular.
- **El Decreto 2082 de 1996.** Reglamenta la atención educativa de personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

## **Bibliografía**

Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). *Manual de las buenas prácticas*.

Corporación Síndrome de Down. *Documentos de trabajo*.

Duckworth, citado por Eloísa Vasco en “Maestros, alumnos y saberes” Pg 36, capítulo referente a las condiciones y restricciones del quehacer del maestro.

Flórez, Jesús. *A la Vera de nuestros caminos*. Evocaciones sobre la discapacidad. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. España, 2000.

MEN – Corporación Universitaria Iberoamericana. *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Informe final. Bogotá, 1997.

Morales, B. Cusi. *Integración al Aula Regular, una opción Educativa para individuos con alguna discapacidad*. Seminario Taller, 1993.

Salazar, Carmenza. (2000). *Búsqueda de un Lenguaje Común en Discapacidad*. Foro Compensar. Bogotá.

Salazar Carmenza. *Integración en primaria y autoestima*. Revista Avances. Corporación Síndrome de Down. Vol 3. Diciembre 1998

Savater Fernando. *El valor de educar*. Abril 1999. Ed Ariel, Barcelona.

Shalock, R. L, Stark, J. A, Snell. M. (1994) *The Changing Conception of Mental Retardation: Implications for the field Mental Retardation*.

Schalock Robert L. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Siglo Cero. Vol 30.



# Orientaciones curriculares para la atención educativa de escolares con deficiencia cognitiva, Síndrome de Down y Autismo

---

## Capítulo 2

2.1	Introducción	32
2.2	Expectativas y actitud de los docentes en torno a los escolares con discapacidad cognitiva	32
2.3	Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con deficiencia cognitiva leve	34
2.4	Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con Síndrome de Down	35
2.5	Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con autismo	36
2.6	Estrategias de interacción con los escolares con discapacidad cognitiva	38
2.7	Flexibilización curricular: Justificación	40
	2.7.1 Concepto de adaptaciones curriculares	43
	2.7.2 Niveles de flexibilización curricular	44
	2.7.3 Tipos de adaptaciones	47
	2.7.4 Ejemplos de flexibilización curricular	50
2.8	Logros mínimos para escolares con Síndrome de Down y autismo	53
	Bibliografía	66

## 2.1 Introducción

Este capítulo está dirigido básicamente a los docentes de aula, apoyo especializado y orientadores que asumen procesos de integración de estudiantes con discapacidad cognitiva en los niveles de Preescolar, Básica Primaria o Secundaria.

Pretende alcanzar tres objetivos:

- En primer lugar, contribuir a la reflexión de las maestras y maestros acerca de su forma de pensar y actuar con relación a los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, ya que de ello dependen las oportunidades que se les van a ofrecer o negar.
- Brindar unas estrategias pedagógicas y de interacción que promuevan la participación real de estos escolares dentro del contexto escolar.
- Brindar unas orientaciones con respecto al tema de la flexibilización curricular, explicando cual es su finalidad, sus tipologías y las características de los estudiantes que las van a requerir.

## 2.2 Expectativas y actitud de los docentes en torno a los escolares con discapacidad cognitiva

Definir el currículo supone establecer la intencionalidad que el sistema educativo tiene para con sus estudiantes. Se supone seleccionar, entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va enseñar en las instituciones educativas. El currículo responde por tanto a las preguntas relativas al **qué, cómo y cuándo** enseñar y evaluar.

Dar respuesta a estos interrogantes exige necesariamente reflexionar acerca de cómo es la persona a quien se va a enseñar. **El análisis de las características de aquel que aprende es imprescindible para realizar una adecuada planeación educativa.** Sin embargo en el caso de los escolares con discapacidad cognitiva hay que remontarse a una pregunta anterior: ¿cuáles son las expectativas del docente con relación al aprendizaje de estos estudiantes?

Es claro que durante mucho tiempo prevaleció el mito que las personas con discapacidad cognitiva son incapaces de aprender, o que su desempeño máximo consiste en desarrollar

habilidades para realizar algunas manufacturas. Este mito es una de las principales causas para que a esta población se le negara la posibilidad de acceder a aprendizajes de tipo formal como la lectura, la escritura o las matemáticas, o por lo menos que no se le brindaran suficientes oportunidades.

Actualmente existe claridad en que la mayoría de los individuos con discapacidad cognitiva tiene un potencial que les permite acceder a este tipo de aprendizajes, siempre y cuando se identifiquen las formas como aprenden, los apoyos que requieren y sobre todo el respeto a su propio estilo y ritmo de aprendizaje.

Si bien es cierto que los escolares con discapacidad cognitiva presentan dificultades en la entrada y procesamiento de la información, no se puede afirmar que esta situación sea totalmente inmodificable. Surge entonces el reto para los docentes de apoyo y aula de generar experiencias significativas y enriquecedoras que promuevan también el desarrollo del pensamiento de estos escolares. Ello solamente es posible en la medida en que se confronten cuáles son sus expectativas, pensamientos y creencias en torno a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Sólo el maestro que cree en el potencial de estos escolares y valora su saber pedagógico se decide a crear experiencias de aprendizaje también para ellos.

Es importante rescatar que la educación de los escolares con Necesidades Educativas Especiales, como la de cualquier otro individuo, debe trascender las fronteras de lo cognitivo, el enseñar sólo los contenidos y las estrategias, para pasar a enseñar a pensar, a preguntar, a cuestionar, a resolver conflictos cotidianos.

Siendo el conocimiento de las características de la persona que aprende un requisito indispensable para realizar una adecuada planeación educativa, es fundamental que el docente conozca la especificidad de la condición de los estudiantes con discapacidad cognitiva para ajustar el plan de estudios a sus requerimientos y necesidades. En otras palabras, antes de planear el qué y el cómo enseñar (preguntas que hacen referencia al contenido, logros y metodología) es indispensable hacerse la pregunta **a quién** le voy a enseñar.

A continuación se describe brevemente cuáles son los impactos de la condición de deficiencia cognitiva leve, del Síndrome de Down y del autismo en el aprendizaje y en el comportamiento de estos escolares, y se brindan algunas sugerencias para tener en cuenta en el aula.

## **2.3 Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con deficiencia cognitiva leve**

---

Las personas con deficiencia cognitiva leve suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años de edad), tienen insuficiencias mínimas en el área sensorio-motora y con frecuencia no se distinguen de otros niños sin deficiencia cognitiva hasta edades posteriores.<sup>1</sup>

En la Primaria empieza a ser evidente que avanzan a un ritmo mas lento y muchos tienen problemas relacionados con lenguaje, lectura, escritura y cálculo. Sin embargo con apoyos adecuados pueden obtener avances en las áreas mencionadas, adquirir conceptos y fortalecer sus procesos de pensamiento.

Al iniciar la Secundaria las dificultades académicas son más significativas, dada la exigencia de mayor capacidad de análisis, razonamiento y pensamiento abstracto que implica este nivel educativo.

Un porcentaje significativo de estos escolares presenta necesidades específicas a nivel de lenguaje y habla, las cuales se reflejan en habilidades pobres para la expresión oral y la comprensión auditiva.

De la misma manera se encuentra a menudo que las niñas y niños con deficiencia cognitiva leve tienen dificultades al iniciar y mantenerse en una tarea por períodos prolongados. Son inconsistentes en sus habilidades. Hoy pueden ejecutar una actividad y al día siguiente no la hacen. Tienen dificultades en la lectura, escritura, funciones matemáticas y en la comprensión de conceptos básicos.<sup>2</sup>

Muchos de ellos o ellas poseen un pobre concepto de sí mismos. Viven especialmente en su adolescencia más experiencias de fracaso que de éxito, lo que conlleva a que en muchas ocasiones eviten enfrentarse a situaciones en las que corran peligro de equivocarse. La autoestima se resiente y su bienestar disminuye, siendo posible que se presenten dificultades emocionales si no cuentan con el debido apoyo.

Es importante entonces que el educador:

- Utilice oraciones cortas y vocabulario simple.

---

1. Clasificación DSM-IV con código CIE-10

2. Traducción: Wood, Judy W. (2002) Virginia Commonwealth. University Adapting Instruction to accommodate students in inclusive settings. Citado por Merchán Clara Inés en el documento: "Un reto educativo: Integración al aula regular."

- Dé instrucciones cortas y una a la vez.
- Utilice material de auto-corrección para darles retroalimentación inmediata y evitar que se sientan mal.
- Capitalice las fortalezas del estudiante y proporcione oportunidades de éxito.
- Ayude a asociar nueva información con los conceptos previamente adquiridos.
- Utilice al máximo ayudas gráficas para ilustrar los conceptos.<sup>3</sup>

## ***2.4 Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con Síndrome de Down***

---

Todos los individuos con Síndrome de Down tienen cierto grado de discapacidad cognitiva, la mayoría de ellos funcionan en un grado de leve a moderado. De la misma manera, todos ellos se benefician de recibir educación y, de esta manera, aprender habilidades sociales, académicas y vocacionales.

Por supuesto, presentan dificultades con sus procesos de aprendizaje, las cuales se traducen básicamente en retraso, lentitud y limitación en la adquisición de contenidos, así como en la generalización, transferencia y aplicación de lo aprendido a otros contextos. Si los apoyos que se les brinda son adecuados, estos escolares mejoran significativamente su adaptación y funcionamiento, llegando a convertirse en ciudadanos activos y productivos.

El temperamento de las personas con Síndrome de Down varía como el de cualquier otra persona, pero son altamente influenciados por la familia, el ambiente y sus experiencias que, cuando les son favorables, hacen de ellos individuos amables, afables, alegres, llenos de cariño. Disfrutan inmensamente de actividades como la música, el drama, el baile, los deportes y la interacción con otras personas.


Sin embargo, podemos encontrar en algunos de ellos mayor vulnerabilidad a nivel de comportamiento, ante cambios bruscos o inesperados así como ante exigencias del ambiente. Por ello es necesario que tengan límites y normas claras que les permitan saber qué es lo que se espera de ellos y hasta dónde pueden llegar.

### **Es importante entonces que el educador:**

- Les enseñe cosas que los estudiantes promedio aprendan de manera espontánea.

---

3. Merchán, Clara Inés. *Op. Cit.*

- 
- Brinde mayor número de experiencias y muy variadas para facilitar la generalización del aprendizaje.
  - Inicialmente diseñe actividades cortas y aumente el tiempo paulatinamente.
  - Planee para el éxito secuenciando los conceptos a enseñar en orden de dificultad.
  - Brinde la oportunidad de resolver situaciones de la vida diaria, sin anticiparse o responder en su lugar.
  - Presente la información y los conceptos a partir de los diferentes canales sensoriales, especialmente el visual.
  - Siempre que vaya a darle una instrucción o a interactuar con él establezca contacto visual sea en la relación uno a uno a uno o en el contexto grupal.
  - Reconozca ampliamente sus logros y esfuerzos y corrija los errores en forma sutil para que no se desanime y vuelva a intentar la tarea.
  - Recuerde que va a necesitar una secuencia más detallada de los logros y contenidos.

## ***2.5 Aspectos básicos a considerar por los docentes con respecto a los estudiantes con autismo***

---

El autismo es un desorden neurológico que afecta en general la habilidad del niño para comunicarse e interactuar socialmente. Su comportamiento a veces puede ser difícil de controlar. Los docentes necesitan desarrollar estrategias que mantengan un clima positivo en el salón para estos estudiantes y sus compañeros.

Los adolescentes diagnosticados con autismo tienen que estar no solamente enfrentándose con la adolescencia, sino también reconocer que son diferentes de sus compañeros. Generalmente les falta amigos y no realizan salidas o planean el futuro. Muchas veces el tener conciencia de esto, los lleva a aprender nuevos e inaceptables comportamientos. El éxito de estos escolares en la institución educativa debe medirse no solo desde el área académica sino fundamentalmente desde las habilidades que los llevarán a ser autosuficientes como adultos.

Mucho de lo que se sabe sobre cómo aprenden las personas con autismo, ha resultado no sólo de la observación profesional, sino también de aquello que personas con autismo han escrito sobre su mundo. (Grandin, 1996).

Los estudiantes diagnosticados con autismo pueden presentar:

- Comportamientos que a menudo los desvían de la situación de aprendizaje.
- Un estilo de aprendizaje que tiende a ser de procesamiento de partes.
- Una resistencia a comunicar, dificultando a veces la evaluación de lo aprendido.
- Una habilidad extraordinaria que puede estar sin descubrir.
- Una habilidad que piensa más en dibujos que en palabras.
- Una dificultad para procesar oraciones complejas o cadenas de información verbal.
- Dificultad para realizar generalizaciones.
- Lenguaje literal.

Es importante entonces que el educador:

- Tenga en cuenta su estilo de aprendizaje particular. Los estudiantes con autismo aprenden en forma diferente, puesto que tienen dificultad para comprender el punto de vista de otros, experimentan sobrecarga sensorial, y utilizan más el intelecto que las emociones para manejar las interacciones sociales.
- Tenga presente que estos estudiantes necesitan aprender la forma como deben relacionarse con pares y adultos. Cuando se les enseña habilidades sociales, utilice:
  - Una interacción con secuencias predecibles (¡sorpresas no!)
  - Mucha repetición y modelamiento.
  - Mensajes relacionados con lo que el estudiante está realizando (ponga en palabras sus sentimientos o acciones).

Recuerde que estos escolares necesitan de estructura. Ayúdelos a comprender el mundo. Ellas y ellos necesitan organización. Los ambientes caóticos lo desestabilizan. Sus actividades deben incluir apoyos por parte de los docentes, traducidos en:

- Ayudarlos a organizar sus materiales.
- Darles instrucciones claras y cortas.
- Brindarles estabilidad
- Generar al máximo ambientes predecibles.
- Ser consistentes.
- Anticiparles lo que va a suceder, esto les da seguridad.

Finalmente recuerde:

- No les hable demasiado ni muy rápido.
- Su comprensión se da mejor a partir los estímulos visuales, más que de los auditivos.
- Bríndeles ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor el mundo. Pero evite darles más ayuda de la que realmente necesitan.
- Cuando presente comportamientos inadecuados, no piense que es algo “personal”, algo contra usted, es su forma de expresar que algo les está molestando. Ayúdelos a expresarlo de una manera apropiada.

## **2.6 Estrategias de interacción con los escolares con discapacidad cognitiva**

Como ya se ha planteado en el capítulo anterior, en el proceso de Integración Escolar no basta que se dé la proximidad o la presencia física de los estudiantes con NEE en el ámbito de la Escuela, si con ella no se genera una interacción real. Por ello, la relación de los docentes con los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva es un punto central en estos procesos. En primer lugar las creencias de los docentes inciden consciente o inconscientemente en sus prácticas pedagógica, pues es el afecto el que abona el camino del aprendizaje.

Es imposible pensar en una situación de aprendizaje enmarcada por el desconocimiento o el temor hacia el estudiante con discapacidad cognitiva. No en vano es la discapacidad que genera más temor, angustia y, por qué no decirlo, rechazo entre los miembros de la comunidad educativa, en la medida en que confrontan el discurso sobre valores sin una practica eficaz y exige al maestro abandonar la practica pedagógica que tiende a la homogeneización.

Cabe en este caso rescatar la frase de Maturana: “Es necesario rescatar la dimensión humana de la educación a través del mundo de las emociones”. No se pretende afirmar como lo plantea Isabel Solé<sup>4</sup> que cuando se enseña no se tengan en cuenta los aspectos afectivos. Se hace hincapié en que quizá durante muchos años se ha tenido una visión enormemente simplificadora de la enseñanza, quizá porque cuando se ha ido construyendo una visión más realista de ella, y por lo tanto mas compleja, dicha representación se ha nutrido esencialmente de elementos que tienen que ver con lo cognitivo, lo afectivo, y lo relacional ha ido quedándose ahí, estando pero sin saber de qué manera, algo así como el acompañante fiel y discreto que a veces ayuda, a veces interfiere y a veces bloquea. Para ser sinceros, hay que reconocer que muchas veces han sido esos bloqueos los que nos han permitido percatarnos de su presencia.

4. Solé Isabel. *El constructivismo en el aula: disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona. 1996

Muchos docentes de aula regular se hacen preguntas con respecto a los escolares con NEE, ya que durante su etapa de formación no tuvieron la oportunidad de tener contacto con ellos. Surgen entonces grandes interrogantes: ¿cómo puedo tratarlo?, ¿cómo puedo establecer un vínculo afectivo con él?, ¿si le hablo será que entiende?, ¿hasta dónde puedo exigirle?, ¿qué puedo pedirle?, ¿será que debo dejarlo que haga lo que quiera?, ¿qué puedo permitirle?, ¿cómo puedo enseñarle a comportarse bien?

Es importante recordar que la persona con discapacidad cognitiva, como cualquier otro ser humano, puede comportarse en forma adecuada y pertinente siempre y cuando se le explique y exija el cumplimiento de normas. El estudiante con NEE, al igual que sus compañeros tiene derechos, deberes y responsabilidades. Para lograrlo necesita del apoyo y del afecto de las personas que están a su alrededor. A continuación se sugieren algunas pautas de interacción con estos escolares

- **El contacto visual:** al iniciar el acercamiento con el estudiante con discapacidad cognitiva, es fundamental asegurarse que nos esté mirando y escuchando con atención. De esta manera le estaremos ayudando no sólo a comprender mejor el mensaje, sino que lo estaremos apoyando para que desarrolle esa habilidad social tan importante.
- **Instrucciones positivas:** para ello podemos usar mensajes positivos, indicándole el comportamiento solicitado. Por ejemplo, decir: “quédate sentado”, en lugar de decirle: “no te pares del puesto”.
- **Anticipación:** esto quiere decir adelantarse a lo que va a pasar para prevenir comportamientos inapropiados que se sabe de antemano se va a presentar. Por ejemplo, si el estudiante con NEE no regresa a la clase después del recreo, los compañeros pueden recordarle faltando unos cinco minutos antes de que se termine que ya casi es hora de regresar al salón y que cuando suene el timbre hay que volver a clase. Con esto no sólo se favorece el desarrollo de hábitos y rutinas en el estudiante, sino que también se promueve comportamientos de solidaridad entre sus compañeros.
- **Apoyo físico:** en ocasiones decirle sólo con palabras al estudiante con discapacidad cognitiva lo que debe hacer no es suficiente. Es necesario brindarle apoyo físico para que logre el comportamiento esperado. Por ejemplo, si están haciendo fila y el escolar con discapacidad cognitiva no la hace, es indispensable llevarlo al sitio donde debe estar en ese momento. En otras situaciones, si el estudiante se encuentra asustado o nervioso, es conveniente usar el contacto físico como poner la mano sobre su hombro, o simplemente tomarlo del brazo suavemente lo puede tranquilizar y dar seguridad.

- **Refuerzo positivo:** al brindarle refuerzo positivo el estudiante con NEE sentirá que se le presta atención cuando hace las cosas bien. En ese orden de ideas es conveniente asignarle responsabilidades que lo hagan sentir importante y útil, por ejemplo: repartir los textos o útiles, ser el secretario del maestro, ayudarle a un compañero en una tarea específica. Es importante tener en cuenta que el refuerzo positivo va cambiando de acuerdo a la edad del estudiante; cuando ya es más grande es suficiente con decirle: “lo hiciste muy bien”, “excelente”, etc, no es necesario aplaudirlo constantemente, o pintarle una carita feliz ya que ello riñe con su estatus de edad.
- **Consistencia:** quiere decir que las personas que interactúan permanentemente con el estudiante con discapacidad cognitiva, deben realizar las mismas exigencias, para favorecer el aprendizaje de reglas y normas, y asegurar el desarrollo de las habilidades sociales que le permitirán comportarse de manera apropiada en cualquier sitio.
- **Identificación de consecuencias:** el estudiante debe conocer lo que ocurrirá si incumple la regla; las consecuencias deben ser justas y aplicarse, de ser posible, en forma inmediata. **En la institución es conveniente usar dibujos o símbolos que ilustren las reglas y comportamientos esperados.** Es importante que los estudiantes con NEE conozcan las razones por las cuales se necesitan las reglas y que participen en su construcción elaborando dibujos, símbolos, o frases que las ilustren. Igualmente es indispensable asegurar su comprensión pidiendo que la expliquen con sus propias palabras.

## **2.7 Flexibilización curricular: Justificación**

Una escuela pluralista, abierta a la diversidad educa en el respeto por las diferencias individuales, lo que conlleva a diseñar un currículo flexible y abierto que tenga en cuenta las características, necesidades e intereses de sus estudiantes. Sería prácticamente imposible garantizar la viabilidad de un proceso de integración de escolares con NEE en un contexto escolar en el que prevalece la idea de un currículo rígido en sus logros, contenidos, metodología y procedimientos de enseñanza.

Es un hecho inherente a la condición humana la existencia de diferencias individuales a la hora de aprender. Niños, jóvenes y adultos se diferencian en aspectos tales como las preferencias por algunas asignaturas o temas específicos, la rapidez para hacer transferencia de lo aprendido a otros contextos, la cantidad de repeticiones para consolidar o retener información, por citar solo unos pocos aspectos. Es indudable entonces que la heterogeneidad existe en el aula

y ello impacta el quehacer del docente, llevándolo a ser más creativo, a desarrollar métodos y estrategias igualmente diversos, a permitir distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Sin embargo en el aula también se encuentran estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes y surge la pregunta fundamental: ¿cómo asegurar también a estos escolares un aprendizaje efectivo? Es obvio que cada estudiante construye sus propios aprendizajes, pero ello es posible gracias a la mediación del maestro. Es evidente que los escolares con NEE muestran dificultades de aprendizaje asociadas a limitaciones sensoriales o cognitivas. Pero estas tampoco explican por sí solas las posibilidades o limitaciones para aprender. Es el grado de ajuste en las actividades, en la metodología, en la secuencia, en el contenido, lo que determina su nivel de progreso. No se pretende decir que las dificultades de aprendizaje no existen. Lo que se pretende rescatar es que muchas de las dificultades existentes pueden compensarse mediante una acción educativa ajustada, adaptada al nivel de los estudiantes que presentan NEE.

Surgen nuevamente las preguntas: ¿cómo responde el currículo a las necesidades de un alumnado diverso? Y en ese orden de ideas: ¿cómo responde a las dificultades de aprendizaje que pueden presentar algunos escolares, bien sea porque están asociadas a NEE transitorias o permanentes?.

Para iniciar esta reflexión es necesario entonces definir los propósitos del currículo, que obviamente están íntimamente relacionadas con el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. Dar respuesta a estos interrogantes implica pensar en las características de los estudiantes que se van a apropiarse del conocimiento, para ajustar contenidos, logros y metodología. Esto es lo que constituye el auténtico respeto por las diferencias individuales, pero es a su vez el mayor reto que enfrenta el sistema educativo para hacer realidad la equiparación de oportunidades.

Citando a José A Rodríguez: “el objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al estudiante una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de derechos que debe caracterizar la educación escolar”.<sup>5</sup>

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar **la uniformidad para todos sus estudiantes**, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada uno y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son diferentes entre los estudiantes debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

---

5. Rodríguez José A. *Las adaptaciones curriculares*. 1992

La mayor preocupación dentro del proceso de integración escolar se da cuando la distancia entre el grupo y el estudiante con discapacidad cognitiva es más evidente, y empieza a percibir que no es tan eficiente y competente como sus compañeros. Esto indudablemente es una experiencia dolorosa para cualquier ser humano, y en el escolar con NEE se manifiesta presentando o incrementando significativamente conductas disruptivas o de aislamiento.

Branden (1981)<sup>6</sup> sostiene que la autoestima incluye dos aspectos básicos: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. La autoestima sería entonces la convicción de que uno es valioso y competente para otros.

Actualmente todos coincidimos en que la figura del maestro es definitiva en la formación de una sana autoestima y destacamos su importancia como modelo de las interacciones que se generan al interior del grupo. De su interacción con el escolar con discapacidad cognitiva depende entonces en gran parte la relación del grupo con este estudiante. De ahí la importancia que el maestro, cuando se empiezan a presentar evidentes dificultades a nivel de participación, genere ambientes de aprendizaje en los que el estudiante con NEE se sienta querido, aceptado y valorado, evitando al máximo exponerlo a situaciones de fracaso, rechazo o aislamiento.

Cobra entonces vital importancia recordar que **integrar no es nivelar** y surge la flexibilización curricular como una estrategia fundamental para promover el aprendizaje, la participación, la permanencia, la promoción y la autoestima del escolar con NEE.

En este orden de ideas es necesario reconocer la particularidad de la condición de discapacidad cognitiva, que conlleva a un estilo de aprendizaje diferente, con un ritmo más lento para procesar la información, con mayores dificultades en los procesos de memoria, abstracción, transferencia y generalización. Pero no basta con reconocer estos aspectos si no se legitima y propicia su participación a través del ejercicio de una pedagogía diferencial, que responda a las necesidades de un alumnado diverso.

No se pretende al reconocer las necesidades de los escolares con NEE, rotularlos ni restar un ápice a su dignidad como seres humanos. Reconocer las limitaciones intrínsecas propias de su condición es sentar las bases para generar los apoyos que requieren y que van a facilitar su aprendizaje y su interacción con el medio. La diferencia hay que tenerla siempre presente para hacer los ajustes pertinentes y graduales y para definir cuándo el proceso implica una diversificación curricular. Pero antes llegar a esta situación se han de agotar todas las posibilidades de participación del estudiante, para lo cual se cuenta con la recursividad, creatividad y sensatez de directivos, docentes de aula y docentes de apoyo especializado.

6. Milicic, Neva. *Confíar en sí mismo*. Ed. Dolmen. 1997

### **2.7.1 Concepto de adaptaciones curriculares**

Básicamente puede decirse que **las adaptaciones curriculares son ajustes o adecuaciones que el maestro hace al currículo para facilitar a sus estudiantes el proceso de aprendizaje y optimizar su participación en la dinámica del trabajo escolar.**

Las adaptaciones curriculares tienen siempre como punto de referencia el Plan de Estudios. Es decir es a partir de los planes y programas de estudio de la Institución Escolar que los maestros realizan las adaptaciones curriculares en cualquiera de los procesos y elementos que lo conforman: logros, contenidos, metodología y evaluación.

Dentro de un concepto más amplio la adaptación curricular supone un proceso continuo de reflexión sobre la práctica pedagógica, sobre el rol del maestro, sobre el currículo, y sobre la estructura administrativa de las instituciones. Es justamente a la luz de esas reflexiones que se plantean modificaciones que conlleven a la mejora continua del currículo, para que el discurso sobre el respeto por las diferencias individuales se vuelva una práctica cotidiana en la escuela.

**Las adaptaciones curriculares son entonces un proceso dinámico que impacta la práctica pedagógica, el currículo y la estructura administrativa institucional.**

La preocupación por asegurar que todos los estudiantes aprendan los contenidos básicos establecidos y progresen a lo largo de los diferentes ciclos y etapas que establece el currículo oficial se debe convertir en un principio fundamental de la institución educativa. Pero una condición imprescindible para ello es la existencia de un currículo que permita adaptaciones y ajustes en función de las características individuales de los estudiantes.

Para que una adaptación curricular cumpla con su finalidad debe cumplir una o más de las siguientes características:<sup>7</sup>

- Ayudar al escolar a compensar los retos intelectuales, físicos o de comportamiento.
- Permitir al estudiante usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.
- Prevenir el desajuste entre las habilidades del estudiante y el contenido de la lección.
- Reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura del estudiante.
- Crear armonía entre el estilo de aprender del estudiante y el estilo de enseñar del docente.

7. Arnaiz Sánchez P y Grau Company, S. Adaptaciones curriculares en secundaria. 1997

### **2.7.2 Niveles de flexibilización curricular**

Con frecuencia se asume el concepto de flexibilización curricular como si se limitará a realizar las adaptaciones puntuales que se desarrollan en el aula para los estudiantes con NEE. Sin embargo es un concepto mucho más amplio que involucra a diferentes actores y cuyo último nivel de concreción lo constituyen los proyectos personalizados para los escolares con NEE.

Veamos entonces como la flexibilización curricular va de lo general a lo particular:

#### **Nivel 1: Diseño Curricular Básico.**

El diseño curricular básico es resultado de la interacción entre las orientaciones de las políticas educativas, bien sea de nivel nacional o regional, y la manera en que el Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas asumen esas políticas. En él se formulan, en términos muy generales, prescripciones, recomendaciones y orientaciones sobre los objetivos de la educación escolar. Incluye por ejemplo elementos como:

- Los objetivos generales por niveles y ciclos
- Las áreas obligatorias y fundamentales
- Bloques de contenidos
- Orientaciones sobre evaluación

Es el nivel de flexibilización más amplio en la medida en que permite responder a las necesidades de toda la población escolar. Por ejemplo: “formar la personalidad y capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes,”<sup>8</sup> es un objetivo tan amplio y general que permite también su aplicación al escolar con discapacidad cognitiva. Posteriormente, será responsabilidad de las instituciones educativas determinar los ajustes y apoyos que van a requerir los estudiantes con esta condición, para que puedan alcanzar niveles de autonomía acordes a su edad y posibilidades.

#### **Nivel 2: El proyecto educativo institucional (PEI)**

Es la construcción colectiva de los miembros de la comunidad educativa que va dando forma al diseño curricular básico, adecuándolo al contexto socio cultural en el que cada institución se circunscribe.

Ello implica que el PEI no es simplemente un documento originado en un escritorio, sino que se fundamenta en el conocimiento profundo de las características, fortalezas y necesidades de

---

8. República de Colombia. *Ley General de Educación - Ley 115 de 1994* - Artículo 13: *Objetivos comunes a todos los niveles de educación.*

la comunidad a la cual pertenecen sus estudiantes, para ajustar su propuesta educativa a ese perfil. Por ello se concibe como el segundo nivel de flexibilización curricular.

### **Nivel 3: Programación de aula**

Implica la formulación y puesta en marcha de modificaciones necesarias para facilitar a los estudiantes su aprendizaje. Se refiere tanto a actividades relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, como a aspectos relacionados con contenidos, logros y evaluación.

La programación de aula reconoce que todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales y en esa medida tiene en cuenta el nivel de competencia curricular de los escolares, su estilo y ritmo de aprendizaje, las NEE existentes, los conocimientos previos de los estudiantes y los recursos humanos y materiales con los que se cuenta.

Con esta claridad se puede asumir que en el aula hay una población muy heterogénea y diversa que reclama unas habilidades importantes del docente para observar las características, destrezas, competencias y necesidades de los estudiantes y de acuerdo a ellas, diseñar estrategias pedagógicas diferenciales que respondan a las necesidades de un alumnado diverso. Pero ello también conlleva a que el número de estudiantes por aula le permita al maestro desarrollar una pedagogía basada en el respeto por las diferencias individuales.

Al realizar la programación es importante tener presente que los logros trascienden la esfera de lo puramente conceptual y que, en ese orden de ideas, es indispensable plantear logros que apunten también al desarrollo de habilidades sociales y emocionales, para garantizar la formación integral de todos los estudiantes. Es fundamental que los logros sean explicitados de tal forma que se puedan alcanzar en diferente grado y por distintas vías de ejecución.

Igualmente para responder a la diversidad es indispensable incluir técnicas y procedimientos de evaluación diversos y adecuados a las características de los escolares. Una evaluación que aspira a ser continua, rigurosa e individualizada debe estar acompañada del registro de los progresos de los estudiantes. El proceso de dejar por escrito los objetivos que se quieren conseguir y después los avances y logros que van obteniendo los estudiantes implica tiempo y esfuerzo. Sin embargo compensa con creces el esfuerzo y el tiempo que precisan.

La elaboración de registros y formatos de seguimiento facilita la comunicación entre docentes y evita pérdida de tiempo haciendo repetir al escolar algo que ya sabe o es capaz de hacer, o por el contrario asignándole una tarea muy complicada para su nivel actual de competencia

curricular. Desafortunadamente, muchas veces no se consigna esta información valiosa sobre el estudiante y se confía más en la memoria.

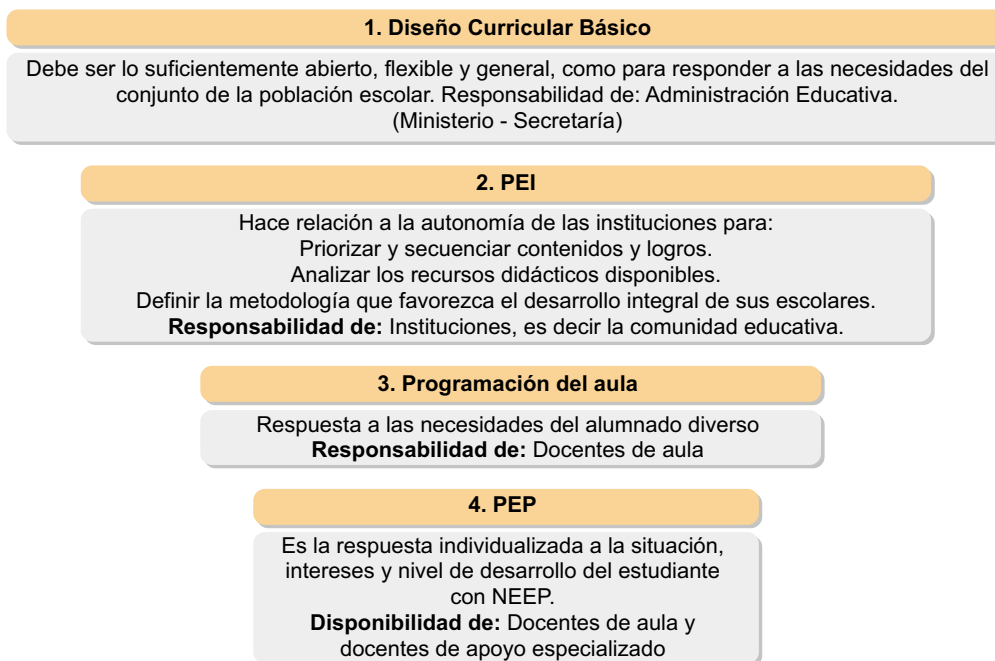
#### **Nivel 4: Proyecto Educativo Personalizado - PEP -**

Es la respuesta individualizada a la situación, intereses y nivel de desarrollo del estudiante con NEE. Debe ser entendido no como una simple reducción de contenidos, sino como el camino más adecuado para que este escolar pueda aprender, trazarse metas y obtener satisfacción de logro, de acuerdo a aprendizajes que le sean significativos y que tengan un impacto en su vida. En el PEP se debe ver reflejado el progreso del estudiante con respecto a sí mismo.

El PEP implica modificaciones o ajustes significativos en los diferentes elementos de la propuesta educativa y es el último nivel de concreción curricular al cual se acude para responder a las NEE de algunos escolares.

**CUADRO 1.  
NIVELES DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR**

En el siguiente cuadro se resumen los niveles de flexibilización curricular, en qué consisten y los responsables de cada uno.



### 2.7.3 Tipos de adaptaciones

Las adaptaciones curriculares son un reto a la creatividad y capacidad de organización del docente. No admiten improvisaciones y requieren un seguimiento puntual, especialmente en el caso de los escolares con NEE.

Al diseñar las adaptaciones curriculares, se encuentra que estas pueden ser:

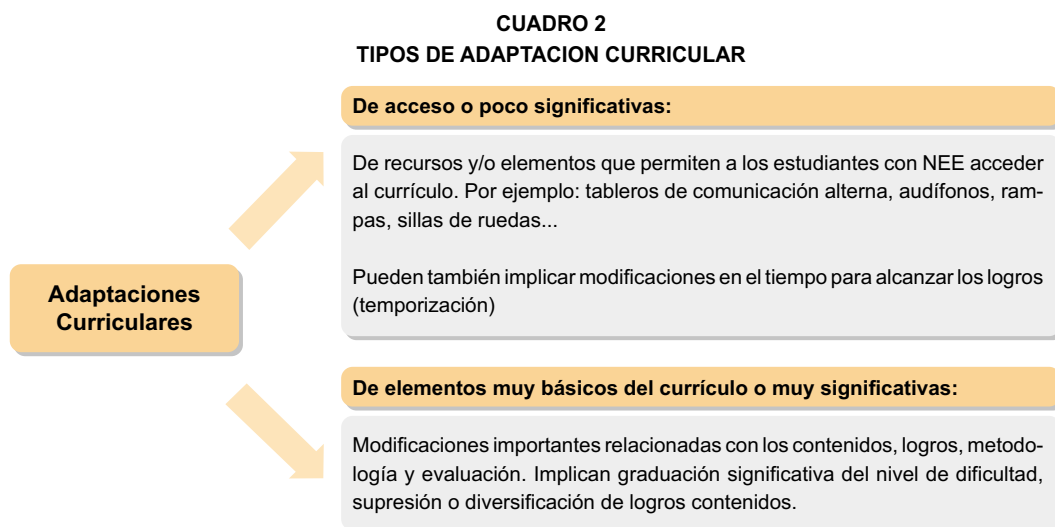
- **Adaptaciones de acceso al currículo o poco significativas:** puede decirse que este tipo de adaptaciones no hace ajustes a los elementos fundamentales del currículo. Consisten en la provisión de recursos y/o elementos que permiten a los estudiantes con NEE acceder a él. Entre ellas se incluyen ayudas de tipo técnico por ejemplo: los tableros de comunicación aumentativa y alternativa, sillas de ruedas, rampas, audífonos, etc. También hacen parte de las adaptaciones poco significativas las modificaciones en el tiempo para alcanzar los logros, teniendo en cuenta que no todos los escolares desarrollan las mismas capacidades en el mismo tiempo. Esto es lo que se conoce como *temporización de objetivos*. Estas adaptaciones contemplan también ajustes en la metodología, como por ejemplo: el tipo de agrupamiento para el trabajo aula, o para realizar la evaluación. En realidad con las adaptaciones poco significativas los estudiantes acceden a los mismos logros y contenidos que sus compañeros.
- **Adaptaciones de elementos básicos del currículo o significativas:** son modificaciones importantes relacionadas con los contenidos, logros, metodologías y evaluación. Implican graduación significativa del nivel de dificultad, supresión o diversificación de logros y contenidos. Las adaptaciones curriculares significativas constituyen una medida extrema. Antes de abordarlas se debe tratar de responder a las necesidades educativas de los escolares a través de la programación de aula y de las adaptaciones poco significativas. Es necesario que los docentes de apoyo y aula exploren exhaustivamente todas las posibilidades de enseñanza, y hagan una buena evaluación de las condiciones que le facilitan o impiden aprender a estos escolares. Es sin embargo importante reconocer que hay escolares con NEE cuyas adaptaciones se apartan significativamente de los contenidos y logros propuestos para el curso, siendo necesario implementar Proyectos Educativos Personalizados. Este es el caso por ejemplo de los escolares con NEE asociadas a Síndrome de Down o a autismo. Sería injusto someterlos a la adquisición de logros que superan sus posibilidades reales y generan frustración.

Los docentes con experiencia de trabajo con estos estudiantes en el Distrito reportan que en su mayoría tienen integrados escolares con deficiencia cognitiva leve o inteligencia limítrofe, por lo cual las adaptaciones curriculares que realizan son poco significativas en la Básica Primaria.

Esto implica que estos escolares están manejando prácticamente los mismos contenidos y logros de sus compañeros, con ajustes a nivel de metodología. (temporización de logros, agrupamientos, evaluaciones, actividades de refuerzo).

Reportan también que al llegar a quinto de primaria los logros de estos estudiantes empiezan a distanciarse significativamente de los de sus compañeros, y al ingresar a la Básica Secundaria la situación se torna mucho más difícil para estos estudiantes, por lo que la mejor alternativa para ellos es empezar a poner en marcha proyectos educativos personalizados en esta etapa.

El siguiente cuadro presenta el resumen de los tipos de adaptación curricular.



Para la elaboración de adaptaciones curriculares son imprescindibles dos aspectos:

1. Conocer a fondo el currículo y plan de estudios de la institución.
2. Definir el qué, el cómo y el cuándo del aprendizaje, pero fundamentalmente el quién, lo que implica conocer al escolar con NEE en términos de fortalezas, debilidades e intereses. Esto hace que en la planeación de las unidades didácticas se tenga en cuenta:
  - **Su nivel de competencia curricular:** entendido como lo que el estudiante es capaz de hacer con relación a los objetivos y contenidos de las áreas curriculares. Responde a la pregunta: ¿Qué destrezas o conocimientos tiene para alcanzar los logros propuestos?

- **Su estilo de aprendizaje:** hace relación al tipo de agrupamiento en el que el estudiante se desenvuelve mejor, así como a los canales por los que procesa mejor la información, y sus tiempos de atención y concentración.
- **El nivel de desarrollo:** da cuenta del nivel de madurez del estudiante, para diseñar logros y actividades acordes a sus potencialidades.

Es entonces a partir de un trabajo en equipo donde confluyen diferentes **saberes** que se construyen las adaptaciones curriculares. El docente de aula no puede ser un espectador pasivo; por el contrario, su saber pedagógico y su amplio conocimiento del currículo son un aporte fundamental para el docente de apoyo especializado, quien conoce y maneja la especificidad de la discapacidad. Por eso se rescata que la flexibilización curricular de los estudiantes con NEE es responsabilidad conjunta de estos dos profesionales: maestro de aula y de apoyo.

A continuación se propone un ejemplo de adaptación curricular que contempla el nivel de competencia curricular del estudiante con NEE.

Area Curricular Contenido	Logros Grupo	Competencia Curricular Alumno NEE	Contenidos Alumno NEE	Logros Alumno NEE	Actividades Alumno NEE	Criterios de Evaluación
<p>MATEMÁTICAS I PERÍODO</p> <p>Números y operaciones de suma y resta</p>	<p>Leer, escribir y ordenar números hasta 999.</p> <p>Entender y aplicar concepto de U.D y C.</p> <p>Realizar sumas de dos o mas números hasta de tres dígitos. Ej. 340 +145 200</p>	<p>Lee números hasta 50 Entiende concepto de unidades.</p> <p>Realiza sumas sencillas de tres números y de un solo dígito (4+5+ 7)</p>	<p>Los mismos del grupo, adaptados a su nivel de competencia curricular</p>	<p>Leer y escribir los números hasta 100.</p> <p>Entender concepto de decena.</p> <p>Realizar sumas sencillas de dos sumandos de dos dígitos. Ej. 28 +17</p>	<p>Leer y escribir los números en la recta numérica en el cuaderno y en tablero.</p> <p>Hacer ejercicios de conectar puntos.</p> <p>Realizar conteo automático intercalado con 3 compañeros.</p> <p>Armar grupos de 10 objetos y contar las decenas</p> <p>Formar grupos de 10 elementos en plano gráfico.</p> <p>Practicar suma jugando a la tienda con un compañero</p>	<p>Según los logros planteados para el alumno con NEE a través de: Desempeño en clase.</p> <p>Tareas.</p> <p>Problemas sencillos formulados en forma oral o escrita.</p>

## 2.7.4 Ejemplos de flexibilización curricular

A continuación se presentan algunos cuadros que ilustran los diferentes niveles de adaptación curricular a partir de las unidades didácticas, en un proceso gradual que va desde las poco significativas hasta llegar a la diversificación curricular.

**CUADRO 3**  
**PLANEACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y NIVELES DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR**

Nivel de Flexibilización	Asignatura	Tema	Logro	Actividad	Recursos	Evaluación	Adaptación
0	=	=	=	=	=	=	No hay
1	=	=	Graduación en el tiempo de consecución. Temporización  Graduación en nivel de dificultad	Varía	Varía	Según logros propuestos	Adaptación poco significativa  Puede ser significativa
2	=	Diferente		Diferente	Diferente	Diferente	Adaptación significativa
3	Diferente	Diferente		Diferente	Diferente	Diferente	Diversificación curricular

**CUADRO 4**  
**EJEMPLO DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR. NIVEL 1 CON ADAPTACIONES POCO SIGNIFICATIVAS**

Asignatura	Tema	Logros	Actividades	Recursos	Evaluación
<b>LECTURA</b>	<b>VOCALES</b>	<b>GRUPO</b> Leer y escribir todas las vocales  <b>ALUMNO CON NEEP</b> Leer dos vocales y escribirlas con apoyo. (repisarlas o escribirlas al dictado con apoyo de claves visuales)	<b>TODOS</b> Amasar y formar con plastilina las vocales. Cantar ronda de las vocales. Decir palabras que empiecen por la vocal...  <b>GRUPO</b> Plana y letra cursiva.  <b>ALUMNO NEEP</b> Cuatro renglones y letra imprenta	<b>GRUPO</b> Cuaderno corriente  <b>ALUMNO NEEP</b> Cuaderno regleta  Letra mas grande .  O cuaderno corriente utilizando resaltador para apoyar manejo de espacio	Según objetivos planteados para cada uno.  Tener en cuenta el canal que mas se le facilita al escolar con NEEP

A pesar de que se inicia el proceso de adaptaciones poco significativas, el escolar con NEE debe ser valorado y considerado como un miembro activo de la clase. Se deben diseñar actividades en las que comparta con el grupo. Es importante que el boletín empiece a reflejar el proceso de adaptaciones curriculares.

**CUADRO 5**  
**EJEMPLO DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR. NIVEL 1 CON ADAPTACIONES SIGNIFICATIVAS**

Asignatura	Tema	Logros	Actividades	Recursos	Evaluación
MATEMÁTICAS	MEDIDAS DE LONGITUD	<p><b>GRUPO</b></p> <p>Identificar y aplicar el concepto de medidas de longitud: mm. cm. dm. Metro, Decámetro, Hectómetro, Kilómetro</p> <p><b>ALUMNO CON NEEP</b></p> <p>Identificar utilidad del metro y aplicar el concepto.</p>	<p><b>TODOS</b></p> <p>Medir el patio y la cafetería. El escolar con NEEP participa en la actividad ayudando a sus compañeros a escribir los resultados de la medición.</p> <p><b>GRUPO</b></p> <p>Resolver problemas y guías didácticas.</p> <p><b>ALUMNO NEEP</b></p> <p>Medir el salón de clase y algunos muebles</p>	<p><b>GRUPO</b></p> <p>Utiliza el Decámetro</p> <p><b>ALUMNO NEEP</b></p> <p>Utiliza el metro</p>	<p>Según objetivos planteados para cada uno.</p> <p>Tener en cuenta el canal que mas se le facilita al escolar con NEEP.</p> <p>Si hay dificultades con el proceso de lectura y escritura, hacer evaluación oral. Se está indagando por el saber matemático.</p>

Son adaptaciones significativas por cuanto hay una reducción importante en logros y contenidos. Es fundamental en este caso priorizar y plantear logros que tengan impacto en la vida de estos escolares. Se deben validar ante el grupo los logros y esfuerzos del estudiante con NEE. Igualmente deben quedar plasmados en el boletín y en su PEP, con el fin de ubicar las expectativas de las familias y de los mismos escolares.

**CUADRO 6**  
**EJEMPLO DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR NIVEL 2. ADAPTACIONES SIGNIFICATIVAS**

Asignatura	Tema	Logros	Actividades	Recursos	Evaluación
MATEMÁTICAS	<p><b>GRUPO</b></p> <p>Regla de tres</p> <p><b>ALUMNO NEEP</b></p>	DIFERENTES	DIFERENTES	DIFERENTES	<p>Según objetivos planteados para cada uno.</p> <p>Tener en cuenta el canal que mas se le facilita al escolar con NEEP.</p> <p>Si hay dificultades con el proceso de lectura y escritura, hacer evaluación oral. Se está indagando por el saber matemático.</p>

Se manejan actividades paralelas. Sin embargo el trabajo del estudiante debe ser valorado ante el grupo. Las actividades paralelas no deben ser manejadas como algo clandestino en el aula;

esto quiere decir que el escolar con NEE también tiene el derecho a ser escuchado por sus compañeros, pasar al tablero, exponer, aunque maneje logros diferentes. De ello depende que su autoestima no sea lesionada. Es aconsejable designar un compañero tutor. Se recomienda que no sea siempre el mismo, para evitar fatigarlo y para poner en práctica la solidaridad del grupo de compañeros.

**CUADRO 7**

La diversificación curricular se da cuando el estudiante ya no puede compartir algunas asignaturas con su grupo de compañeros. Puede ser por ejemplo el caso de un escolar con deficiencia cognitiva leve que en bachillerato no tiene la posibilidad de compartir la asignatura de Álgebra. El esquema sería el siguiente:

Asignatura	Tema	Logros	Actividades	Recursos	Evaluación
DIFERENTES	DIFERENTES	DIFERENTES	DIFERENTES	DIFERENTES	DIFERENTES

En el caso de los escolares con Síndrome de Down y algunos con autismo, es posible que se deba comenzar a hacer diversificación en la primaria a partir de asignaturas como inglés, en las que los contenidos pueden empezar a carecer de sentido para algunos de ellos. En este caso el escolar sale del aula y se exploran otros contextos de participación a partir de la infraestructura de la institución. Podría pensarse por ejemplo en que en lugar de Inglés, tome Educación Física, Arte, Música... con compañeros de otros cursos de edad cronológica similar. Otra idea sería tomar un módulo español o matemática aplicada. En las demás asignaturas puede seguir participando con el nivel de flexibilización curricular que requieran.

En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva leve, por lo general no se requieren adaptaciones significativas en la primaria. Pero en secundaria si es necesario pensar inclusive en un programa de diversificación curricular que atienda a sus necesidades educativas, que fortalezca su autoestima y su identidad y que lo proyecte como un ser humano integral desde la perspectiva cognitiva, social y emocional.

El no reconocer la particularidad del escolar con NEE evitando hacer los ajustes pertinentes a tiempo, es violentarlo, confrontándolo con contenidos y logros que rebasan sus capacidades y potencialidades reales.

En síntesis... Al planear las unidades didácticas tenga en cuenta:

**Logros  
se pueden**

Disminuir el número  
Graduar su nivel de dificultad  
Priorizar  
Suprimir  
Diversificar

**Diseñar  
Actividades**

Con toda la clase  
En pequeños grupos  
En pareja  
Con el maestro  
En forma individual  
Aprendizaje cooperativo  
Modificando materiales

**Evaluar**


Cumplimiento de tareas  
Trabajo diario  
Evaluaciones orales  
Evaluaciones escritas  
(según posibilidades del estudiante)  
Exposiciones  
Participación en clase  
Autoevaluación

## **2.8 Logros mínimos para escolares con Síndrome de Down y autismo**

La población con discapacidad cognitiva, física y/o sensorial históricamente ha venido recibiendo variadas intervenciones primordialmente desde las áreas de salud, rehabilitación y educación sin que se vea actualmente un impacto importante en la participación de este colectivo en el ámbito laboral, como cabría esperarse después de más de 30 años de estas intervenciones.

La Ley 100 de 1993 Salud y la Ley 115 del 94 de Educación ofrecen soportes importantes e inducen a producir un cambio en las instituciones que han venido atendiendo a la población con discapacidad.

En el caso específico de la educación, el interrogarse sobre por qué y para qué educar a las personas con discapacidad, son preguntas que desde una responsabilidad ética deben responderse las instituciones que asumen su proceso de escolarización. Garantizar que las personas con discapacidad estén recibiendo una educación de calidad es una responsabilidad de las familias, de los docentes, de las instituciones y del estado. Es justamente desde esta responsabilidad ética que la SED y las IED trabajan conjuntamente en el establecimiento de unos criterios de ingreso, evaluación y promoción de estos escolares, así como en la implementación de orientaciones curriculares que favorezcan su desarrollo integral.



El establecimiento de objetivos claros que orienten su proceso educativo permitirá ofrecer respuestas de calidad a sus necesidades, visualizando su futuro como personas con mayor nivel de participación dentro de las comunidades. La funcionalidad de las habilidades que desarrollen y su impacto en la calidad de vida deben ser objetivos claros de las instituciones que trabajan con la población con discapacidad. Es fundamental entonces definir unos logros mínimos relacionados con estos escolares tanto a nivel académico como social, analizando a partir de ellos cómo avanza su proceso de formación integral, pero también evaluando constantemente la metodología y estrategias utilizadas.

Es importante rescatar que la población con discapacidad cognitiva no se puede homologar como población porque difiere en la etiología de su condición, en su nivel de madurez, en su estilo y ritmo de aprendizaje, en su motivación. En este orden de ideas la educación de estos estudiantes busca hacerlos competentes y funcionales de acuerdo a sus capacidades, potencialidades e intereses con el mínimo de apoyo, pero no persigue su nivelación con los escolares promedio. Lo fundamental es optimizar su participación a partir del currículo y plan de estudios de la institución, realizando las adaptaciones requeridas que por lo general son significativas, de acuerdo a sus fortalezas y necesidades.

Es por ello que siendo coherentes con el concepto de flexibilización, los logros propuestos no se conciben por año escolar, sino por etapas del proyecto de vida. Se plantean entonces unos logros mínimos que se espera alcancen los escolares con Síndrome de Down y autismo al finalizar dichas etapas:

**Etapas pre escolar** (seis a ocho años, recordando que su diferencia de edad con relación a la edad promedio del curso no debe ser mayor de dos años).

**Etapas escolares: 5º básica primaria** (11 a 13 años). Los escolares con deficiencia cognitiva leve, tal y como se ha planteado, requieren en la básica primaria de adaptaciones curriculares poco significativas, lo que significa que van a manejar los mismos logros de su grupo de compañeros con adaptaciones en la metodología y evaluación.

***Logros mínimos esperados para los escolares con Síndrome de down y autismo al finalizar su etapa pre escolar***

A continuación se proponen los logros mínimos que se espera alcancen estos estudiantes al finalizar la etapa pre escolar. Se refieren a conceptos, competencias y valores que favorecen su desarrollo integral.

Si bien el respeto por las diferencias individuales y por la particularidad de su condición han de guiar la práctica pedagógica, estos no riñen con la necesidad de plantear unos propósitos claros para la educación de estos escolares.

El establecer esos mínimos orientará mejor la labor de los docentes de aula y ayudará a ubicar mejor sus expectativas en torno a ellos.

### **EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA**

Logro: desarrollar habilidades académicas y utilizarlas funcionalmente.

Indicadores:

- Agrupa objetos por uso o categorías. (Al darle varios objetos separa los que sirven para comer, para jugar, para vestirse...).
- Compara dos objetos estableciendo cuál es grande y cuál es pequeño.
- Agrupa objetos por color, forma y tamaño.
- Cuando se le dan elementos de un todo sabe a cuál pertenecen. (ej. hoja-árbol, pie-cuerpo).
- Identifica en una lámina conceptos temporales día y noche y los discrimina en su diario vivir.
- Ubica el día de la semana en que se encuentra con apoyo visual del calendario.
- Organiza una secuencia temporal de dos láminas.
- Discrimina el concepto “antes” y “después” tomando como referencia un evento específico. (ej. sabe que la clase de música es antes del recreo o después del recreo).
- Reconoce cuantificadores a nivel concreto y gráfico como “uno”, “muchos”, “pocos”.
- Realiza conteo automático de uno a cinco.
- Discrimina visualmente los números de uno a cinco.
- Asocia el número con la cantidad de uno a cinco.
- Aplica el concepto “uno más”. (ej. tienes dos lápices dame uno más).

### **EN LA DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN**

Logro: Comprender mensajes

Indicadores:

- Ejecuta ordenes que requieren dos acciones. (ej. trae el cuaderno y siéntate).
- Sigue instrucciones dadas a un grupo. (ej. saquen los colores. Suban los brazos...)

- Sigue instrucciones en el juego. (ej. toma la pelota y entrégasela a otro niño).
- Ejecuta instrucciones relacionadas con hoja de trabajo: encierra, tacha, une.
- Reconoce algunas señales públicas. (ej. PARE).
- Trae un objeto que no se encuentra dentro de su campo visual (ej. trae el borrador de otro salón).
- Escucha atentamente cuentos o historias cortas relatadas por un adulto. (ej. mira al adulto a la cara).
- Cuando se le pregunta qué es esto? Describe el objeto o dice qué es.
- Utiliza palabras o sigue instrucciones que implican localización (ej. en, encima, debajo, sobre)
- Reconoce visualmente su nombre y lo lee en el tablero, en sus cuadernos y en sus pertenencias.
- Reconoce visualmente las vocales.

Logro: producir mensajes intencionados

#### **Indicadores:**

- Dice quiero o dame (expresión verbal o ademán) cuando desea o necesita algo.
- Demuestra afecto a conocidos a través de abrazos o besos.
- Demuestra con lenguaje verbal o no verbal sus estados de ánimo. (alegría, tristeza, ira)
- Representa situaciones de su vida diaria en sus juegos. (este indicador es más difícil en los niños con autismo, se puede demorar más).

Logro: Intercambiar mensajes con dos o mas personas.

#### **Indicadores:**

- Saluda, dice algo, hace un ademán a alguien para iniciar una conversación.
- Cuando no quiere continuar una conversación se despide (en forma verbal o con ademán).
- Responde a las preguntas: Quién, Dónde, Qué en forma verbal o a través de señalamiento. (ej. al narrarle un cuento corto muestra en la lámina, hace la mímica o responde oralmente dónde está el animal, qué hace la señora...).
- Pregunta “qué es eso” (con lenguaje oral o ademán) cuando ve objetos que no le son familiares.

### **EN LA DIMENSIÓN CORPORAL**

**Logro:** poseer identidad personal y conocimientos de si mismo.

**Indicadores:**

- Reconoce cualidades de si mismo. (ej. coloreo bonito, juego bien).
- Dice su nombre y edad.
- Dice el nombre de sus padres y hermanos.
- Dice el nombre de su colegio y de su maestra.
- Reconoce familiares, amigos y extraños.
- Realiza juegos acordes a su estatus de edad. (ej. juega con carros, helicóptero, muñecas, lotería, y no con un sonajero).
- Identifica y señala en si mismo y en lámina las diferentes partes del cuerpo.
- Conoce la funcionalidad de las principales partes del cuerpo.
- Dibuja la cara con círculos y rayas.

Logro: poseer orientación espacial y habilidades motrices.

**Indicadores:**


- Imita posiciones sencillas con el cuerpo.
- Ubica por orden verbal las direcciones: arriba, abajo, adelante, atrás, a los lados.
- Aplica la relación espacial entre cuerpo - objeto o personas. (ej. párate de primero en la fila, párate de último, siéntate cerca del tablero...).
- Realiza actividades que implican motricidad fina. (ej. colorea una figura respetando límites, sigue trazos horizontales, verticales, circulares y oblicuos).
- Realiza actividades que implican motricidad gruesa. (ej. salta en un pie, lanza y atrapa una pelota).

**EN LA DIMENSIÓN ÉTICA, ACTITUDES Y VALORES**

Logro: reconocer su entorno y desempeñar rutinas de cuidado y organización del entorno.

**Indicadores:**

- Identifica todas las dependencias del colegio.
- Guarda su material de trabajo una vez finaliza la actividad.
- Utiliza apropiadamente los materiales de trabajo. (ej. no arranca las hojas de los cuadernos, no se come la plastilina).
- Ayuda a organizar su salón de clases.

- 
- Bota la basura en la caneca.
  - Responde por algunas de sus pertenencias. (ej. saco, delantal).

**Logro:** identificar y utilizar los recursos y servicios que ofrece su comunidad.

**Indicadores:**

- Juega en el patio o parque y utiliza elementos (pelota, aros, lazos...).
- Identifica baños de hombres y mujeres.
- Cuando siente un malestar físico avisa a algún adulto para que le ayude.
- Reconoce y coopera en las fiestas tradicionales. (ej. en la navidad ayuda a decorar el aula, hace tarjetas).
- Participa en eventos organizados por la institución educativa.
- Participa en eventos comunitarios como la izada de bandera.

**Logro:** manifestar comportamientos sociales requeridos para actuar con otros de acuerdo con las normas y convenciones sociales.

**Indicadores:**

- Establece contacto visual con su interlocutor.
- Saluda cuando llega a un lugar o responde el saludo.
- Se despide cuando sale o cuando alguien se va.
- Espera su turno para participar en una actividad.
- Regresa a clase después del recreo.
- Obedece a su maestra.
- Juega con sus compañeros durante el recreo.
- Pide permiso para coger pertenencias de otros.

## EN LA DIMENSIÓN ESTÉTICA

**Logro:** utilizar lenguajes artísticos para expresar su visión particular del mundo mediante materiales diversos.

**Indicadores:**

- Dibuja y pinta con distintos instrumentos. (colores, pinceles, plumones...).

- Dibuja y pinta sobre diversos materiales. (papel, madera...).
- Asume un papel corto y sencillo en cuentos musicales y representaciones teatrales.
- Reproduce o inventa tonadas y canciones.
- Hace cuadros y tarjetas con materiales variados.
- Hace figuras de distintos materiales (papel, plastilina, arcilla...).
- Baila siguiendo una coreografía sencilla.

### ***Logros mínimos esperados para los escolares con Síndrome de Down y Autismo al finalizar la básica primaria***

A continuación se sugieren las competencias y saberes mínimos que se espera alcancen estos estudiantes al finalizar la Básica Primaria

## **MATEMÁTICAS**

### Pensamiento numérico y sistemas numéricos

- Lee números hasta 200.
- Escribe números hasta 100.
- Asocia símbolo cantidad hasta 30.
- Compara dos números de uno a 20 estableciendo relación mayor que, menor que, igual que.
- Comprende el concepto de adición (Reunir).
- Realiza sumas sencillas con apoyo.
- Comprende el concepto de resta. (Quitar).
- Realiza restas sencillas con apoyo de objetos.
- Discrimina monedas y billetes de diferente denominación.
- Utiliza dinero para hacer compras en la tienda escolar, con apoyo.
- Sabe cuanto valen algunos artículos de la tienda escolar.
- Realiza conteo de 10 en 10 hasta 100.
- Realiza conteo de 100 en 100 hasta mil y lo aplica en el manejo de dinero.
- Realiza conteo de 10.00 en 1000 hasta 10.000 y lo aplica en el manejo de dinero.
- Comprende el concepto de división. (repartir).

### Pensamiento espacial y sistemas geométricos

- Reconoce formas y figuras geométricas como: punto, línea recta, línea curva, círculo, cuadrado, rectángulo.

- Construye figuras y dibujos utilizando la regla.
- Cuando dibuja guarda las proporciones.

#### Pensamiento métrico y sistemas de medidas.

- Reconoce el metro como medida de longitud.
- Utiliza el metro para medir dimensiones (largo, ancho, alto).
- Compara y ordena dos objetos de acuerdo con su longitud.
- Demuestra conocimiento del reloj.
- Lee la hora en punto y en fracciones (media hora y cuarto de hora).
- Reconoce el litro como unidad de medida de líquidos.
- Reconoce libras y kilos como unidad de medida de sólidos.
- Aplica a situaciones concretas el concepto de fraccionarios. (medio, cuartos).
- Utiliza el calendario. (meses, semanas, días).

#### Pensamiento aleatorio y sistemas de datos.

- Cuenta y tabula datos sencillo acerca de personas y objetos.
- Representa los datos obtenidos mediante gráficas sencillas.
- Interpreta con apoyo datos tomados de una gráfica o diagramas sencillos.

#### Procesos matemáticos

##### A. Planteamiento y resolución de problemas.

- Soluciona problemas sencillos acerca de los objetos que le rodean. (Ej. si no prende el televisor verifica que esté enchufado).
- Identifica las operaciones aritméticas de suma o resta para resolver un problema planteado.
- Verifica resultados de sumas o restas a través del uso de la calculadora.

##### B. Comunicación matemática

- Utiliza el lenguaje de las matemáticas para describir algunas de sus actividades cotidianas.
- Utiliza símbolos para representar dibujos.
- Explica la solución de un problema apoyado en dibujos.

## LENGUA CASTELLANA

**Logro:** comprender mensajes:


**Indicadores:**

- Reconoce personajes en libros, periódicos, revistas o vallas públicas.
- Reconoce y usa adecuadamente señales públicas.
- Identifica productos en anuncios comerciales de T.V. o radio.
- Identifica juguetes y objetos de entretenimiento en avisos comerciales y expresa los que le gusta o desea adquirir.
- Cuando escucha una historia corta o un cuento responde preguntas sobre los personajes, qué ocurre, en dónde y es capaz de inferir la parte que sigue o en qué terminará la misma.
- Si recibe una tarjeta de invitación para asistir a una fiesta o evento, hace planes. (Con quién va a ir, qué hará, qué ropa se pondrá)
- Recorta dibujos, avisos, o artículos del periódico sobre cosas que necesita o le interesan.
- Busca la información que necesita en libros y revistas.
- Hace dibujos, carteleros, afiches y tarjetas de felicitación para otros.
- Narra lo que hizo en vacaciones o en alguna reunión familiar.
- Escribe con apoyo o narra su autobiografía.
- Lee instrucciones sencillas con comprensión. (ej. pasos de una receta corta)
- Lee con comprensión instrucciones sencillas relacionadas con tareas escolares. (ej. colorea el mapa)
- Lee textos cortos con comprensión. (textos de dos o tres frases)

**Logro:** Producir mensajes.

**Indicadores:**

- Utiliza frases completas para expresar sus necesidades o ideas.
- Participa en conversaciones con otras personas, escucha las ideas de los otros y expresa sus puntos de vista.
- Relata situaciones o eventos de su vida diaria con detalles (ej. cuenta a dónde fue, con quién y qué hizo el fin de semana)
- Protesta con razones cuando está en desacuerdo con una situación. (ej. Esto no me gusta porque...)
- Responde en forma verbal o escrita formularios relacionados con sus datos personales, gustos o intereses.

- 
- Cuenta chistes o hace bromas a los otros.
  - Hace reclamos con respeto cuando una situación lo afecta.
  - Cuando conversa, espera su turno para expresar sus puntos de vista
  - Utiliza una expresión facial acorde a la situación comunicativa.
  - Describe personas, objetos, animales y lugares a partir de sus características físicas básicas y su funcionalidad.
  - Escribe palabras y frases sencillas a partir de situaciones de la vida cotidiana y sus propias vivencias.
  - Toma dictado de palabras y frases sencillas.
  - Usa con apoyo, la lengua escritura para comunicar ideas y sentimientos.

**Logro:** Intercambiar mensajes de una manera dinámica e interactiva.

**Indicadores:**

- Decide sobre dos objetos o actividades y explica por qué.
- Ofrece o acepta disculpas.
- Conversa con otros sobre temas de su agrado.
- Da explicaciones sobre su comportamiento. (ej. llegué tarde porque...).
- Participa en conversaciones atendiendo y respondiendo adecuadamente a las señales de los otros (gestos, tono de voz).

**CIENCIAS SOCIALES**

**Logro:** Orientarse en el tiempo.

**Indicadores:**

- Ubica la fecha en que se encuentra: día, mes y año.
- Tiene el concepto de días hábiles y fines de semana.
- Ubica en el calendario algunas festividades tradicionales como: navidad, semana santa, 20 de Julio y explica en qué consisten.
- Expresa las fechas de: su cumpleaños, el cumpleaños de sus padres y hermanos.
- Relata su autobiografía.
- Conoce el nombre del presidente y del alcalde de su ciudad.

**Logro:** Orientarse en el espacio:

### **Indicadores:**

- Localiza a Colombia en el mapa-mundi.
- Localiza algunas ciudades en el mapa de Colombia.
- Sabe en qué barrio y en qué ciudad vive.
- Sabe su teléfono y dirección.
- Ubica dentro de su barrio algunos servicios de la comunidad. (ej. parque, almacenes, la iglesia...).
- Identifica y localiza lugares para actividades culturales y recreativas.
- Reconoce los diferentes servicios de la comunidad (ej. hospital, bomberos, banco, parques, teatros, bibliotecas...).
- Conoce la utilidad del semáforo y sabe cómo cruzar una calle.
- Tiene el concepto de accidentes geográficos: volcán, nevado, llanura, montaña, isla.

**Logro:** Manifiestar comportamientos sociales requeridos para actuar con otros de acuerdo con las normas y convenciones sociales.

- Muestra respeto por los símbolos patrios.
- Sabe el himno de Colombia.
- Se pone de pie cuando escucha el himno de Colombia en diferentes eventos y ceremonias.
- Muestra respeto por la figura de autoridad.
- Colabora en la planeación de actividades escolares y asiste a ellas.
- Acepta responsabilidades cuando realiza un trabajo en equipo.
- Ayuda a familiares y amigos cuando lo necesitan.
- Es solidario con familiares y amigos que se encuentran en dificultades.
- Conoce y aplica las normas sociales en celebraciones.

### **CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

- Compara y establece diferencias entre seres vivos y no vivos.
- Identifica y ubica partes internas de su cuerpo.
- Comprende las funciones de algunos órganos del cuerpo.
- Comprende y aplica normas para tener buena salud.
- Practica ejercicios.
- Tiene buena postura.
- Practica hábitos de aseo.
- Tiene conocimientos básicos de primeros auxilios. (ej. ante la mordedura de un perro sabe qué hacer).

- Identifica partes de una planta
- Sabe sembrar y cuidar una planta
- Identifica la importancia de las plantas en la alimentación.
- Identifica la utilidad de las plantas en la industria. (ej. telas, perfumes, muebles)
- Clasifica algunos animales según su hábitat. (ej. terrestres, acuáticos, aéreos)
- Identifica la utilidad de los animales para el hombre. (ej. alimentación, transporte, carga, compañía).
- Identifica los cuidados que requiere una mascota.
- Identifica algunos animales perjudiciales al hombre
- Cuida la naturaleza y el medio ambiente (ej. buen trato a los animales evitando maltratarlos, cuida las plantas, arroja la basura en el sitio indicado)
- Clasifica las basuras: reciclaje

### **Consideraciones finales**

Para finalizar este capítulo vale la pena recordar algunas consideraciones que propone la FEAPS (Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con discapacidad cognitiva) para la educación de estos escolares.

También los logros para los estudiantes con discapacidad cognitiva deben apuntar a su desarrollo integral. Es decir ellos al igual que sus compañeros deben:

- Llegar a SER
- Poder ESTAR
- Poder OPINAR
- Poder PENSAR, ELEGIR, OPTAR Y DECIDIR

Una educación con esta orientación les permitirá una participación real en todos los eventos y espacios propios de su comunidad. También ellos deben aprender a ser buenos ciudadanos.

No se trata solo de que el escolar con discapacidad cognitiva “haga” cosas de manera mecánica, de “entrenarle”, sino que sepa quién y cómo es él y otros con los que convive, que le conozcan y se haga respetar, que sepa estar de determinada manera en diferentes espacios, que sepa hacer determinadas cosas, que pueda opinar sobre diferentes cuestiones, que elija.

Para que todo ello sea posible es necesario contar con un espacio, es decir con un **dónde**, con un **qué** le vamos a enseñar, con unas personas, es decir, **quién** le va a enseñar, con un **cómo** se le va a enseñar.

Todo ello actuando desde el respeto a la persona, teniendo presente que nunca un método de enseñanza ha de estar por encima de ella. Es necesario construir con ella los aprendizajes. Además va a ser necesario priorizar los aprendizajes y seguir criterios como:

- Adecuarse a la edad cronológica. Es decir haciendo compatibles las necesidades especiales con los intereses y prioridades de la edad cronológica.
- Que sean significativos y funcionales. Es decir con significado para el estudiante y de utilidad, ya que cuantas más actividades pueda realizar una persona por si misma, tendrá más posibilidad de participación social.
- Que favorezcan a su vez nuevos aprendizajes. Es decir que cada aprendizaje no tenga su finalidad en si mismo, sino que sea útil para seguir avanzando.
- Que le proporcionen mayor autonomía personal para que logre desenvolverse de manera más independiente en el medio físico y social.
- Que favorezcan su autoestima. Para que pueda sentirse miembro de un grupo.
- Que favorezcan su desarrollo social y resolución de situación de la vida. De esta manera podrá participar de un mayor número de experiencias sociales de manera más exitosa.
- Que favorezcan la promoción del estudiante. Para que pueda acceder a desarrollar una «actividad laboral».

Como ya se ha dicho cada persona es **única** y el sistema educativo, bajo sus fines, tiene la responsabilidad de dar respuesta a todos y cada uno de los ciudadanos en edad escolar.

## **Bibliografía**

Arnaiz Sánchez, P. *Adaptaciones curriculares en educación secundaria*. Madrid: Pirámide. 1997

Buriticá Trujillo, Fabio.. Documento: *Notas mínimas sobre el autismo*. 2003

Clasificación DSM-IV con código CIE-10.

Cuervo E. Clemencia. (1999) *La profesión de Fonoaudiología :Colombia en perspectiva Internacional*.  
Universidad Nacional de Colombia.

Documentos. Código educativo. Ley General de Educación. Estructura del servicio educativo.  
Capítulo I. Artículo 13: Objetivos comunes a todos los niveles de educación.

Documento de Estudio. MEN. Estándares para la excelencia en la educación. Cooperativa  
Editorial Magisterio. Julio de 2002.

Escallón Buraglia, Inés Elvira de. Colección “Sabía Ud”. # 4 Corporación Síndrome de Down

FEAPS. Manual de la Buena Práctica. [http:// feaps.org/manuales.htm](http://feaps.org/manuales.htm).

Flórez, Jesús. Psicobiología, conducta y aprendizaje en el Síndrome de Down: problemas y so-  
luciones. Revista síndrome de Down, Cantabria. 12:49-60. 1995.

Flórez, Jesús. A la Vera de nuestros caminos. Evocaciones sobre la discapacidad.  
Santander, España. 2000.

Instrumento: Perfil de logros por etapas o ciclos de vida para las personas con discapacidad  
cognitiva. Documento de trabajo Corporación síndrome de Down.

Lopera, Juan David. Conferencia: La evaluación en la atención a la diversidad. Copacabana,  
Colombia 2003.

Merchán, Clara Inés. Documento “Un reto educativo: integración al aula regular”. (2003)

Milicic Neva. *Confiar en si mismo*. Ed. Dolmen 1997.

Rodríguez José A. “Las adaptaciones curriculares”. España 1992.

Solé Isabel. El constructivismo en el aula: disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona. 1996

Sousa, David A. Cómo aprende el cerebro con necesidades especiales. Corwin , Press. 2002



# Criterios de ingreso Evaluación y promoción de escolares con deficiencia cognitiva y Síndrome de Down

---

## Capítulo 3

3.1	Introducción	71
3.2	Criterios de ingreso relacionados con el estudiante	71
3.2.1	Edad	72
3.2.2	Habilidades de Aprendizaje	72
3.2.3	Habilidades de Independencia y Autonomía	73
3.2.4	Habilidades de Convivencia	73
3.2.5	Aspectos relacionados con traslados	73
3.2.6	Aspectos relacionados con el CADEL	74
3.3	Criterios de ingreso relacionados con la familia	74
3.4	Criterios de ingreso relacionados con la institución educativa	75
3.4.1	Horizonte institucional	75
3.4.2	Recursos humanos y materiales	75
3.5	Criterios de ingreso valoración inicial	76
3.5.1	Del estudiante	76
3.5.2	Valoración de la familia	78
3.6	Pautas a seguir cuando el escolar con deficiencia cognitiva es identificado con posterioridad a su ingreso	79

3.7	Criterios relacionados con el estudiante, la institución, la familia y la valoración inicial	81
3.8	Criterios de evaluación	83
3.8.1	Marco legal	83
3.8.2	Evaluación	84
3.8.2.1	Finalidad de la evaluación	84
3.8.2.2	La evaluación en el contexto de la diversidad	85
3.8.2.3	Formas de evaluar al estudiante	86
3.8.2.4	Evaluación contextual	86
3.8.2.5	Evaluación y desarrollo humano	87
3.8.2.6	Informe y boletín	88
3.8.3	Adaptaciones curriculares	88
3.8.3.1	Tipos de adaptación	89
3.8.3.2	Toma de decisión con respecto a las adaptaciones curriculares	89
3.8.3.3	Registro de las adaptaciones curriculares	90
3.8.4	Diversificación curricular	90
3.9	Criterios de promoción	93
3.9.1	Aspectos a tener en cuenta	93
3.9.1.1	Evolución del estudiante con respecto a sí mismo.	93
3.9.1.2	Nivel de aceptación del grupo.	93
3.9.1.3	Edad del estudiante	93
3.9.1.4	Criterios sobre repitencia	93
3.9.1.5	Definición de logros para sustentar la promoción de un curso a otro	94
3.9.1.6	Quien define los criterios de promoción de un grado a otro?	94
3.9.1.7	Titulación y acreditación	94
	Bibliografía	95

### **3.1 Introducción**

Los criterios sobre ingreso, evaluación y promoción de escolares con deficiencia cognitiva, autismo y Síndrome de Down fueron construidos a partir de:

- **UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:** nuevo concepto de discapacidad, estatus de edad, rol ocupacional, y calidad de vida para esta población.
- **MARCO LEGAL:** Ley General de Educación, Febrero 8 de 1994.  
Decreto 2082 de Noviembre 18 de 1996.  
Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002.  
Decreto 3020 / 2002 de 10 de Diciembre de 2002.  
Resolución 8404 / 2001
- **CRITERIOS EXISTENTES EN ALGUNAS DE LAS INSTITUCIONES PERTENECIENTES A LA RED DE INSTITUCIONES DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED)<sup>1</sup>** que actualmente están realizando procesos de integración. Algunos de estos criterios en el caso particular de autismo se definieron a través de observación directa en el aula y entrevista con profesionales de las instituciones. Otros de estos criterios surgieron de las inquietudes y planteamientos de los docentes en espacios como capacitaciones y trabajos al interior de las comisiones PEI.


Un mayor conocimiento de la situación que viven las Instituciones Educativas del Distrito, a partir del trabajo realizado en este proyecto y de las conclusiones de las agendas de ajustes al PEI que han permitido a las mismas instituciones realizar su propio diagnóstico, con respecto al proceso de integración.

- La experiencia de la Corporación Síndrome de Down (CSD) en procesos de integración de escolares con NEE (Necesidades Educativas Especiales permanentes).

### **3.2 Criterios de ingreso relacionados con el estudiante**

Conviene, para quienes asumen este reto, iniciar la escolarización de los estudiantes con Síndrome de Down y autismo en las instituciones de educación regular, en los cursos iniciales:

<sup>1</sup> Los criterios expuestos en este documento fueron construidos conjuntamente con la comunidad de maestros de las siguientes IED: Carlos Arturo Torres, Cedid Ciudad Bolívar, Hunzá, La Arabia, República Bolivariana de Venezuela, Rodrigo Lara. San Agustín y San Francisco -La Casona



Pre escolar o Primer grado de Básica Primaria. Esto favorece el vínculo y establecimiento de relaciones entre compañeros, reduce temores entre los docentes y se pueden generar mas redes de apoyo para estos escolares.

Igualmente es recomendable que este proceso se realice gradualmente en cada institución, iniciando por ejemplo con cuatro escolares en la institución (dos en cada jornada) , con el compromiso institucional de ir aumentando la cobertura cada año, hasta tener 10 estudiantes en cada jornada, según las condiciones y los docentes de apoyo, este no es un criterio único, podrán seguir aumentando cobertura según el desarrollo institucional. Es importante que en cada curso solo haya un solo escolar, bien sea con Síndrome de Down o autismo, aunque hay Instituciones que tienen hasta tres.

En este orden de ideas, la SED y las instituciones definirán conjuntamente el número de cupos por cada institución para estos escolares, de acuerdo a los recursos humanos y materiales de cada IED (Institución Educativa Distrital).

Se recomienda también que las instituciones que vayan a iniciar su línea de trabajo con autismo, brinden la oportunidad a los docentes de una capacitación con sus colegas de la IED República de Venezuela sede B, institución que tiene amplia experiencia en el proceso de integración de escolares con autismo. Esta sugerencia se hace por cuanto los docentes manifiestan gran temor hacia esta condición.

Es importante destacar que viene un proceso de transición, en el que las instituciones paulatinamente irán unificando criterios relacionados con el ingreso de escolares con Síndrome de Down y autismo. Sin embargo, de no empezar a implementarse esos criterios, se corre el riesgo de continuar perpetuando prácticas que desconocen el estatus de edad y el rol ocupacional de las personas con discapacidad cognitiva.

### **3.2.1 Edad**

Su edad cronológica primará, siendo la establecida con carácter general para el año que van a cursar y en todo caso no será superior en dos años, al promedio de edad de los estudiantes del grado correspondiente. En caso de ser tres años superior, la situación deberá ser analizada por el Consejo Académico, docentes de apoyo de la institución y la familia.

Es necesario que las instituciones revisen el Decreto 2247 de 1997, donde refiere la edad correspondiente por grupo y hacer la equivalencia

### **3.2.2 Habilidades de aprendizaje**

El docente de apoyo especializado deberá seleccionar aquellos escolares con Síndrome de Down que tengan deficiencia cognitiva leve y moderada, que posean unos dispositivos mínimos de aprendizaje en términos de: atención, motivación, patrón imitativo, seguimiento de instrucciones sencillas, que les permitan beneficiarse de las oportunidades, ambientes de aprendizaje, estímulos y posibilidades que les brinda la educación regular, siempre y cuando reciban los apoyos apropiados atendiendo a sus necesidades particulares dada su condición.<sup>2</sup>

Se seleccionarán aquellos escolares con autismo que tengan presencia de modalidades comunicativas verbales o no verbales que les permitan beneficiarse de las oportunidades, ambientes de aprendizaje, estímulos y posibilidades que les brinda la educación regular, siempre y cuando reciban los apoyos apropiados atendiendo a sus necesidades particulares dada su condición.

### **3.2.3 Habilidades de independencia y autonomía**

El escolar deberá contar con unos mínimos de independencia en:

- Hábitos de aseo (control de esfínteres)
- Hábitos de alimentación. (alimentarse por sí mismo)
- Movilidad: en términos de desplazamiento independiente. (Subir y bajar escaleras)

### **3.2.4 Habilidades de convivencia**

El escolar no debe presentar comportamientos que generen situaciones de extrema gravedad que puedan afectar su integridad o la del grupo escolar. Esto se traduce en manejar noción de peligro, cuidar de su integridad, evitando por ejemplo trepar muros y lanzarse de ellos.

### **3.2.5 Aspectos relacionados con traslados**

En caso de que el estudiante sea trasladado por otra sede de la institución, debe traer informe escrito en el que se establezca su perfil en términos de fortalezas y necesidades, así como unas recomendaciones básicas y la razón para su traslado. **Es necesario que haya una reunión de empalme entre docentes de apoyo especializados de aula entre una y otra sede.**

Si el estudiante es remitido por otra institución educativa también se deben respetar los criterios mencionados anteriormente (relacionados con edad, habilidades de aprendizaje y compromiso cognitivo, habilidades de independencia y autonomía, habilidades de convivencia) se

2. Como la mayor implicación del Síndrome de Down es la deficiencia cognitiva, no es necesario realizar pruebas de inteligencia, sino una exploración de sus dispositivos básicos de aprendizaje.

debe presentar el informe que contenga fortalezas, necesidades y recomendaciones básicas, así como los apoyos que venía recibiendo. No se establece como indispensable la reunión de empalme por las dificultades operativas reales que se pueden presentar para coordinarla y realizarla.

Si el estudiante es remitido por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) se deben respetar los criterios relacionados con edad, habilidades de aprendizaje y compromiso cognitivo, habilidades de independencia y autonomía, y habilidades de convivencia mencionados anteriormente, a fin de que pueda beneficiarse del programa educativo que le ofrece el contexto escolar.

Si el niño(a) cumple con el criterio de edad, debe ser evaluado inicialmente por la docente de apoyo especializado de la institución educativa a la cual es remitido (educadora especial, fonoaudióloga, psicóloga), ya que su experiencia le ayudará a determinar si el nivel cognitivo le permite beneficiarse del programa de integración (No se trata de establecer el Coeficiente Intelectual (CI), ni que el niño tenga todos los pre-requisitos del estudiante promedio, pues se sabe de antemano que hay una condición de deficiencia cognitiva). Simplemente se trata de establecer que no haya un retardo severo o profundo. A partir de esta evaluación se empieza a definir el plan educativo del niño(a).

### **3.2.6 Aspectos relacionados con el CADEL<sup>3</sup>**

El CADEL como ente administrativo debe conocer su oferta educativa local, así como los criterios de ubicación e ingreso:

- Los criterios relacionados con edad y tipo de discapacidad en el momento de realizar la remisión, para saber si esta se puede hacer.
- El número de cupos disponible en las instituciones que atienden a estos escolares, para no desbordar su capacidad.
- Conocer la oferta interlocal, de manera que si su capacidad local es insuficiente, lo remita a otro CADEL
- Conocer otras alternativas para los escolares que no puedan ser ubicados en integración al aula regular en los IED. Tal como centros que ofrezcan programas de rehabilitación, habilitación o protección de acuerdo a sus necesidades, en otros sectores como salud.

---

3. CADEL: Centro Administrativo de Educación Local

### **3.3 Criterios de ingreso relacionados con la familia**

- **Información básica sobre integración**

Conocer en qué consiste el programa de integración escolar, así como sus implicaciones y alcances. Procedimientos de evaluación y promoción.

- **Deberes y derechos relacionados con el contexto de integración**

Conocer sus derechos y deberes, tener claridad de que la integración es derecho constitucional y que para el caso de la educación está reglamentado en el decreto 2082.

- **Rol y compromisos que adquiere**

Que la familia asuma rol activo dentro del proceso educativo de su hijo. Esto se evidencia en la participación en reuniones periódicas, el conocimiento de las adaptaciones que se vayan a requerir, y de ser posible, el apoyo en su elaboración.

- **Aspectos relacionados con la salud del estudiante**

Contar con apoyos para obtener la atención que el estudiante requiere del sector salud (afiliación a Administradora de Planes de Beneficio (APB) como EPS, ARS u otra).

### **3.4 Criterios de ingreso relacionados con la institución educativa**


#### ***3.4.1 Horizonte institucional***

PEI que valore la cultura de la diversidad y en ese orden de ideas incorpore la atención de escolares con NEE y practique flexibilización curricular

#### ***3.4.2 Recursos humanos y materiales***

La institución debe contar con unos recursos humanos y materiales mínimos para garantizar la adecuada atención de estos escolares: por ejemplo tener docente de apoyo especializado que trabaje en equipo con los maestros de aula para hacer viable el proceso de integración. (Colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares, hacer seguimiento a los proyectos educativos personalizados...) <sup>4</sup>

4. Ver manual de funciones del docente de apoyo especializado



También es fundamental tener un número razonable de estudiantes por aula que favorezca el que todos puedan acceder al aprendizaje. (tener en cuenta el Decreto 3020 / 2002 y hacer realidad la Resolución 8404 / 2001 que establece que un estudiante con NEE hace las veces de tres estudiantes, para el tamaño de los grupos)

Además de los aspectos mencionados anteriormente, en el caso particular del autismo es necesario tener en cuenta que es un trastorno generalizado del desarrollo que conlleva mayor desgaste físico y emocional en el maestro, debido a que sus mayores necesidades se ubican en las áreas de comunicación e interacción. Igualmente hay que contemplar que algunos de los escolares con autismo presentan comportamientos más disruptivos, a veces abandonan el aula y es necesario estar muy pendientes de ellos.

Es importante que se consideren las características de las personas con autismo y en ese orden de ideas, al organizar los grupos, un escolar con esta condición sea equivalente a 4 escolares promedio, para el tamaño de los grupos.

La institución debe contar con unos recursos humanos y materiales mínimos para garantizar una adecuada atención a estos escolares; por ejemplo contar con una psicóloga que tenga experiencia en el campo educativo y que haya trabajado con personas con autismo; una trabajadora social que trabaje con la familia de estos escolares; docentes de apoyo especializado.

Con relación a recursos materiales es necesario tener en cuenta la especificidad del autismo, ya que en algunos casos presentan sobrecarga sensorial, y en ese orden de ideas considerar que los espacios de la institución (patio de recreo y aulas) sean amplios. Igualmente que la misma esté dotada de computadores, y material que posibilite la realización de talleres de arte y música.

### **3.5 Criterios de ingreso valoración inicial**

#### **3.5.1 Del estudiante**

En el caso del escolar con Síndrome de Down esta será realizada en el centro educativo por el docente de apoyo especializado.

En el caso de los escolares con autismo se realizará también en la institución mediante observación detallada de carácter descriptivo de las conductas, emociones y nivel de comunicación.

La finalidad de la valoración es servir de base para:

- Determina el ingreso y ubicación del estudiante.
- Determinar las fortalezas y necesidades del escolar
- Elaborar la propuesta curricular de acuerdo a sus potencialidades y al plan de estudios del grupo correspondiente.
- Definir los apoyos que requiere el escolar.

Incluye los siguientes aspectos:

**Biológico:** a partir de la entrevista con la familia y /o de la observación directa, indagar por ejemplo sobre visión, audición, pruebas de tiroides anuales, medicamentos. Estos exámenes son responsabilidad del sector salud y en caso de requerirse, la familia debe acudir a la APB<sup>5</sup> que le corresponda.

**Comunicación:** presencia de modalidades comunicativas verbales o no verbales.

**Cognitivo:** dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria y motivación). Procesos de pensamiento. Lenguaje comprensivo y expresivo.

**Motricidad:** fina y gruesa, enfocada a los aspectos que tienen impacto en su desempeño escolar.


**Competencias curriculares:** lo que conoce el estudiante o sabe hacer con relación al currículo del aula. Niveles de información que posee relacionados con contenidos específicos. En esta parte de la evaluación es importante que también participe el docente de aula, es una excelente oportunidad para iniciar trabajo en equipo.

**Estilo de aprendizaje:** este aspecto se puede evaluar muy bien en el aula de clase. (Tipo de agrupamiento que prefiere: grupo grande, pequeño, trabajo individual, trabajo cooperativo; canal por el que capta mejor la información y demuestra su aprendizaje, tipo de motivación: cómo enfrenta la tarea: miedo, entusiasmo...).

**Hábitos y rutinas:** iniciar y terminar actividades, transición de actividades, planificar la actividad.

**Conclusiones y objetivos de trabajo con el estudiante:** Es importante recordar que las necesidades del estudiante se convierten en objetivos de trabajo y se deben establecer prioridades.

5 APB: Administradora de Planes de Beneficio, como EPS, ARS u otra.



Muchas instituciones han diseñado formatos de valoración. Paulatinamente puede construirse un formato común para las IED, diseñado por los docentes.

Es importante que durante el primer bimestre se verifiquen los criterios de ingreso establecidos, relacionados con:

- Unas habilidades mínimas de independencia (control de esfínteres, movilidad en términos de desplazamiento independiente en la institución)
- Unas habilidades mínimas de convivencia (noción de peligro en términos de no presentar comportamientos que pongan en peligro su integridad o la de sus compañeros).
- La familia debe ser enterada que se están verificando las habilidades mínimas mencionadas anteriormente, de las cuales depende el ingreso del niño a la institución. Se debe establecer por escrito un acuerdo entre la familia y la institución, acordando este aspecto.

### **3.5.2 Valoración de la familia**

Tiene como finalidad:

- Ampliar el nivel de información sobre el estudiante
- Ubicar las expectativas de la familia con relación a su hijo y a la alternativa de integración escolar.
- Definir compromisos y responsabilidades de cada uno de los sistemas.

Tópicos manejados en la entrevista:

- **Finalidad de la integración escolar.** Establecer con familia el por qué escogió la alternativa de integración, qué beneficios espera obtener, qué dificultades se pueden presentar.
- **Datos relacionados con la salud del estudiante.** Visión, audición, pruebas de tiroides, convulsiones, medicamentos...
- **Datos relacionados con escolaridad o terapias del estudiante.** Ha estado en otras instituciones educativas, motivo de retiro, terapias que recibe...

- **Contexto familiar en el que se desenvuelve el estudiante. Relaciones al interior de la familia, interacción con pares y adultos, autoridad, vínculo afectivo...**
- **Datos relacionados con el desarrollo emocional del estudiante.** Tolerancia a la frustración, temor al fracaso, expresión de sentimientos y emociones, autoestima...
- **Hábitos y rutinas del estudiante en casa.** Nivel de independencia en ABC...
- **En el caso del autismo indagar por comportamientos como:** aislamiento, risas inmotivadas, miedos específicos...
- **Retroalimentación por parte del profesional.** Retomar puntos clave de la entrevista sobre los que haya necesidad de hacer precisiones. Informar sobre derechos y deberes de la familia. Conviene hacer claridad sobre estatus de edad y rol ocupacional de los escolares con Síndrome de Down, para facilitar su proyección en el contexto escolar...
- **Conclusiones, objetivos de trabajo con la familia y definición de tareas...**

### ***3.6 Pautas a seguir cuando el escolar con deficiencia cognitiva es identificado con posterioridad a su ingreso***

---

En las instituciones educativas existen escolares con deficiencia cognitiva leve y algunas veces moderada, que solo es detectada cuando han transcurrido algunos meses. Muchas veces la familia no es consciente de esta situación o simplemente si está enterada lo oculta, para poder acceder a un cupo para su hija o hijo.

Es importante entonces que una vez se detecte el caso y el maestro sospeche que se trata de una condición de deficiencia cognitiva, el estudiante sea remitido para una valoración psicopedagógica por parte del docente de apoyo especializado, para definir los apoyos que requiere y si es necesario iniciar un proceso de adaptaciones curriculares. Igualmente es fundamental evaluar las competencias curriculares del estudiante, evaluación que puede ser hecha por el o los docentes de aula.

De acuerdo al resultado de estas valoraciones, se define si el estudiante debe ser remitido al sector salud para establecer si se trata en realidad de deficiencia cognitiva.

Aunque la valoración psicopedagógica y de competencias curriculares es muy importante y proporciona datos confiables que permiten iniciar un plan de trabajo para favorecer la participación de estos estudiantes, **es importante establecer si realmente es un caso de deficiencia cognitiva o un problema de aprendizaje**. Por ello se debe solicitar el diagnóstico al sector salud, remitiendo a la familia a la APB que le corresponda. Puede pensarse también en la posibilidad de establecer un convenio con algunas universidades que tengan facultad de psicología, para que estos escolares sean valorados a la mayor brevedad.

**El diagnóstico no tiene como fin rotular, sino planificar la intervención indicando los apoyos que requiere el estudiante.**

Al realizar la valoración para establecer el funcionamiento intelectual del estudiante, es recomendable:

- Que el nivel de funcionamiento intelectual sea determinado por un profesional cualificado y con experiencia en el trabajo con personas con retardo mental.
- Que las **pruebas de inteligencia** se realicen en forma individual.
- Que se realicen los ajustes pertinentes para garantizar al máximo su confiabilidad (por ejemplo tener en cuenta el contexto sociocultural del estudiante, discapacidades asociadas).

Conviene hacer énfasis en la definición de retardo mental propuesta en 1992 por la AARM (Luckasson, 1997; Verdugo y Lordan de Urries, 1999) que es la mas aceptada por profesionales e investigadores.

“El RM» se caracteriza por:

- Un funcionamiento intelectual significativamente menor a la media.<sup>6</sup>
- Limitaciones en dos o mas de las siguientes habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo.
- Se manifiesta antes de los 18 años de edad.

Con este enfoque multidimensional, queda ampliamente sustentado que el CI no es el único criterio para definir si hay deficiencia cognitiva, y que tanto la familia como los docentes, a

---

6. Capacidad intelectual inferior al promedio: un CI aproximadamente de 70 o inferior. De acuerdo al DSM-IV, el CI entre 50-55 y aproximadamente 70, corresponde a deficiencia cognitiva leve. Y un CI entre 35-40 y 50-55, corresponde a deficiencia cognitiva moderada.

partir de la interacción cotidiana con estos escolares, tienen mucho que aportar en la descripción de sus habilidades adaptativas.

### Ubicación de las expectativas de la familia

Cuando el estudiante con deficiencia cognitiva leve es detectado cuando ya ha iniciado su proceso de escolarización, es necesario que el docente de apoyo tenga una entrevista con la familia para ubicar o reubicar sus expectativas en torno a su hija o hijo, destacando en todo caso las fortalezas y necesidades, así como los apoyos que el estudiante va a requerir en el contexto familiar y escolar. Este aspecto es muy importante, porque muchos padres prefieren atribuir el bajo rendimiento escolar de sus hijos a “pereza”, antes de admitir que hay una condición de deficiencia cognitiva.

### 3.7 **Criterios relacionados con el estudiante, la institución, la familia y la valoración inicial**

En el caso de los escolares que presenten discapacidad cognitiva leve o moderada, no asociada a Síndrome de Down o autismo, que ingresen a la institución conocido previamente el diagnóstico por la IED, también se deben tener en cuenta los criterios de: edad, habilidades de aprendizaje, independencia y autonomía, convivencia, así como los aspectos relacionados con traslados y con el Cadel.

#### CRITERIOS RELACIONADOS CON ESTUDIANTES CON DEFICIENCIA COGNITIVA, AUTISMO O SÍNDROME DE DOWN

<b>Edad:</b>	Dos años superior al promedio.
<b>Habilidades de aprendizaje:</b>	<b>En todos:</b> dispositivos básicos aprendizaje. Evalúa Docente de apoyo. <b>Autismo:</b> Presencia de modalidad verbal o no verbal. <b>Síndrome de Down:</b> Compromiso cognitivo leve o moderado. No CI
<b>Habilidades, independencia y autonomía:</b>	<b>Discapacidad cognitiva leve:</b> Evaluar CI para descartar problema de Aprendizaje. <b>Aseo:</b> control de esfínteres. <b>Alimentación:</b> alimentarse por sí mismo. <b>Movilidad:</b> desplazamiento independiente
<b>Habilidades de convivencia:</b>	Noción de peligro.
<b>Traslados:</b> Empalme.	<b>Sede:</b> informe sobre fortalezas, necesidades, apoyos requeridos por el escolar. Reunión <b>Otra Institución :</b> respetar criterios de ingreso del estudiante. No hay reunión empalme. <b>DABS:</b> respetar criterios de ingreso establecidos.
<b>CADEL:</b>	Conocer la oferta educativa. Conocer y aplicar criterios de ubicación e ingreso: edad, tipo de discapacidad que atiende cada institución, número de cupos disponibles por institución, oferta interlocal, conocer otras alternativas para esta población.

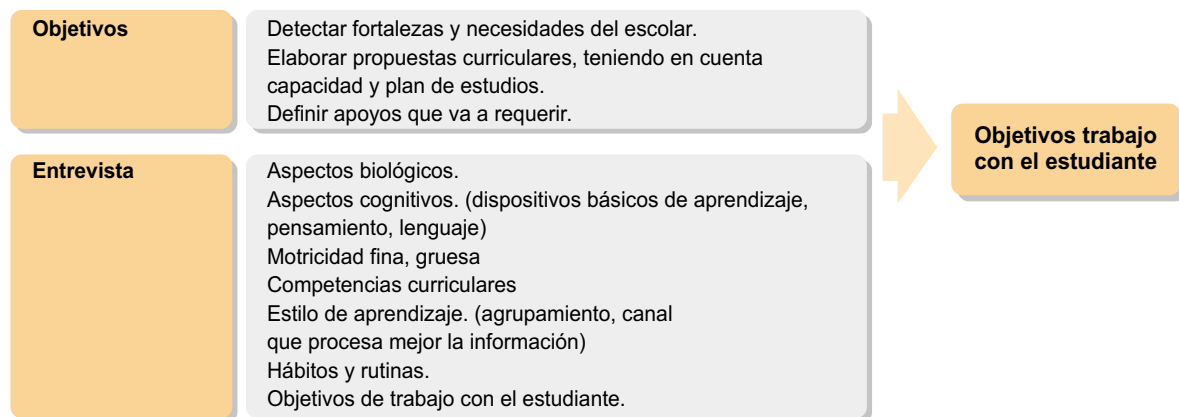
## CRITERIOS DE INGRESO RELACIONADOS CON LA FAMILIA

- Información básica sobre integración.
- Información sobre criterios de ingreso a la IED.
- Conocer sus deberes y derechos (2082)
- Rol y compromisos que adquiere.
- Aspectos relacionados con la salud del estudiante: estar afiliado a una APB: EPS, ERS..

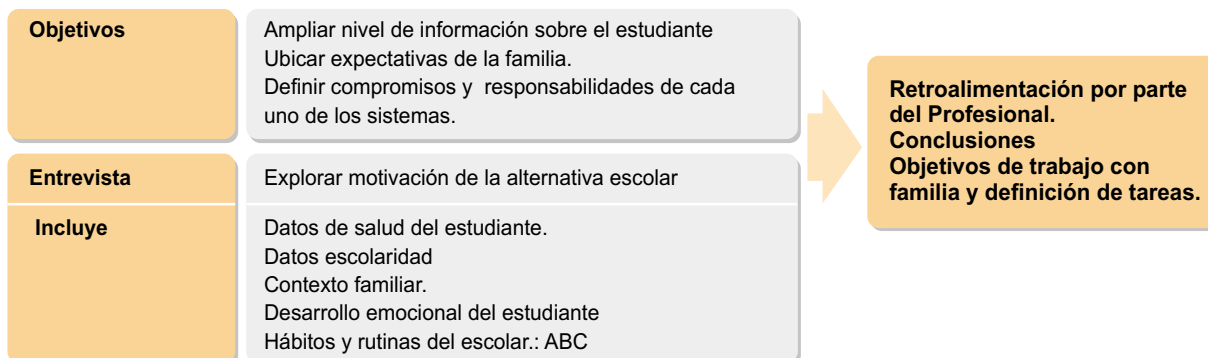
## CRITERIOS DE INGRESO RELACIONADOS CON LA INSTITUCIÓN

- **HORIZONTE INSTITUCIONAL:** PEI que respeta la diversidad y propone flexibilización curricular.
- **RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES:** Docente(s) de apoyo especializado, según parámetro.  
Docente(s) de aula.  
Aplicar Decreto 3020 de 2002,  
Resolución 8404 de 2001 y Resolución 2565 de 2003.

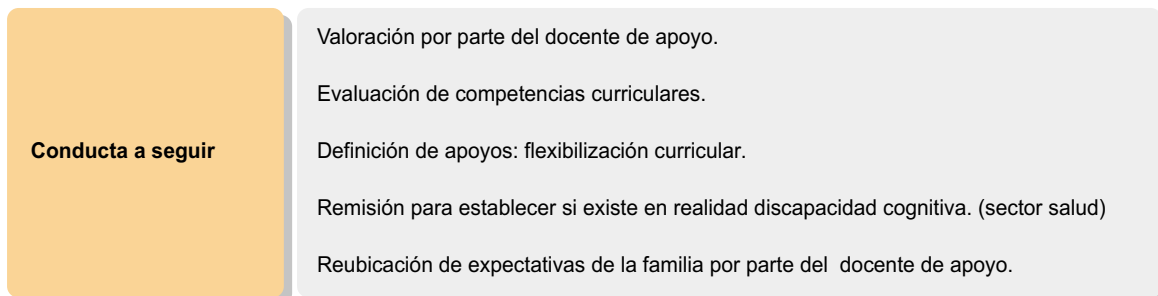
### VALORACIÓN INICIAL DEL ESTUDIANTE



### VALORACIÓN DE LA FAMILIA



### DEFICIENCIA COGNITIVA LEVE IDENTIFICADA CON POSTERIORIDAD AL INGRESO



## 3.8 Criterios de evaluación

### 3.8.1 Marco legal

Teniendo en cuenta el Decreto 230 de Febrero de 2002 y el Decreto 2082 de 1996 (Artículos 6º, 7º y 8º), la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad (en este caso deficiencia cognitiva, Síndrome de Down, autismo), se realizará en función de los logros previstos para ellos en las diferentes áreas o asignaturas y deben estar especificadas en su Proyecto Educativo Personalizado. El Decreto 2082 en el artículo 7º habla específicamente de Proyecto Educativo Personalizado para la población con limitaciones o talentos excepcionales. Llega un momento en el proceso de integración de escolares con NEE que las adaptaciones en programación de aula no son suficientes y hay que manejar los PEP como única alternativa para garantizar su participación, inclusión, evaluación y promoción.

### **3.8.2 Evaluación**

Históricamente uno de los problemas mas graves de la educación consistió en que durante mucho tiempo la evaluación se centró exclusivamente en los estudiantes. El currículo, la metodología y el proceso mismo de evaluación no se consideraban susceptibles de ser evaluados.

Igualmente la evaluación no se concebía como un proceso continuo sino como un corte para examinar en forma descontextualizada resultados finales. Desde esta perspectiva no había mayor interés por indagar y analizar sobre el proceso mismo del aprendizaje y el papel del maestro en relación con él.

A partir de la Ley General de Educación, el concepto de evaluación se ha ido ampliando, con connotaciones diferentes, no solo aplicada a los estudiantes, sino conceptualizada como el proceso mediante el cual se busca velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines y por el mejoramiento de la formación intelectual, moral y física de los educandos. Como aspecto innovador plantea la evaluación docente, administrativa e institucional, como un componente que contribuya a mejorar la calidad de la educación.<sup>7</sup>

Esta forma de concebir la evaluación es muy positiva para todos los estudiantes pero tiene un impacto especial en el caso de los escolares con NEE en la medida en que es compatible con el enfoque ecológico del nuevo concepto de discapacidad, en el cual el proceso de evaluación también se transforma porque deja de estar centrado exclusivamente en el individuo, para centrarse mucho mas en la evaluación de los apoyos que el ambiente le ofrece, los facilitadores que plantea la nueva concepción de la discapacidad. (Cuáles son los apoyos que brinda la familia, los docentes y otros profesionales para que los estudiantes con NEE sean mas competentes y en esa medida se reduzcan sus limitaciones funcionales?)

Conviene, sin embargo, estar alerta para que los planteamientos teóricos de la evaluación se conviertan en una realidad en la cotidianidad de la escuela. Al respecto plantea Barbier “Puede parecer mas necesario hablar de la evaluación que hacerla; no extraña constatar la existencia de un profundo abismo entre la riqueza del discurso de la evaluación y la pobreza relativa de las practicas”.<sup>8</sup>

#### **3.8.2.1 Finalidad de la evaluación**

Cuando el aprendizaje es entendido como la asimilación y reproducción de la información recibida, la evaluación se convierte en un juicio aprobatorio en el que no se permiten errores. No pasa lo mismo cuando el aprendizaje se concibe como un proceso continuo, donde el estu-

7. Finalidad y alcances del Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002. MEN

8. Barbier, Jean Marie. La evaluación de los procesos de formación. Ed Piados. Barcelona 1993.

dianete va transformando su pensamiento al interactuar con el objeto de conocimiento. Bajo esta perspectiva, la evaluación adquiere otra dimensión: es una retroalimentación que aporta información suficiente para orientar las decisiones del maestro con el fin de hacer las correcciones oportunas a las acciones que coordina cotidianamente.

Para Carreño (1994), la evaluación es un conjunto de operaciones que carecen de finalidad en sí mismas y que únicamente adquieren valor pedagógico en función del servicio que prestan para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, la funcionalidad de la evaluación radica en incrementar la calidad y el enriquecimiento de estos procesos, sometidos a una constante revisión. Este tipo de evaluación está muy relacionado con el concepto de un currículo dinámico, abierto, flexible y cambiante.

En este orden de ideas los criterios de evaluación no se pueden aplicar de manera rígida, siendo indispensable ampliarlos, lo mismo que las técnicas o instrumentos utilizados, de manera que se pueda contar con recursos suficientes para evaluar y analizar procesos y no solamente resultados finales. Utilizar alternativas como la observación, las entrevistas, el aprendizaje cooperativo pueden ayudar en este propósito.

La evaluación, como señala Stenhouse (1993), debe favorecer el desarrollo del currículo mediante la reflexión y la acción docente, adaptándolo de manera inteligente, razonada, pertinente y viable.

### **3.8.2.2 La evaluación en el contexto de la diversidad**

En un aula caracterizada por la heterogeneidad de sus estudiantes (social, cultural, intelectual, afectiva, etc.) es fundamental tener un conocimiento de las necesidades y potencialidades de cada escolar, para saber cuáles son los recursos educativos que favorecen su aprendizaje y socialización. Por tanto, la evaluación ha de centrarse en cada estudiante, pero sin perder su sentido global. Se destaca con esto el sentido de singularidad que debe caracterizarla, ya que considera las capacidades y las posibilidades de desarrollo del sujeto en función de sus circunstancias particulares y tomando en cuenta su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y en formarse (Casanova, 1995).

Existe sin embargo una tendencia a evaluar a todos los estudiantes de la misma manera, concediéndoles el mismo tiempo, olvidando sus particulares “estilos de aprendizaje”. Algunos estudiantes son más rápidos e incluso impulsivos a la hora de responder y por ello pueden cometer muchos más errores, que no siempre están relacionados con falta de comprensión. Otros escolares por el contrario necesitan de mayor tiempo para reflexionar y responder.

Resulta evidente entonces que las actividades de evaluación homogéneas pueden enmascarar el aprendizaje real de un alumnado que es diverso a la hora de aprender y las decisiones así tomadas resultan una base equívoca para la planificación de la enseñanza. Es en este sentido en el que resulta necesario ampliar los procedimientos e instrumentos de evaluación, estrategia que es de suma trascendencia en el caso de los escolares con NEE.

“La evaluación tiene mucho que ver con dimensiones éticas, críticas, en la medida en que se pide a todos lo mismo, de la misma manera, al mismo tiempo. No hay nada más injusto que pedir lo mismo a los que son tan distintos y tienen ritmos diferentes. Una evaluación excesivamente homogénea lesiona la equidad. Es como una competencia en la que unos concursantes llevan bolas de hierro amarradas a sus pies, mientras otros corren libremente”.<sup>9</sup>

### **3.8.2.3 Formas de evaluar al estudiante**

La evaluación de estos escolares dentro del contexto escolar debe estar adaptada a sus características, estilo y ritmo de aprendizaje. Por ejemplo, si una de sus debilidades es el código escrito, hacer una evaluación oral. Si hay dificultades con el código oral, permitir que “hagan” en lugar de explicar. En otras oportunidades se requerirá más tiempo en la evaluación, menor número de preguntas, etc.

Como en los demás escolares la evaluación debe ser continua, observando los procesos, no solo los resultados finales. Se rescata también la necesidad de permitir que estos escolares también se auto evalúen, como condición necesaria para promover en ellos mayor autodeterminación.

### **3.8.2.4 Evaluación contextual**

Es fundamental que también el escolar con NEE adquiera conocimientos y desarrolle capacidades, habilidades y actitudes que sean significativas y relevantes en su vida presente y futura. Pero hay que hacer énfasis en que esta posibilidad no depende exclusivamente de él, sino de la confluencia de múltiples factores: la intervención docente, los contenidos escolares, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos, el clima del aula, las relaciones interpersonales, el apoyo de los padres, las características sociales y culturales del entorno, y, por supuesto, los procedimientos de evaluación.

El modelo ecológico que se maneja en el nuevo concepto de discapacidad, hace que la evaluación no esté centrada exclusivamente en el estudiante. Se debe tener en cuenta al momento de evaluarlo, el rol y participación de la familia, el cumplimiento de acuerdos establecidos, la actitud de los docentes hacia los escolares con NEE permanentes, los recursos con los que cuenta la institución tanto humanos como físicos, por ejemplo contar con docente de apoyo especializa-

9. Santos Guerra Miguel Angel. Artículo: Mucha evaluación y poco cambio. Periódico Colegio Nicolás Esguerra. Abril 22 de 2003

do, tiempo definidos para planeación, para reunión de equipo, para formación y reflexión de los procesos; ya que los aspectos mencionados tienen un impacto significativo en el aprendizaje y formación de estos escolares.

Es recomendable que los escolares con discapacidad cognitiva que tengan adaptaciones curriculares significativas, no participen en las pruebas de evaluación de competencias, por cuanto los contenidos y logros que manejan, han sido objeto de ajustes importantes para garantizar su participación en el contexto escolar.

Es oportuno recordar que los principios básicos de la integración escolar están relacionados con el respeto por las diferencias individuales, la NO nivelación, si la promoción y la equidad de oportunidades.


### **3.8.2.5 Evaluación y desarrollo humano**

Las personas con deficiencia cognitiva son miembros de la sociedad, con deberes y derechos. Por ello la educación que se les brinda en el contexto familiar y escolar apunta también a su formación integral, al desarrollo en valores, al desarrollo de habilidades de convivencia, a la formación de competencias ciudadanas, entendidas como el “conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y de relación interpersonal y social, que disponen la acción del individuo y de la colectividad para conseguir un funcionamiento afectivo en un contexto social”<sup>10</sup>.

En este orden de ideas es fundamental que el programa educativo de los escolares con NEE tenga presente los siguientes propósitos:

- Apoyar el establecimiento de patrones de comportamiento y competencias sociales apropiados a la edad
- Estimular el desarrollo de relaciones significativas con compañeros, que vayan más allá del día escolar.
- Desarrollar en los niños y jóvenes los valores que queremos en la sociedad y que pueden ser promovidos aprendidos tempranamente desde la institución educativa .
- Preparar a los estudiantes para poder ejecutar un trabajo en su edad adulta promoviendo su autodeterminación y autonomía

10. “Aprender para convivir”. Segundo encuentro distrital de competencia ciudadana. Abril 2003



Sin embargo hay que tener presente que son justamente las habilidades adaptativas, de acuerdo a la definición de retardo mental de la AARM (1992), la mayor vulnerabilidad de estos escolares; por ello la evaluación debe contemplar los progresos y necesidades relacionadas con: cuidado personal, utilización adecuada de redes y servicios que ofrece la comunidad, autonomía, habilidades escolares funcionales, habilidades sociales, comunicación, tiempo libre, salud y seguridad, vida en el hogar, de acuerdo a los logros propuestos en su PEP.

Este informe será responsabilidad del docente de apoyo, quien tomará también como referencia los aportes de los demás docentes.

### **3.8.2.6 Informe y boletín**

Al igual que los demás escolares, los estudiantes con NEE permanentes deben tener también el boletín de notas, acorde a los logros planteados para ellos.

Los informes que reflejan la evaluación del proceso de aprendizaje de estos escolares, inclusive si manejan adaptaciones curriculares significativas, utilizarán las mismas expresiones y escalas establecidas en el Decreto 230 del 2002.

Excelente, Sobresaliente, Aceptable, estarán referidos a los logros propuestos en las adaptaciones curriculares. Insuficiente será utilizado en caso de presentar ausencia no justificada al 30% de las actividades escolares o de no pasar ninguno de los logros propuestos, a pesar de haber contado con todos los apoyos requeridos en términos de adaptaciones curriculares, si no existe un PEP y adaptaciones, no puede existir evaluación.

Adicionalmente debe haber un informe descriptivo que haga énfasis en las fortalezas, dificultades y recomendaciones, para que padres, docentes y los mismos estudiantes tengan una información clara sobre la forma como avanza el aprendizaje, tal como se plantea en el decreto citado.

### **3.8.3 Adaptaciones curriculares**

El currículo de los escolares con NEE es básicamente el mismo currículo de la institución educativa, realizando a partir de él los ajustes que se requieran para responder a sus necesidades y para garantizar su participación en el contexto escolar. Es en este marco que se plantea el concepto de adaptaciones curriculares.

### **3.8.3.1 Tipos de adaptación**

El currículo de la institución será siempre la base para orientar el proceso educativo de los escolares con NEE permanentes. Sin embargo no se puede desconocer el principio de equiparación de oportunidades, lo que hace que la diferencia sea tenida en cuenta no para segregar, sino para optimizar la participación de estos escolares en el contexto educativo.

Se hace necesario brindar a los estudiantes con NEE apoyos dentro de los cuales se destacan las adaptaciones curriculares para garantizar la permanencia, participación y promoción de estos escolares.

En ciertas oportunidades las adaptaciones curriculares en algunas asignaturas no serán significativas, lo que supone que el estudiante puede acceder a los mismos logros del grupo, pero con unos ajustes sencillos, por ejemplo mayor tiempo en el logro de objetivos, modificación del material, tipo de agrupamiento que favorezca su aprendizaje, etc.

En otros casos es posible que las adaptaciones curriculares se requieran desde los primeros grados de escolaridad y que sean significativas, por lo que se hace necesario partir de una valoración psicopedagógica y evaluar los logros del estudiante con respecto a sí mismo. Esto permitirá hacer un seguimiento al grado de desarrollo de sus capacidades y habilidades, aunque no correspondan exactamente al grado que cursan.

Cada año escolar se debe partir de:

- La valoración inicial psicopedagógica, si el estudiante es nuevo.
- El perfil de fortalezas, necesidades y competencias curriculares, construido por los docentes de aula y el docente de apoyo una vez finalizado el año lectivo. **Este perfil será la base para establecer los criterios de promoción del escolar.**

### **3.8.3.2 Toma de decisión con respecto a las adaptaciones curriculares**

La decisión sobre la implementación de adaptaciones curriculares que requiera un estudiante, será analizada conjuntamente por el docente de apoyo, el director de curso y los docentes de las asignaturas en las que se van a realizar las adaptaciones correspondientes.

Esta decisión se tomará en una reunión formal citada para tal fin, y será sustentada posteriormente ante el Consejo Académico a fin de obtener su aprobación. La familia debe ser enterada oportunamente de esta decisión, explicándole los motivos que llevaron a tomarla.

### **3.8.3.3 Registro de las adaptaciones curriculares**

Las adaptaciones curriculares que el estudiante tenga, sean significativas o no significativas, deben quedar registradas en su PEP (Proyecto Educativo Personalizado).

Las instituciones tendrán un formato oficial para registrar los PEP de los escolares con NEE que lo requieran. Este formato debe aparecer en el registro escolar del estudiante y será actualizado por los docentes. Es responsabilidad conjunta del docente de apoyo y director de grupo hacer seguimiento para que se haga la actualización correspondiente.

### **3.8.4 Diversificación curricular**

A medida que el estudiante con NEE permanentes, avanza en su proceso de escolarización, hay que reconocer que llega un momento en el cual los aprendizajes requieren de mayor capacidad de abstracción, lógica y pensamiento formal, área que es la de mayor vulnerabilidad en estos escolares. Surge entonces la necesidad de plantear la diversificación curricular como una propuesta para estos estudiantes, para evitar violentarlos confrontándolos con aprendizajes en los que no van a tener éxito, generándoles sentimiento de incompetencia y lastimando su autoestima.

También se justifica la diversificación curricular como forma de garantizar que estos escolares accedan a unos aprendizajes básicos y funcionales que tengan impacto en su vida cotidiana y que les ayuden a desarrollar competencias que les permitan construir un mejor proyecto de vida.

En el caso de estudiantes con NEE permanentes que cursan básica secundaria, es importante definir las áreas o asignaturas en las que a pesar de tener adaptaciones curriculares, estas ya no son suficientes para garantizar su participación y adicionalmente empiezan a afectar su desarrollo emocional.

Para acceder a la diversificación curricular, se tendrían en cuenta los siguientes aspectos:

- Tener 14 años.
- Contar con la aprobación de la familia.
- Presentar discapacidad cognitiva diagnosticada por un profesional idóneo. (Se debe aplicar pruebas de inteligencia)
- Haber cursado sexto grado en la institución.
- Tener serias dificultades para cumplir con los objetivos propuestos para llegar al grado noveno de educación básica secundaria.
- Haber tenido adaptaciones curriculares significativas en cursos anteriores

- Tener posibilidades reales de que al incluirlos en un programa de diversificación curricular, puedan llegar al grado noveno.
- Tener deseo de participar en el programa de diversificación curricular.
- Presentar serias dificultades de aprendizaje que afecten significativamente el desempeño del estudiante en los siguientes aspectos:
- LECTURA: problemas de lectura (a nivel de decodificación y comprensivo)
- ESCRITURA: problemas para tomar apuntes. Pobreza expresiva incluyendo vocabulario y organización lógica de ideas.

### **PROBLEMAS LÓGICO MATEMÁTICOS**

- Operaciones aritméticas.
- Uso y aplicación de fórmulas.
- Déficit en el planteamiento y análisis de problemas.

Las áreas de mayor vulnerabilidad son generalmente matemáticas y lengua castellana; sin embargo al realizar entrevista con algunos escolares con deficiencia cognitiva leve en las IED, manifiestan tener serias dificultades con el inglés.

Se plantea para los escolares con discapacidad cognitiva diagnosticada, que a partir de séptimo grado opten por otra alternativa que permita su continuidad en el sistema escolar y no enviarlos necesariamente a talleres protegidos.

Se recomienda no tomar matemáticas con el curso (dadas sus dificultades a nivel de pensamiento formal y el nivel de exigencia que esta asignatura implica a nivel de pensamiento abstracto) y bajar la intensidad horaria de lengua castellana o de inglés para estos escolares dentro del grupo. A cambio se plantea:

- a. Generar un módulo de matemática aplicada, aprovechando la infraestructura de la institución para que puedan desarrollar y fortalecer sus competencias en esta área. Se requiere la planeación conjunta del docente de matemáticas y de apoyo especializado. Podría utilizarse la fotocopidora, la tienda escolar, etc. Algunos escolares con deficiencia cognitiva leve de las IED expresan su deseo de tomar un módulo sencillo de contabilidad.
- b. Generar servicios de apoyo especial para fortalecer procesos de pensamiento, aprendizaje de lectura, escritura y cálculo. Los objetivos de este apoyo, así como el de matemática aplicada, deben ser funcionales y tener un impacto en la vida de estos escolares. (Por ejemplo

llenar diferentes formatos, leer y aplicar instrucciones para manejar un aparato, manejo funcional de dinero, etc.) Estos módulos pueden ser diseñados a partir del trabajo conjunto del docente de apoyo y de la asignatura y serán manejados por el docente de apoyo especializado.

- c. Generar módulos de aplicación de conceptos, que pongan énfasis en las competencias vinculadas con un futuro desempeño ocupacional. Por ejemplo módulo de pedidos, cafetería, jardinería, etc. Es necesario aclarar que no se trata de que los estudiantes empiecen a trabajar, por cuanto ello es incompatible con su rol ocupacional que es el de ser estudiantes. Se trata de que a partir de estos módulos fortalezca sus competencias a nivel de habilidades sociales, emocionales y de aprendizaje.

La diversificación curricular implica que el estudiante tome las demás asignaturas correspondientes al nivel en que se encuentra con su curso, y con las adaptaciones curriculares que requiera.

La diversificación curricular se hará constar en el boletín del estudiante, en la columna correspondiente a la calificación de la asignatura o área correspondiente. Ejemplo: Matemáticas (DC).

En el apartado **Observaciones** del boletín, o en un anexo, se relacionará el módulo(s) que toma, con una descripción de sus logros y necesidades.

La decisión para el ingreso de un estudiante al programa de diversificación curricular, debe ser tomada por consenso entre docentes de sexto grado y docente de apoyo y con el consentimiento de la familia y el estudiante. Si el escolar terminó la primaria en otra sede, es recomendable que en la toma de decisión participe el director de grupo y al menos dos docentes de quinto grado. Esta decisión debe quedar por escrito en el registro del estudiante y ser sustentada ante el Consejo Académico de la institución.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, AUTISMO O SÍNDROME DE DOWN

**MARCO LEGAL:** Decreto 230 de Febrero de 2002. Decreto 2082 artículos 6°, 7° y 8°.

#### ASPECTOS A TENER EN CUENTA:

- Adaptar evaluación a sus características, estilo y ritmo de aprendizaje.
- Permitir procesos de auto evaluación del escolar
- Evaluar procesos, no solo resultados finales.
- Evaluar aspectos que tienen impacto en su aprendizaje, por ejemplo actitud de docentes, adaptaciones curriculares, apoyos de familia y contexto en general.
- Evaluar habilidades adaptativas.
- Evaluar en función de logros previstos para ellos y especificados en su PEP.

## **3.9 Criterios de promoción**

### **3.9.1 Aspectos a tener en cuenta**

Teniendo en cuenta los fundamentos de la integración escolar relacionados con equiparación de oportunidades y no nivelación, es evidente que el escolar con NEE permanentes, no va a alcanzar los mismos logros de sus compañeros de curso. El hacerlo repetir dos y tres veces un año escolar, no garantiza que adquiera los logros propuestos para el curso y en cambio lesiona su autoestima y violenta su estatus de edad. Es importante entonces que sus logros y esfuerzos sean reconocidos, garantizando su promoción dentro del contexto escolar. Conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

#### **3.9.1.1 Evolución del estudiante con respecto a sí mismo.**

Se debe considerar por una parte la autonomía personal que el escolar va adquiriendo y por otra parte la consecución de los logros propuestos de acuerdo a sus adaptaciones curriculares

#### **3.9.1.2 Nivel de aceptación del grupo.**

En la promoción debe tenerse en cuenta la integración social en el grupo y el grado de aceptación mutua.

Si le favorece el grupo de compañeros por el apoyo que le brinda y las relaciones que se han establecido

#### **3.9.1.3 Edad del estudiante**

La edad es otro factor que se debe considerar, ya que una diferencia muy grande, dificultará la adaptación del estudiante en el grupo. Es importante que la diferencia de edad no sea superior a dos años; en algunos casos muy particulares, máximo tres.

#### **3.9.1.4 Criterios sobre repitencia**

El alumno con NEE permanentes se promocionará con su grupo. En caso que haya una decisión contraria, esta deberá sustentarse por escrito, expresando las razones por las cuales debe repetir el curso y cuales son las ventajas de esa decisión para el estudiante.

Solo en algunos casos muy especiales en los que se considere que el estudiante puede adquirir mayor madurez o se reportan beneficios adicionales si repite un grado o el último curso, antes de pasar a un nuevo ciclo (por ejemplo de primaria a secundaria) se puede considerar la posibilidad de repetir el año. De lo contrario es preferible que sea promovido con su grupo, realizando las adaptaciones curriculares que requiera.

### **3.9.1.5 Definición de logros para sustentar la promoción de un curso a otro**

Es importante definir unos logros mínimos, relacionados con el grado que el escolar va realizar. Estos deben aparecer en su PEP y pueden variar de un estudiante a otro. Se construyen teniendo en cuenta su perfil de fortalezas, necesidades, competencias curriculares y al máximo, los contenidos académicos del año que va a cursar. Sin embargo puede haber un momento en que los contenidos no coinciden con las posibilidades del estudiante, y en ese caso los logros se definen con relación al proceso particular del estudiante.

### **3.9.1.6 Quién define los criterios de promoción de un grado a otro?**

Una vez finalizado el año escolar, los docentes de aula y de apoyo realizarán conjuntamente el perfil del estudiante y su proyección, definiendo los logros mínimos en las diferentes áreas o asignaturas para el próximo año. Se lo comunicarán a la comisión de evaluación y promoción de la institución para socializar el proceso particular. Al iniciar el siguiente curso, los nuevos docentes tendrán un bimestre para conocer al estudiante y para hacer los ajustes que consideren pertinentes a estos logros. En este proceso deben ser acompañados por el docente de apoyo especializado y los logros se deben dar a conocer a la familia del escolar.

### **3.9.1.7 Titulación y acreditación**

De acuerdo al Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002 (artículo 1), se espera que el MEN fije criterios para que el esfuerzo de estos escolares se vea reflejado en la consecución de un título, al cursar el ultimo grado de la básica secundaria (Noveno Grado). La SED deberá avalar a través de la institución educativa correspondiente el proceso educativo de estos escolares.

#### **CRITERIOS DE PROMOCIÓN DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, AUTISMO O SÍNDROME DE DOWN**

- Evolución del estudiante con respecto a sí mismo.
- Nivel de aceptación del grupo.
- Edad del estudiante.
- Criterios claros sobre repitencia.
- Definición previa de logros para sustentar la promoción de un curso a otro.

## **Bibliografía**

Aprender para convivir. Segundo encuentro Distrital de competencia ciudadana. Abril 2003.

Barbier, Jean Marie. La evaluación de los procesos de formación. Ed Piados. Barcelona 1993.

Clasificación DSM-IV

Decreto 2082 de Noviembre 18 de 1996

Decreto 3020 / 2002 de 10 de Diciembre de 2002.

Integración Educativa. Seminarios de actualización para profesores de educación especial y regular. Fondo mixto de cooperación técnica y científica. México-España. 1999.

Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994.

MEN. Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de Febrero de 2002. Currículo, Evaluación y Promoción de los Educandos, y Evaluación Institucional.

Resolución 8404 / 2001

Santos Guerra Miguel Angel. Artículo: Mucha evaluación y poco cambio. Periódico Colegio Nicolás Esguerra. Abril 22 de 2003





# Anexos

<b>ANEXO 1</b> Glosario	141
<b>ANEXO 2</b> La nueva concepción de la discapacidad desde un enfoque ecológico	99
<b>ANEXO 3</b> La integración: Una filosofía, una postura de vida.	107
<b>ANEXO 4</b> Síndrome De Down	121
<b>ANEXO 5</b> Notas mínimas acerca del proceso de integración de personas <autistas>	125
<b>ANEXO 6</b> Deficiencia cognitiva leve	133
<b>ANEXO 7</b> Proyecto Educativo Personalizado	147



## ANEXO 1 Glosario<sup>1</sup>

### *Diferentes pero iguales en dignidad y derechos...*

**Escolares con necesidades educativas especiales.** “ Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes de su edad (bien por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado), y necesita, para compensar dichas dificultades, unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria, así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos ”

**Integración social y educativa.** Es la incorporación de las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales al servicio público educativo para recibir la atención que requieren, dentro de los servicios educativos que regularmente se ofrecen.

**Aulas de Apoyo especializado.** El concepto no hace referencia a un espacio físico sino el conjunto de servicios, estrategias, recursos y espacios dispuestos por la institución para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica y social de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

**Reales oportunidades educativas.** El servicio educativo se debe organizar de tal manera que facilite el acceso, la permanencia y la promoción de las personas con limitaciones o con capacidades excepcionales.

**Personas con limitación o con discapacidad** son las que presentan cualquier deficiencia física, mental o sensorial que limite, sustancialmente, una o más de sus actividades principales.

Para la prestación del servicio educativo a escolares con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, acordamos manejar las siguientes definiciones:

**Discapacidad sensorial:** Alteración que afecta el desarrollo de los sentidos especialmente el de la audición y de la visión.

1. Para la SED es importante ir estableciendo un lenguaje común que se comparta a través de la experiencia y permita ofrecer un servicio acorde a las necesidades de los escolares. Adriana González

**Limitación visual:** la alteración del sistema visual que trae como consecuencia dificultades en el desarrollo de actividades que requieren el uso de la visión

- **Ceguera:** Pérdida total de la visión, no percibe la luz por vía óptica.
- **Baja visión diagnosticada:** Requiere de una valoración en optometría y oftalmología , y su diagnóstico no supera una agudeza visual de 20/60 hasta la percepción de luz y un campo visual no mayor a diez grados desde el punto de vista de fijación, pero que usa o es potencialmente capaz de usar la visión para la ejecución de tareas visuales

**Limitación auditiva:** Persona que posee una pérdida o una disminución de su capacidad auditiva.

- **Sordo:** Persona que presenta una pérdida auditiva mayor de noventa (90) decibeles que le impide adquirir o utilizar el lenguaje oral en forma adecuada.
- **Hipoacúsico:** Persona que presenta disminución de la audición que en sentido estricto no llega a ser total, lo que se denomina con el término de Cofosis. Para determinar si una persona es de baja audición o Hipoacusia debe ser diagnosticada por un especialista.
- **Lengua de Señas Colombiana (L.S.C.):** Lengua que se expresa en la modalidad viso manual, a través de códigos, cuyo medio es el visual más que el auditivo.

**Discapacidad Cognitiva.** Alteración que afecta el funcionamiento intelectual general bajo promedio.

- Deficiencia cognitiva (RM) limitación considerable en el funcionamiento día a día, caracterizado por las habilidades de adaptación social significativamente por debajo de la media. Los escolares deben presentar un diagnóstico en el cual se manifieste un RM educable. (55-70)

**Síndrome:** conjunto de alteraciones de tipo social y funcional que se repiten en el tiempo afectando el desempeño.

- **Síndrome de Down.** Condición producida por una alteración genética que ocurre en el momento de la concepción y produce un conjunto de características físicas, bioquímicas y estructurales que se manifiestan en el desarrollo de la persona. Las niñas y los niños con Síndrome de Down tienen un potencial intelectual limitado el cual debe potenciarse mediante estimulación temprana.

- **Epilepsia.** Síndrome cerebral crónico caracterizado por crisis recurrentes de varias etiologías de carácter genético o medio ambiental, con manifestaciones clínicas que afectan el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas.
- **Autismo.** Distorsión en el desarrollo de las múltiples funciones psicológicas básicas implicadas en el desarrollo de habilidades sociales y del lenguaje (atención, percepción, evaluación de la realidad y movimientos motores) El autismo infantil se caracteriza por la falta de respuesta ante los demás personas y deterioro importante en las habilidades de comunicación.

**Discapacidad Física.** Impedimento ortopédico severo, el cual afecta adversamente el desempeño escolar de la niña o niño. El término incluye alguna anomalía congénita e impedimentos causados por enfermedad.

- **Lesiones neuromusculares.** Alteración con deficiencia, ausencia o mal funcionamiento de alguno de los componentes corporales, produciendo por este motivo una pérdida total o parcial de la locomoción, motricidad e interacción con el medio con las consecuentes limitaciones para el desarrollo de la persona.
- **Parálisis cerebral.** Alteración del movimiento o de la función motora, debido a defecto, lesión o enfermedad del tejido nervioso contenido en la cavidad craneal. Impedimento severo que afecta el desempeño escolar, incluye impedimentos causados por anomalía congénita o por enfermedad.

**Multimpedido:** Persona que presenta alteración en diferentes áreas: sordo- ciego; sordo - deficiencia cognitiva; sordociego - lesión neuromuscular; sordociego - deficiencia cognitiva (RM). Lesión neuromuscular – deficiencia cognitiva (RM).

#### **Capacidades:**

- **Excepcionales.** La inteligencia es la facultad de inteligir, entender, comprender y aprehender las realidades en su complejidad. Inteligir las relaciones y los nexos en cada realidad. Sean tales realidades: personas, sistemas numéricos, sociedades, juegos, etc. Entender los vínculos y los nexos entre las personas; comprender las regularidades de los fenómenos naturales y sociales; Aprehender las ideas en sus interdependencias. La inteligencia es cuestión de calidad y cantidad. De poseer instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales en abundancia y eficientes.



La excepcionalidad se cimienta sobre tres pilares: Inteligencia, Motivaciones Cognoscitivas y Personalidad.

El coeficiente intelectual representa un valioso instrumento de diagnóstico, ya que indica el grado de habilidades intelectuales de un individuo comparado contra el promedio de grandes poblaciones. El C.I. presenta estrecha relación con el nivel de logro educativo. Después del diagnóstico se considera un niño(a) excepcional con un CI mayor de 130.

- **Talentosos:** individuos con aptitudes muy sobresalientes, asociado con intensas motivaciones y óptima capacidad de trabajo.

El grupo de individuos talentosos exhibe las siguientes características:

- Son excepcionales positivos: sobresalen por sus aptitudes superiores en lo relativo a inteligencia general, especial y divergente.
- Poseen actitudes o capacidades muy sobresalientes en un área
- Tienen potentes motivaciones.
- Florecen en condiciones socio familiares que los valoran, promueven y apoyan.
- Poseen inteligencia monomodal muy delimitada: se concentra en su única tarea elegida.
- Para desarrollar el programa se adelantan los Club de Ciencia.

#### **Profesionales de apoyo de aula especializada.**

- Terapia física
- Terapia ocupacional
- Educación Especial
- Tiflogía: profesión que tiene que ver con la atención a personas con limitación visual

- Fonoaudiología o Terapia de lenguaje.
- Intérprete para sordos: persona con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana, que puede realizar interpretación simultánea del Español hablado a la Lengua de señas y viceversa.
- Modelo lingüístico: Sordo adulto que se desempeña como auxiliar de aula.



## **ANEXO 2**

### **La nueva concepción de la discapacidad desde un enfoque ecológico**

*“La revolución paradigmática, no sólo amenaza a los conceptos, las ideas, las teorías, sino también al estatus, al prestigio, la carrera de todos aquellos que vivían material y psíquicamente de la creencia establecida.*

*Cambiar de paradigma es a la vez cambiar de creencia, de ser y de universo”.*

**Edgar Morin.**

#### **2.1 Introducción**

Desde hace ya algunos años, en el mundo se viene discutiendo acerca de la problemática de la persona con discapacidad, analizando la forma en que se ha brindado la atención a aquellos que presentan alguna limitación y como debe continuar evolucionando la visión frente a ésta población.

Diferentes organizaciones, familias y profesionales en el mundo se han interesado en ver y pensar acerca de la discapacidad de una manera diferente, se viene promoviendo un cambio significativo con relación a la prestación del servicio y los apoyos que se le proporcionan a la persona con discapacidad, asegurando así una mejor **calidad de vida**, mayor grado de **autonomía** y la posibilidad de desempeñar un **rol activo en la sociedad**.

Lo que es claro es que se requiere de una transformación cultural, de un cambio de actitud de la sociedad en general, para llegar a una nueva percepción de la discapacidad, aquella que en realidad, asuma al individuo como un ser humano, actor social y autónomo, que lo dignifique como persona, respete sus diferencias, identifique sus fortalezas, lo apoye en la construcción de su propio proyecto de vida, realce sus derechos y proponga también sus deberes; favoreciendo así su participación real dentro de la comunidad a la cual pertenece.

#### **2.2 La discapacidad a partir de un enfoque ecológico.**

La forma como percibimos y pensamos acerca de las personas con alguna discapacidad está directamente relacionada con la manera como vamos a interactuar con ellas, las oportuni-

des que se le puedan brindar y el modo como le vamos a permitir su participación dentro de la sociedad.

En la actualidad la **OMS** después de realizar una revisión y análisis sobre el tema y la concepción de la discapacidad, genera unos cambios importantes tanto en la terminología como en las definiciones.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF) fue elaborada por el Grupo de Clasificación, Evaluación, Encuestas y Terminología de la OMS. La CIF sustituye a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) en su versión de 1980.

El sistema de Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud CIF ha sido aceptada como una de las clasificaciones de las Naciones Unidas e incorpora las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y como tal, aporta un instrumento apropiado para la implantación de los mandatos internacionales sobre los derechos humanos, así como de legislaciones nacionales.

Desde un “modelo social” la discapacidad es considerada como un problema “social”, desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. **“La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social”.**<sup>1</sup>

Desde un modelo “Médico” la discapacidad es considerada como un problema personal directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados a través de tratamiento individual brindado por profesionales.

La Clasificación Internacional del funcionamiento, la Discapacidad y de la salud (CIF) está basada en la integración de estos dos modelos, utilizando un enfoque “Biosicosocial”.

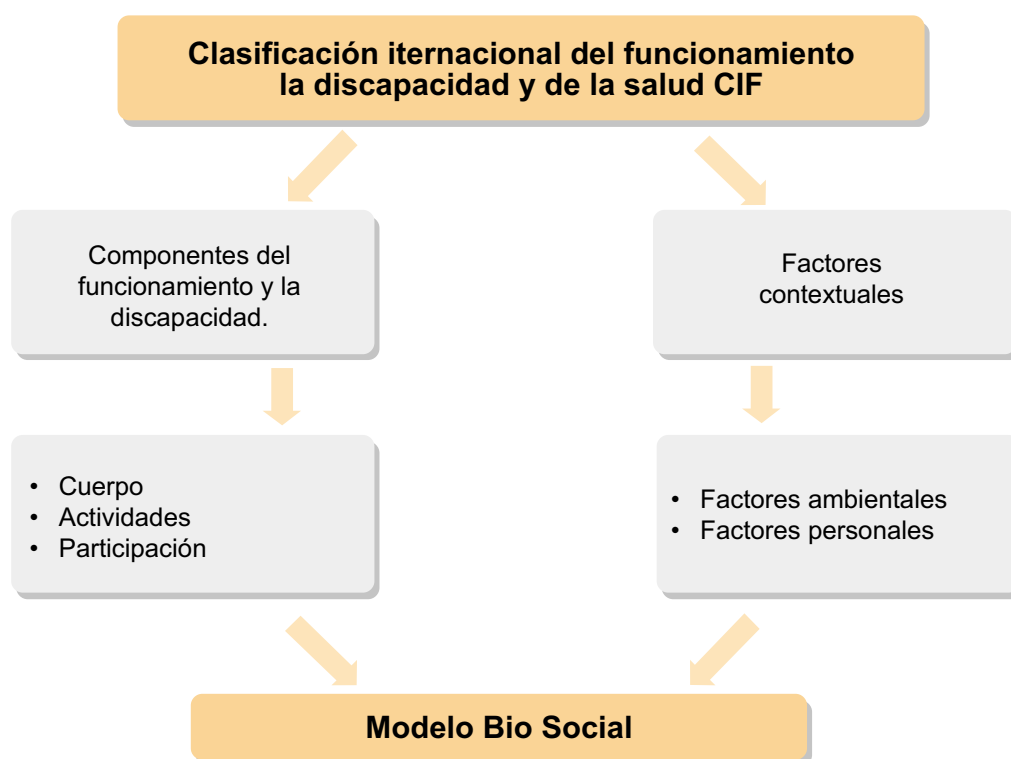
Entonces, de que forma interpretar con mayor precisión los alcances y el impacto de éste nuevo enfoque y los cambios generados; partiendo de la revisión de las definiciones de cada uno de los términos expuestos en La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF) .

---

1. Tomado de Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad, borrador Beta-2, versión completa -julio 1999.

En primer lugar, reemplaza los términos de discapacidad y minusvalía usados en la versión de 1980. El término de “discapacidad” lo reemplaza por “limitación en la actividad”, lo que se refiere a la realización de tareas y acciones por el individuo; y sustituye el término “minusvalía” por el de “restricción en la participación”, lo cual significa que para una persona con discapacidad se presenta dificultad en la participación creada por las características tanto personales como ambientales.

**2.2.1 La clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y de la salud CIF organiza la información en dos partes:**



**2.2.1.1 Componentes del funcionamiento y la discapacidad**

- El componente del **Cuerpo** (haciendo referencia al ser humano como un todo) consta de dos clasificaciones, una para las funciones de los sistemas corporales (funciones fisiológicas o psicológicas de los sistemas corporales), y otra para las estructuras del cuerpo (partes anatómicas del cuerpo).

- El componente de las **Actividades** (ejecución de una tarea o acción por un individuo) y **Participación** (actuación de la persona en situaciones de la vida), abarca los factores que se refieren al funcionamiento de la persona tanto desde una perspectiva individual como social.

### **2.2.1.2 Factores contextuales**

Los cuales se refieren al estilo de vida de la persona. Incluyen los factores ambientales y los factores personales que pueden tener un efecto en la persona con una condición de salud y sobre la salud y los estados “relacionados con la salud” de esta persona.

**Factores ambientales:** Constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y desarrollan sus vidas. Los factores son externos a los individuo y pueden tener una influencia negativa o positiva en su desempeño como miembro de la sociedad, en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales.

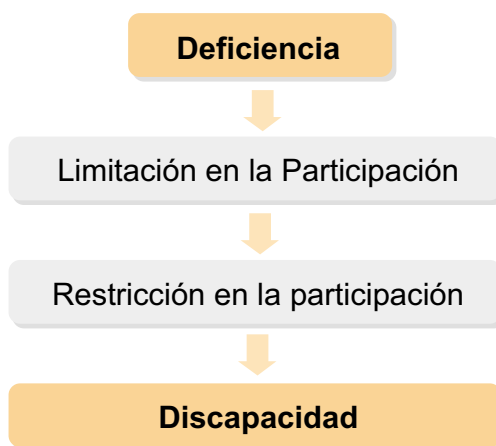
**Factores personales:** Están compuestos por características de la persona que no forman parte de una condición o estado de salud. Estos factores pueden incluir el sexo, la raza, la edad, otros estados de salud, la forma física, los estilos de vida, los hábitos, los “estilos de enfrentarse a los problemas y tratar de resolverlos”, la educación, la profesión, las experiencias actuales y pasadas (sucesos de la vida pasada y sucesos actuales), los patrones de comportamiento globales y el tipo de personalidad, los aspectos psicológicos personales y otras características.

### **2.2.2 Define además cada término de la siguiente manera:**

- **Deficiencia:** Indica la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo (estructura), o función corporal (Una función fisiológica, incluyendo ésta las funciones mentales).
- **Actividad:** Se refiere a todas las cosas que una persona hace en cualquier nivel de complejidad: desde habilidades simples hasta habilidades y conductas complejas (agarrar, ver, mover un brazo o una pierna, adquirir conocimientos, interactuar con otros, manejar un carro, etc.).
- **Limitación en la actividad:** Lo que antes era denominado con el término de discapacidad y hoy se define como la dificultad en la realización, consecución o finalización de una tarea específica (realizarla lenta o rápidamente, no cumplirla en el momento oportuno, realizarla de manera diferente al esperado).

- **Discapacidad:** Define la discapacidad de una persona como la “resultante de la interacción entre la discapacidad de la persona y las variables ambientales que incluyen el ambiente físico, las situaciones sociales y los recursos” (Bradley, 1995; OMS1997).
- **participación:** Abarca todas las áreas o aspectos de la vida humana, incluyendo la experiencia de estar involucrado en una práctica, costumbre o conducta social (vida doméstica, relaciones sociales, etc.). Se caracteriza como el impacto o resultado de una compleja relación entre la condición de salud de la persona y factores personales y externos que representan las condiciones en las que vive el individuo.
- **Restricción en la participación:** Para una persona con alguna deficiencia o discapacidad se trata de una desventaja creada no solo por las características personales, también ambientales.

A través del siguiente esquema se explica la forma como el concepto de discapacidad es el resultado de la presencia de una deficiencia, y la forma como ésta limita a la persona en la ejecución de las actividades que debe realizar cualquier ser humano. Por ende restringe la participación en su entorno, el cual tiene la responsabilidad de generar una serie de apoyos que le permitan participar y desempeñarse de acuerdo a las exigencias que le hace el contexto donde se desenvuelve.



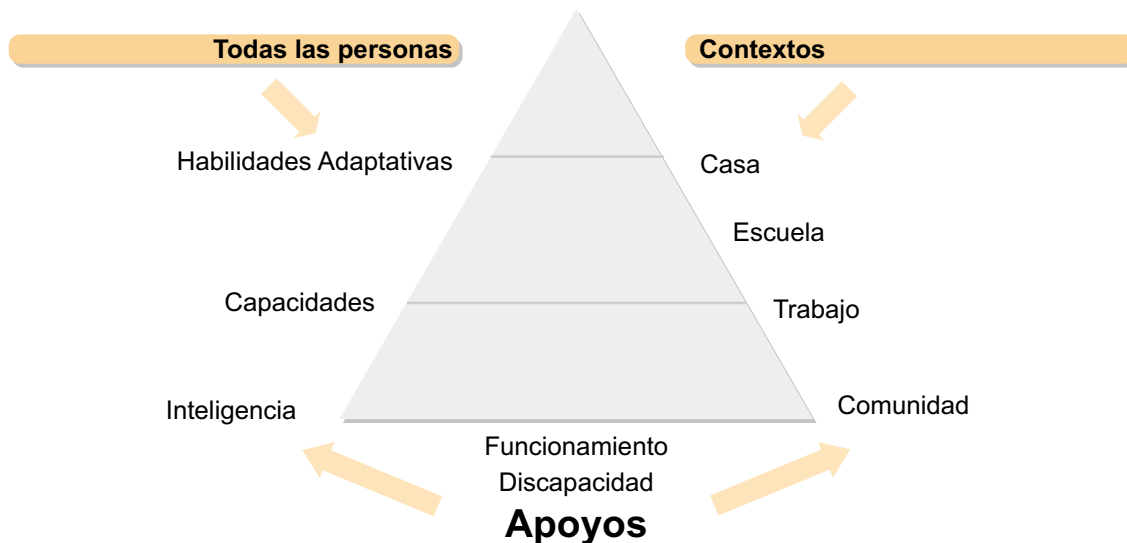
Por ejemplo: Un hombre de 70 años con “codo de tenista” es enviado a un terapeuta físico. El paciente se queja principalmente de no poder practicar su deporte favorito mientras la liga sigue abierta (restricción en la participación). Tiene dolor en el antebrazo, la fuerza de la presión ha disminuido (deficiencia). Es imposible que practique el revés (limitación en la actividad).<sup>2</sup>

2. Tomado de Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad, borrador Beta-2, versión completa –julio 1999.

Esta variación en la concepción acerca de la discapacidad tiene unas implicaciones significativas, referidas a que:

- La discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.
- Se da una visión transformada de lo que conforman las posibilidades de vida de las personas con discapacidad. Lo que supone hacer énfasis en los conceptos de autonomía, integración, igualdad, y en las capacidades.
- Surge un paradigma de apoyo que recalca en la prestación de servicios a las personas con discapacidad y se centra en la vida con apoyo, en el empleo y en la educación integrada.
- Se haga una aproximación a la discapacidad, a partir de la focalización en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.<sup>3</sup>

Todos los seres humanos poseen unas **capacidades**, una **inteligencia** y desarrolla unas **habilidades adaptativas** que le permiten **funcionar**, desempeñarse en los diferentes **contextos**: La familia, el colegio, el trabajo, la comunidad en general. Para **la persona con discapacidad** no es diferente, también cuenta con un potencial, inteligencia y habilidades adaptativas, lo que sucede, es que debido a la presencia de alguna **discapacidad**, va a requerir de una serie de **apoyos** para lograr su **participación** en su entorno social.

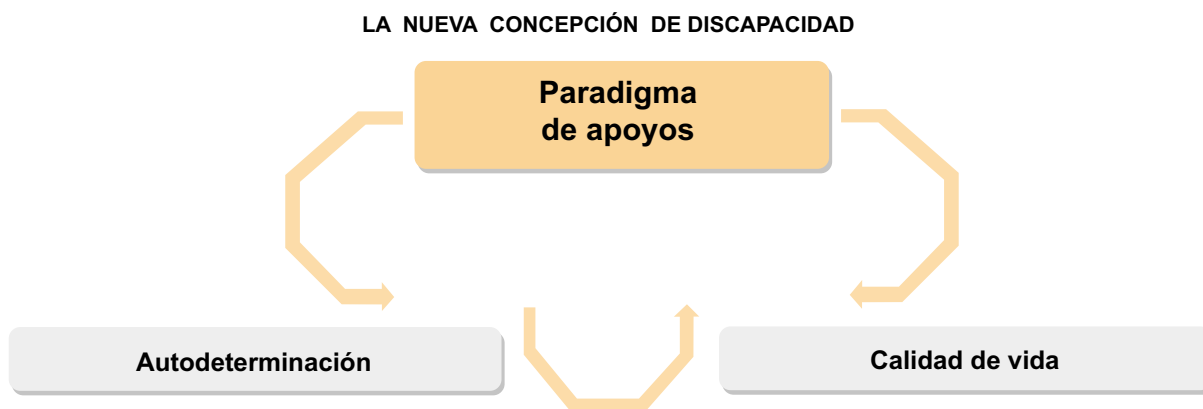


## 2.3 Conclusiones


Por fortuna, no solo para las personas con discapacidad, también para la sociedad en general, hoy se percibe una forma diferente de pensar y actuar frente a la discapacidad.

Esto permite continuar construyendo unas posibilidades distintas de vida para la persona con Discapacidad, quien podrá desarrollar un proceso de **AUTODETERMINACIÓN**, por el cual logrará regir su propia vida, hacer elecciones y tomar decisiones buscando una mejor calidad de vida.

- **Calidad de vida**, término que en la actualidad se utiliza como un principio primordial para la mejora de la vida de las personas con discapacidad y para evaluar la validez social de los actuales esfuerzos en educación y rehabilitación, que se refiere a un estado de bienestar y satisfacción del individuo.
- Un **nuevo paradigma de apoyos**, que supone un rol activo de la comunidad en general, que organice los apoyos necesarios para que la persona con discapacidad logre desenvolverse en los diferentes contextos: familiar, escolar, laboral y social.



Por lo mismo el ambiente inicia un proceso de cambio que significa quitarse la venda de los ojos y reconocer que las personas con discapacidad existen, hacen parte de nuestra comunidad y necesitan de una actitud diferente de los demás frente a la discapacidad, un mayor interés en obtener información acerca de ésta temática, la posibilidad de interactuar con estas personas y acabar así con los temores, mitos y creencias alrededor de la discapacidad. Apre-



der a ubicar de manera pertinente los apoyos requeridos dependiendo de las necesidades de la persona, la etapa de la vida en la que se encuentra, sus intereses y las características del entorno donde se desenvuelve.

Se seguirá discutiendo sobre la discapacidad, analizando su participación más que desde su limitación, desde sus fortalezas y capacidades, con el convencimiento absoluto, la firme creencia y el compromiso de mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

### **Bibliografía**

Grupo de Evaluación, Clasificación y Epidemiología, Organización Mundial de la salud. Borrador beta – 2-versión completa, 1999.

OMS, Clasificación Internacional del funcionamiento, la Discapacidad y de la salud (CIF)-2001.

Dr. Robert L. Schalock. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Siglo Cero. Vol. 30(1).

Dr. Robert L. Schalock. Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida.

Dr. Robert L. Schalock, Dr. Miguel Angel Verdugo. El concepto de calidad de vida en los seres humanos.

## ANEXO 3

### *La integración: Una filosofía, una postura de vida.*

*"Normalización, accesibilidad, no exclusión, integración, son palabras que leemos y oímos ininterrumpidamente en numerosos documentos, declaraciones y discursos a todos los niveles. Las declaraciones programáticas de organismos internacionales, las leyes de los diversos estados, y las opiniones de políticos que se suceden unas a otras, en un intento elogiado por conseguir que las personas con discapacidades de cualquier tipo no se sientan ciudadanos de otro mundo, de otra tierra. Bienvenidas sean todas ellas. Los ciudadanos necesitamos saber que quienes rigen los estados y hacen las leyes las hacen para todos".*

**Jesús Flórez** - A la vera de nuestros caminos.

### **3.1 Introducción**

La creciente concientización social a nivel mundial a partir de la segunda mitad del siglo XX, la preocupación de los organismos e instituciones internacionales, las experiencias e investigaciones puntuales, y el trabajo de los profesionales y de las familias a favor del respeto de los derechos de las personas con discapacidad, ha llevado a muchos países a crear corrientes orientadas a integrar y normalizar la formación y la vida de estas personas.

La Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) expresa en el Manual de las buenas prácticas que "las personas con discapacidad no constituyen un grupo natural de población, sino que son miembros de una colectividad. Una integración social normalizadora significa vivir, estudiar, trabajar y divertirse en los mismos sitios donde lo hace el resto de las personas de su propia comunidad, de la forma más parecida a cómo proceden los grupos de su misma edad y recibiendo los apoyos necesarios dentro de los recursos ordinarios y naturales. La mejor forma de atender sus necesidades especiales es desarrollando políticas pensadas para todos".

## **3.2 Historia**

Cuando se habla de la integración de las personas con discapacidad es necesario hacer historia a partir de los principios y lineamientos que a nivel mundial han surgido en torno a ésta población, los cuales han tenido una evolución muy favorable. Se ha pasado por varios momentos: la eliminación, la marginación, la desatención, la institucionalización, la segregación, la igualdad de derechos y deberes, y la normalización hasta llegar hoy a la integración, que busca que la persona con discapacidad pertenezca, participe y sea valorada como un miembro activo en la comunidad.

En las últimas tres décadas han dominado concepciones muy relevantes, que han argumentado las iniciativas sociales promovidas y las políticas activas que se han venido desarrollando. Los profesionales, los estudiosos, los investigadores y las propias personas con discapacidad han sido los artífices de estos novedosos enfoques que han cumplido su función y han posibilitado que desde las esferas de poder dispusieran de las bases necesarias para el progresivo mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Durante los años sesenta se produjo en determinados países de Europa (Dinamarca, Suecia, Noruega e Italia), un amplio movimiento de rechazo a las escuelas de educación especial, segregadas debido a la unión de una serie de factores: un mejor conocimiento de la realidad, un cambio de actitudes por parte de la sociedad, hacia posturas más humanitarias. Unido a esto las familias de las personas con discapacidad, en numerosos países formaron asociaciones, organizaciones privadas para exigir garantías de respeto a los derechos civiles y humanos de estas personas.

En la década de los setenta el concepto que se difunde es el de la normalización. Aunque dicho principio fue enunciado por Bank-Mikkelsen a finales de los años cincuenta, no encuentra el eco deseado hasta pasados diez años, siendo los primeros trabajos que se dan a conocer en España sobre este principio los realizados en los años 1975 y 1979. Para este autor, junto con el también nórdico Nirje y el americano Wolffensberger, el principio de normalización establece que:

"el objetivo último que debe dirigir toda actuación sobre la deficiencia deberá regirse por pautas sociales normativas que afectan o dirigen la vida de cualquier persona, en los distintos ámbitos en que se desenvuelve a lo largo de su vida y utilizando los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural".

Pautas normales, en todo ámbito y con medios normales, ese era el mensaje de este principio. (Carlos Egea y Jorge Luna Maldonado - El Nuevo Paradigma del retraso mental).

A partir de éste momento, tras los resultados obtenidos en Dinamarca, Suecia y Noruega, los postulados del concepto de normalización comienzan a generalizarse. En 1978 aparece el informe Warnock en Inglaterra, en el que por primera vez se habla de Necesidades Educativas Especiales.

Desde hace años la comunidad europea ha llevado a cabo un trabajo amplio a favor de las personas con discapacidad, a través de la puesta en funcionamiento de programas orientados a favorecer la integración y la autonomía de esta población.

Desde el inicio de los años setenta se inician las primeras actuaciones con relación a la temática de discapacidad, hasta 1983 momento en que se lanza el primer " Programa de acción de los minusválidos". En mayo de 1987 se aprueba el primer "programa comunitario relativo a la integración de los niños disminuidos en las escuelas ordinarias". El 18 de abril de 1988 el consejo aprobó el segundo "programa comunitario de acción a favor de los minusválidos conocido como programa Helios (Integración escolar, económica y social), que se extendía del 1º de enero de 1988 al 31 diciembre de 1991. Con éste programa se inicia la tercera etapa de consolidación en la política europea de integración.

"La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas en los individuos con discapacidades del desarrollo (Holburn, 2000), pero en los años 90 surge el paradigma de apoyos individuales comunitarios (Bradley, 1994). Este paradigma se va desarrollando simultáneamente a las aspiraciones por una calidad de vida enriquecida (Schalock y Verdugo, 2002) y la mejora en la autodeterminación de las personas (Wehmeyer, 1998, 1999, 2001). Esto significa orientarse hacia un fortalecimiento o capacitación ("Empowerment") del consumidor (Bradley, 1994), y pone en primera línea a los principios de la planificación centrada en la persona (Mount, 1994)".

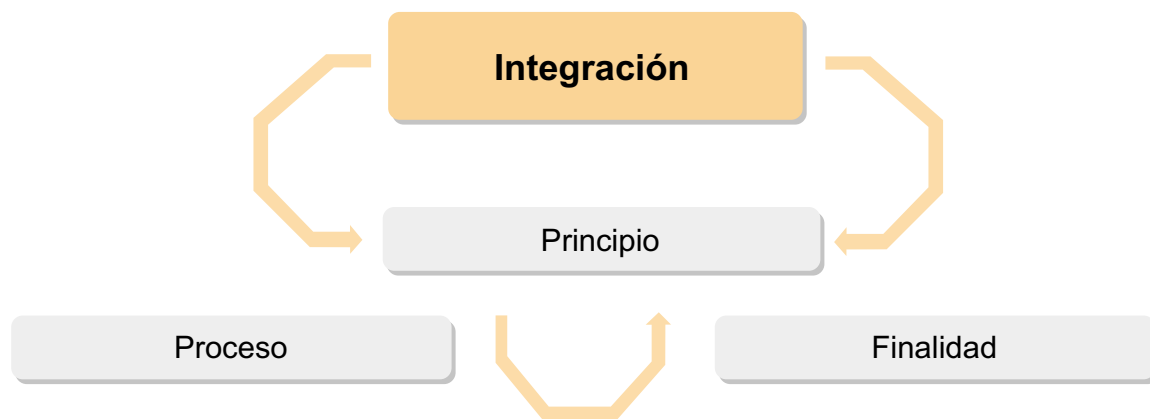
En la actualidad se unen esfuerzos buscando reducir la marginación y segregación de las personas con discapacidad, y planteando la posibilidad de una mayor participación en la sociedad en la que conviven.

### **3.3 La integración**

El concepto de integración va más allá de la integración escolar y supone, una filosofía, una postura de vida de acuerdo a la cual como individuo creo, pienso, siento y actúo de acuerdo

al derecho que tienen todas las personas a la plena participación en la comunidad a la cual pertenecen.

Podríamos definir entonces la integración a partir de tres aspectos fundamentales:



**Como principio**, la integración es el reconocimiento del derecho a la plena participación de todos los seres humanos, en la dinámica social, cultural, política, económica y educativa de la comunidad a la que pertenecen, sin distinciones de ninguna índole.

**Como proceso**, son los cambios graduales y dinámicos que deben darse todos los sistemas (familia, escuela y trabajo....) y estructuras para llegar al ideal de una comunidad para todos.

**Como finalidad**, es la organización sistemática de todos los medios para emprender acciones y proponer estrategias coordinadas y estructuradas que faciliten la plena participación de las personas con discapacidad.

En realidad el derecho a la integración familiar, escolar, laboral y social en general cada vez es menos cuestionado, la discusión se centra en como hacerla una realidad.

Se pasó de la educación especial a la normalización e integración de las personas con discapacidad en un ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la integración escolar, laboral y social. En esos momentos aparecen planteamientos y programas como el de "escuela para todos", empleo con apoyo y vida con apoyo.

Este proceso nos lleva a la concepción de discapacidad a partir del paradigma de apoyos, y la búsqueda de calidad de vida como el concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con: Bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

### **3.4 Integración escolar**

"El proyecto de integración no trata de propiciar la integración de un grupo de alumnos que normalmente se han escolarizado en centros de educación especial, se trata de modificar la escuela, de modificar las condiciones educativas. Se pretende proporcionar un marco adecuado que posibilite el desarrollo de los alumnos en función de sus posibilidades y de sus capacidades". (Marchesi, 1986).

Por supuesto, la educación y el sistema educativo no son ajenos a la realidad y dentro de un marco de atención a la diversidad, poseen la facultad para ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa que de respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje y motivaciones de todos los estudiantes.

Según lo expresado en un documento de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía: "Atención a la diversidad es conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los alumnos y evitar cualquier tipo de discriminación. Atención a la diversidad, es también, promover valores de respeto, solidaridad, igualdad, dignidad y tolerancia hacia toda clase de diferencias. Es por tanto, aceptar y asumir la pluralidad del alumnado, del profesorado, de las comunidades y de los centros como eje sustancial de los procesos educativos".

La integración escolar es un derecho, parte del respeto por la diferencia, por los ritmos de aprendizaje diferentes, sin buscar nivelar, permite a la persona con discapacidad tener la oportunidad de desarrollarse y educarse en el contexto regular en donde finalmente va a vivir.

A nivel mundial, hace más o menos tres décadas, se viene haciendo integración y se han reconocido diferentes tipos de integración: una tendencia representada por los países escandinavos, con educación segregada e integrada que trata de involucrar a toda la sociedad en el proceso y que puede clasificarse como sociológica y otra tendencia representada por Italia cuya filosofía es de total integración, la cual pretende que ningún estudiante sea excluido del sistema de la escuela regular.

La UNESCO a través del proyecto "Escuelas Inclusivas y Programas de Apoyo Comunitario" ha apoyado diversas experiencias de la práctica de la educación inclusiva:

- Entre 1996-1997 en países: Benin, Burkina Faso, China, Guinea, Costa de marfil, Jordania, RDP de Laos. Malawi, Marruecos, Palestina, Tanzania, Zambia.
- Entre 1998-1999, en once países: Camerún, Egipto, Ghana, Madagascar, Mauritius, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana, Sud Africa, Vietnam y Yemen.
- Se destacan experiencias integradoras significativas en España, Canadá, Austria y Gran Bretaña.
- También en Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay.

Se podrían nombrar otros países en donde se lleva a cabo integración escolar: Colombia, Venezuela, Panamá, Bolivia. Finalmente se rescata que es un proceso de construcción colectiva acorde a las características, posibilidades y necesidades de la población.

En la actualidad se habla de inclusión, teniendo como planteamiento clave: acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos (Arnaiz, 1996).

### **3.4.1 Marco jurídico**

A partir de la década de los ochenta se plantean diferentes políticas que hacen referencia a la normatividad a nivel internacional a favor de las personas con discapacidad.

- Normas Uniformes de la Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su reunión 48 celebrada el 20 de diciembre de 1993. Busca que las personas con discapacidad adquieran los mismos derechos y obligaciones que los demás, como miembros de una sociedad.
- Declaración Mundial sobre educación para todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, cinco al nueve de marzo de 1990.

- Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia mundial sobre NEE: acceso y calidad. España, siete al diez de junio de 1994.

En Colombia:

- La Constitución Política de 1991. Derecho de las personas con discapacidad a participar con igualdad de oportunidades y la obligación del estado con ésta población.
- Ley 115 de 1994. La cual expone que las personas con discapacidad tienen acceso a la educación regular.
- El Decreto 2082 de 1996. Reglamenta la atención educativa de personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

La legislación es un soporte importante y valioso, que supone un cambio en la manera de abordar a la persona con discapacidad desde el ámbito social, familiar, escolar y laboral. Sin embargo en lo relacionado con la integración escolar el mayor reto está en encontrar los medios, mecanismos y procesos adecuados para hacerla realidad.

### **3.4.2 Fundamentos de la integración escolar**

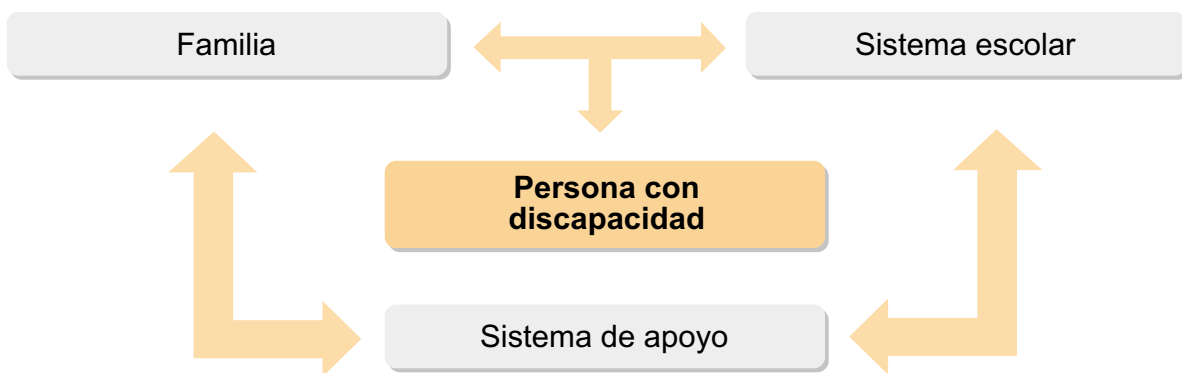
- Es el derecho que tienen todos los niños a ser educados en ambientes escolares regulares.
- Requiere de una postura y una actitud coherentes, lo que significa creer, pensar y actuar de manera congruente.
- Significa respetar la diferencia, siendo la escuela el entorno siguiente a la familia, en donde los niños conviven, observan, captan y aprenden a entender y vivir con la diferencia.
- Hace referencia a una equiparación de oportunidades de acuerdo a las necesidades y características de la persona y al entorno donde se desenvuelva.
- Se desarrolla con efectividad en ambientes escolares flexibles, dispuestos a la evolución y el cambio.
- No pretende nivelar, bajo el principio del respeto por las características individuales, diferencias individuales y los ritmos de desarrollo y aprendizaje diferentes.

- Supone un trabajo en equipo con la participación activa de todos los sistemas involucrados: Familia, Escuela y Sistema de apoyo.

### 3.4.3 Aspectos favorables de la integración

- Es claro que promueve la formación de valores, ya que el aprendizaje de los valores no se da a partir de un pronunciamiento de éstos a nivel teórico, por el contrario son vividos de manera práctica. Es durante la escolaridad en donde cobran su máxima expresión y perduran hasta la vida adulta.
- Se ha evidenciado en el estudiante con discapacidad un mayor desarrollo de habilidades sociales y una mayor capacidad para solucionar problemas de la vida cotidiana. Sólo teniendo la posibilidad y la oportunidad de vivir y desenvolverse en el medio regular, le ha permitido a la persona con discapacidad aprender los parámetros sociales adecuados y como responder acertadamente a las exigencias del entorno.
- Para el grupo de docentes que ha aceptado el reto se ha dado la fortuna de poder desarrollar mayores habilidades y estrategias pedagógicas con el estudiante con discapacidad y con el estudiante promedio.

### 3.4.4 Participantes en el proceso de integración



Como se mencionó anteriormente la integración escolar supone un trabajo en equipo; éste equipo está conformado en esencia por la familia, la escuela y el sistema de apoyo, siendo la persona con discapacidad la protagonista de éste proceso.

### **3.4.4.1 Características de los miembros del equipo**

#### **3.4.4.1.1 La familia**

- Debe asumir la integración escolar como un derecho que posee su hijo con discapacidad.
- Reconoce y comprende las implicaciones del proceso de integración escolar.
- Conoce a su hijo, identificando con claridad sus fortalezas y necesidades.
- Participa activamente dentro del equipo exponiendo sus inquietudes, sus puntos de vista y proponiendo también alternativas de solución frente a las dificultades.


#### **3.4.4.1.2 El sistema escolar**

- Desde todos los estamentos que la integración escolar es una alternativa para la persona con discapacidad.
- Cuenta con una estructura organizativa que favorece el trabajo en equipo y posee la capacidad de generar los apoyos requeridos.
- Propone un trabajo en equipo.
- Logra dar continuidad al proceso de integración a partir de unos lineamientos y mecanismos claros a nivel institucional con relación al proceso de integración.

#### **3.4.4.1.3 El sistema de apoyo**

- Conoce acerca del tema de discapacidad y la integración.
- Orienta al maestro respetando su saber pedagógico.
- Valida la información de la familia.
- Propone un trabajo en equipo.

"La integración escolar de la persona con discapacidad constituye, por consiguiente, el instrumento más natural, más adecuado y más rico para que se vayan haciendo realidad los valores



y las utopías que las diversas culturas nos ofrecen. Desde mi más íntimo conocimiento y experiencia me atrevo a afirmar que el contacto con la discapacidad enriquece y transforma al ser humano. Por ello conseguir que miles de niños y jóvenes estén conviviendo con la discapacidad y conociendo la riqueza de sus valores durante sus años escolares supone una revolucionadora transformación en la capacidad para armonizar sus propios intereses, para comprender la trascendencia de lo que uno posee, para dar coherencia a sus convicciones".

Así mismo, la integración al contexto escolar regular es un proceso que requiere de la formalización y el cómo hacerla realidad a partir de acciones y estrategias claras concertadas entre todos, para hacer viable la participación de la persona con discapacidad intelectual en el contexto escolar regular.

### **3.5 La experiencia en España - luces y sombras de la integración**

La integración fue introducida en España legalmente a mediados de los años ochenta contando con el compromiso de las asociaciones de padres de familia y profesores involucrados con el mundo de la discapacidad.

Ha sido un proceso y se continúan observando avances importantes con relación a ésta propuesta, un gran porcentaje de niños y jóvenes se están educando en colegios de educación regular. En general la evaluación es positiva, se identifican logros, sin embargo en el proceso también se han presentado dificultades.

En la actualidad casi nadie ataca la integración escolar como principio, la discusión está centrada en como ponerla en práctica.

A partir de ésta experiencia en integración escolar, en España se evidencia un cambio de actitud en la sociedad en general, las personas se dirigen, tratan y conviven con personas que tienen algún tipo de discapacidad. Actualmente, todos están de acuerdo en que la integración y la participación de las personas con discapacidad en la sociedad es un derecho y una necesidad para su maduración y desarrollo adecuado como personas y por otra parte, enriquece a la comunidad en general, proporcionando una sociedad que fomenta la diversidad, el respeto y la solidaridad.

"La escuela integradora no sólo acoge a la persona con discapacidad en el lugar que naturalmente le corresponde sino que le proporciona un cúmulo de experiencias y conocimientos a

aquellos que no tienen discapacidad, lo que les permitirá entender mejor la profundidad de lo que es el ser humano. Simultáneamente con "la adquisición de los contenidos que nos aporta el avance inimaginable del mundo tecnológico, se les brinda también la oportunidad de convivir y comprender las limitaciones de nuestra humana realidad" (Jesús Flórez, Luces y sombras de la integración escolar de las personas con discapacidad en España).

### **3.5.1 Sombras de la integración escolar**

Al iniciar La integración escolar en España existían no sólo las ideas, también la buena voluntad, por supuesto faltaba la experiencia de otros países, ya que solo la tenía en ese momento Italia, pero no había sido suficientemente evaluada. La integración escolar nació con el ánimo de una propuesta de avance social, reconociendo el derecho de todas las personas en un clima de renovación educativa extendida por todo el país.

Sin embargo después de algunos años se empezaron a identificar algunos riesgos al poner en práctica el proyecto:

- El proyecto se imponía desde los gabinetes técnicos ministeriales a los educadores en todo el país.
- La reforma se hacía tan aceleradamente que resultaba imposible formar a los profesores que eran quienes la iban a ejecutar.
- Inicialmente se hizo un esfuerzo económico grande para dotar a las instituciones educativas de profesionales especializados de apoyo y recursos pedagógicos que ayudaran a los maestros de aula a llevar a cabo la integración.
- Posteriormente las necesidades en las instituciones con la población con discapacidad fue creciendo y la inquietud que surgía era si estos profesionales de apoyo que estaban cargando con la responsabilidad de la educación de estos estudiantes, en primer lugar estaban convencidos de que ésta fuera la mejor alternativa y segunda instancia y se encontraban preparados para llevarla a la práctica orientando al maestro de aula.
- Se impuso como norma clave que el estudiante con discapacidad fuera incorporado en el aula que le correspondiera por su edad cronológica, y que salvo excepción, pasaría de un curso a otro independientemente del nivel de conocimientos alcanzado para no separarlo de su grupo natural.

- Por otra parte, se decía que la buena integración escolar de la persona con discapacidad debía exigir que estos estudiantes recibieran la programación general expuesta para los estudiantes promedio y no se podían cambiar los contenidos.

En este sentido la normativa estaba alejada de la realidad. Se vislumbraba un panorama de carencias con relación a la preparación del profesorado y los recursos materiales.

- La carencia más grande de la integración escolar ha sido la no aplicación del ajuste de las tareas educativas a las necesidades de cada estudiante a partir de sus propias fortalezas y necesidades.
- No establecer claramente el proyecto de vida de la persona con discapacidad intelectual, donde se definan las futuras posibilidades y unos objetivos específicos de trabajo. Es decir, para qué está el estudiante con discapacidad intelectual en la institución educativa, qué le va a brindar el colegio y cómo van a hacer la integración.
- No había claridad en los objetivos de trabajo, metodologías y estrategias, es decir flexibilización curricular. El no contar con un plan de trabajo que requiere de un análisis y un seguimiento permanente, asegurándose así de no permitir que el estudiante termine aislado, perdiendo el tiempo y sin que se observen avances.
- Otro nuevo problema al que se enfrentaron fue al de la implantación de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) a partir de los 12 años, lo cual ha anticipado la edad en que los estudiantes se someten a un número mayor de maestros. Pasaron de tener un maestro todo el día manejando las asignaturas básicas, al maestro especializado para cada asignatura. Se percibía en éste maestro una mentalidad diferente, poca motivación y nada de formación para enseñar a alumnos con discapacidad intelectual, lo cual implicaba que debían incrementar sus conocimientos con relación a la discapacidad, los métodos pedagógicos necesarios para abordar esta población e incrementar el número de reuniones con el equipo de apoyo.

Al identificar las dificultades, el objetivo no es aumentar el clima de hostilidad y escepticismo frente a la propuesta de integración escolar, sino a partir de éste panorama mostrar soluciones.

### **3.5.2 Luces de la integración**

En éste sentido se hace necesario salir de las posiciones extremas tanto de los teóricos fundamentalistas como de los pesimistas que solo aportan problemas y no exponen soluciones.

- La principal cualidad que se debe exigir a maestros, administración y familias es la FLEXIBILIZACIÓN entendida como la capacidad de adaptar el principio de la integración a las necesidades y posibilidades de la institución educativa y su grupo de maestros, partiendo del principio que los docentes tienen una voluntad real de practicar la integración (actitud) de forma efectiva.
- Es fundamental conocer acerca de la discapacidad con relación a sus características, capacidades y necesidades. De ésta manera se podría determinar la forma de abordaje, cómo realizar la integración, como tratar al alumno, como modificar los contenidos en función de sus capacidades.
- Realizar un seguimiento periódico desde el equipo: maestros, profesionales de apoyo y familia.
- Algunos incluso sugerían definir el tipo de discapacidad que la institución educativa integraría.
- Se debe tener en cuenta que las necesidades de la persona con discapacidad van cambiando a medida que va creciendo, lo cual ya no solo requiere de la flexibilización curricular sino de la diversificación curricular, para así continuar beneficiándose del contexto escolar regular.
- Se debe tener en cuenta la creación de programas de desarrollo de habilidades sociales e interacción con los compañeros sin discapacidad.
- Se plantea la posibilidad de que estos estudiantes reciban apoyo especializado que atienda sus necesidades puntuales.
- La flexibilidad se debe extender a los profesionales de educación especial quienes pueden y deben trabajar en equipo con la escuela regular y aportar su conocimiento de la especificidad de la discapacidad.
- Se propone incluir temas de la didáctica para alumnos con discapacidad en los planes de estudio de pre-grado en la etapa de formación del profesorado.
- Buscar el apoyo de asociaciones e instituciones especializadas que puedan prestar sus servicios como expertos en el tema de la discapacidad.



En conclusión se identifican como dos grandes pilares de la integración escolar: LA FLEXIBILIDAD Y LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.

### **3.6 Conclusiones**

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR en nuestro país no presenta unas necesidades muy lejanas a las expuestas por España; teniendo en cuenta que no podemos trasladar modelos de otros países, ya que poseemos nuestra propia realidad con fortalezas y necesidades, podemos decir que es un proceso en construcción, que requiere de la formalización del como y la puntualización de las estrategias para hacerlo una realidad.

Es un camino que debemos continuar recorriendo en donde se han superado muchas dificultades. Los maestros con su gran saber pedagógico han generado las mejores estrategias a pesar de las adversidades y los problemas existentes en nuestra sociedad; aquellos que a partir de la vivencia y la convivencia con los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas han cambiado su actitud y otros tantos que con gran capacidad de análisis logran identificar los riesgos de una propuesta tan exigente; más desde un punto de vista positivo para establecer a lo que realmente se están enfrentando. Con el propósito de facilitar un trabajo efectivo y exitoso con los estudiantes con discapacidad intelectual.

Este es un camino largo que se debe recorrer con seguridad pero también con cautela, ética y responsabilidad.

## ANEXO 4

### Síndrome de Down<sup>1</sup>

A continuación se exponen algunas de las preguntas que los docentes formulan con mayor frecuencia en relación con esta condición. A partir de esta información los maestros pueden orientar a las familias y a los estudiantes ya que existen muchas creencias erróneas alrededor de esta condición.

#### **4.1 ¿Qué es Síndrome de Down?**

- *Es una alteración genética que ocurre en el momento de la concepción.*
- *Se presenta en uno de cada mil nacimientos vivos aproximadamente.*
- *Algunos, erróneamente, aún lo llaman Mongolismo, como fue descrito en 1866 por el médico inglés John Langdon Down, a partir de lo que él consideró semejanzas físicas con los habitantes de la Mongolia.*
- *Se denomina Síndrome porque es un conjunto de características físicas, bioquímicas y estructurales del sistema nervioso que de algún modo se manifiestan en el desarrollo de la persona.*
- *Se llama Down, en reconocimiento del médico inglés quien fue el primero en describir este síndrome a partir del grupo de personas que tenían un conjunto de características similares.*

#### **4.2 ¿Algún problema durante el embarazo puede causar este síndrome?**

No. Desde el inicio de la gestación, cuando el bebé comienza a formarse, ya está determinado si tendrá Síndrome de Down o no.

Por tanto nada que ocurra durante el embarazo, como emociones fuertes, sustos, alimentación puede ser la causa del síndrome.

También se sabe que ninguna droga ingerida o dosis de rayos X durante el embarazo son causal del Síndrome de Down.

1. Escallón Inés Elvira de. Colección "Sabía Ud". # 4 Corporación Síndrome de Down ..

### **4.3 ¿El Síndrome de Down es contagioso?**

No. No es causado por ningún microorganismo. Es una alteración genética a nivel de los cromosomas que está presente desde el inicio del embarazo e influye en el desarrollo del bebé.

### **4.4 ¿Existe cura?**

Hasta el momento no existe cura, no hay drogas, remedios o curas milagrosas.

Desafortunadamente son numerosos los padres que se dejan engañar por individuos que ofrecen curar el Síndrome de Down, utilizando hormonas, células de embriones de pato, terapias celulares que utilizan embriones de carnero, o usando drogas o mezclas que pretenden disminuir o eliminar el efecto de las alteraciones bioquímicas que se observan, debido al exceso de material genético.

En estos casos el desarrollo que el niño va teniendo con su edad es atribuido erróneamente a los tratamientos que muchas veces exigen sacrificios económicos muy grandes y son completamente inútiles.

Los programas de estimulación adecuada no son una cura del Síndrome de Down, sino un enriquecimiento de las oportunidades para favorecer el máximo potencial del individuo con Síndrome de Down.

### **4.5 ¿Cuáles son algunas de las capacidades intelectuales y sociales de los escolares con Síndrome de Down?**

Todos los individuos con Síndrome de Down tienen cierto grado de deficiencia cognitiva. La mayoría de personas con Síndrome de Down funcionan en un grado de leve a moderado.

Todos se benefician de recibir educación, aprender habilidades sociales, académicas y vocacionales.

El temperamento de las personas con Síndrome de Down varía como el de cualquier otra persona, pero son altamente influenciados por la familia, el ambiente y sus experiencias, que cuando le son

favorables hacen de ellos individuos amables, afables, alegres, llenos de cariño. Disfrutan inmensamente de actividades como la música, el drama, el baile, los deportes y la interacción con otras personas.

Sin embargo, podemos encontrar en algunos de ellos mayor vulnerabilidad a nivel de comportamiento, ante cambios bruscos o inesperados así como a exigencias del ambiente. Por ello es necesario que tengan límites y normas claras que les permitan saber qué es lo que se espera de ellos y hasta dónde pueden llegar.

Vale la pena recordar que las conductas son aprendidas por lo tanto el medio ambiente tiene mucho que ver en ellas y se pueden modificar.

#### ***4.6 ¿Cuáles son algunos de los problemas de salud que pueden presentar personas con Síndrome de Down?***

---

Algunos pueden presentar problemas de tiroides que se detectan a través de las pruebas de función tiroides en las que se encuentran niveles anormales de T3, T4 Y TSH. Se deben medir sus niveles alrededor de los dos meses de edad en una muestra de sangre. Este examen debe realizarse una vez al año de por vida, ya que el hipotiroidismo puede acentuar características, como el menor índice intelectual o el bajo crecimiento, lo cual se puede corregir con medicamentos.

En la columna cervical pueden presentar un problema de inestabilidad de las dos primeras vértebras (Atlantoaxial) que debe chequearse con una radiografía de la columna cervical después de los dos años de edad.

#### ***4.7 ¿El Síndrome de Down puede tener grados?***

---

No existen grados dentro del Síndrome de Down. Así como en la población en general existen individuos con mejores habilidades y capacidades que otros, igual sucede en los individuos con Síndrome de Down. Ellos presentan diferencias en sus características físicas, en su desarrollo, en su comportamiento y en su compromiso cognitivo.

El potencial de un niño(a) con Síndrome de Down sólo podrá verse con el tiempo. Pero su máximo desarrollo sólo podrá obtenerse cuando se le hayan brindado todas las oportunidades.

## **4.8 ¿Cómo debe ser educado el ESCOLAR con Síndrome de Down?**

La educación y disciplina debe ser igual a la que se daría a otro niño(a). Por su compromiso cognitivo, la constancia y la firmeza en la educación se vuelven muy importantes.

He aquí algunas pautas para el manejo de comportamiento:

- Sea consistente en la manera de responder y actuar ante una determinada conducta. Cuando se da la misma respuesta ante una misma conducta el niño(a) identificará más fácilmente qué es apropiado y qué es inadecuado y sabrá que se espera de él(ella).
- Sea precavido en el cumplimiento de límites y normas. Siempre que dé una orden esté dispuesto a hacerla cumplir. Asegúrese de que la norma sido comprendida, pidiendo retroalimentación al respecto. Cuando se es consistente, el niño aprende a respetar y a generalizar la figura de autoridad.
- Brinde atención al estudiante cuando se esté comportando apropiadamente y no sólo cuando esté haciendo algo inadecuado.
- Establezca horarios para el niño(a) y hágalos cumplir. Los horarios ayudan al escolar a desarrollar una noción de disciplina apropiada y le dan herramientas para manejar hábitos y rutinas.
- Si el niño(a) persiste en un comportamiento inadecuado, asegúrese que cuando se involucre en dicho comportamiento, tenga otras alternativas positivas a su alcance.
- No se sienta “mal” ni culpable por corregirle cuando ha hecho algo inapropiado. Corregir al niño(a) le ayudará a desarrollar unos patrones de comportamiento que le permitirán vivir más armónica y agradablemente con quienes le rodean y por tanto con él mismo.
- No intente solucionar todo por él. Permítale buscar sus propias soluciones y estimúlelo para lograr por sí mismo lo que desea. Esto le proporcionará herramientas para llevar la vida más independiente y para tener mayor seguridad en sí mismo.
- Bríndele mucho amor, cariño y comprensión al niño(a). Pero no se olvide que para que viva feliz y armónicamente dentro de una comunidad y sociedad, el niño(a) debe ser educado en forma tal que aprenda a respetarse a sí mismo y a los demás. Hoy es un niño(a), mañana será un adulto.

## ANEXO 5

### *Notas mínimas acerca del proceso de integración de personas autistas<sup>1</sup>*

**Fabio Buriticá Trujillo<sup>2</sup>**

La propuesta de integración de personas clasificadas como <autistas> a los contextos escolares, generan en las personas que, de una u otra manera están real o potencialmente comprometidas en los procesos tendientes a su logro, una serie de preguntas que giran en torno al carácter de ese ser **extraño**; a los comportamientos que despliega; a las formas adecuadas de interacción con él; a los logros que, dentro del marco de la escuela, puede alcanzar; a los modos como deben evaluarse sus potenciales progresos; a la manera de registrarlos y hacerlos visibles; y a las competencias técnicas y cualidades personales que deben poseer aquellas personas responsables, directa o indirectamente, de su proceso de integración.

Consideramos importante que estos interrogantes tengan un espacio y un tiempo para su formulación, elaboración y posible resolución, por parte de los directamente implicados en los procesos de integración, como condición indispensable para que el proceso pueda iniciarse, sobre una base mínima de confianza en su posibilidad.

Pretendemos facilitar la tarea, formulando las preguntas más frecuentes que generan este tipo de retos, y las respuestas que nuestra práctica con población aquejada por procesos y estados **autísticos**, nos permite sostener.

Tanto las preguntas que nos formularemos, como sus respuestas, no agotan todas las posibilidades del interrogar ni del responder, configurándose, más bien, como un dispositivo que permita que sean completadas con otros interrogantes y con otras respuestas.

#### **5.1 ¿Qué es un niño autista?**

Un niño autista es una persona que desde el momento mismo de su nacimiento, o durante los primeros treinta y seis meses de vida, ha empezado a presentar un desarrollo emocional, cognitivo y corporal, diferente a los demás niños que hemos conocido.

1. Documento elaborado para la Corporación <Síndrome de Down>. Bogotá, Marzo de 2003.

2. Psicólogo. Psicoanalista.

Esta diferencia se ubica, fundamentalmente, en la imposibilidad que muestra para entablar relación o comunicarse, por cualquier medio, con las personas más cercanas, como son su madre, su padre y otros familiares y allegados. Por regla general su comportamiento extraña tanto, que llama la atención de manera casi inmediata, de aquellas personas que, de una u otra manera, han estado en contacto con niños que no presentan este tipo de trastorno.

En algunas ocasiones, sus padres se demoran en reconocer las dificultades de su hijo, tal vez como una forma de defenderse de lo que ya presienten. En la mayoría de los casos, dicho trastorno es confundido con otros. Se cree, entonces, que el niño es sordo, pues no responde a los llamados ni parece interesarle el lenguaje de los adultos o niños que le rodean; o que es mudo, pues, en ocasiones, produce sonidos inarticulados; que sufre de alguna enfermedad orgánica extraña, pues a veces reacciona con llanto inmotivado, y en otras expresa sus emociones con risas y carcajadas que no parecen responder a contexto alguno que las motive.

Muchas veces se considera que el niño ha sido poseído por algún espíritu maligno o que ha sido víctima de algún maleficio, para los cuales se ensayan exorcismos y otros tipos de prácticas populares tendientes a dar con la "*contra del mal*".

Posteriormente, cuando la familia se ve obligada a consultar a especialistas, ya que el trastorno no desaparece espontáneamente como fruto del proceso de crecimiento del niño, se espera que le sea diagnosticada alguna enfermedad orgánica o neurológica, como producto de la cual, el niño pueda ser "Retardado Mental".

Cuando luego de prolongados exámenes se les anuncia el diagnóstico de Autismo, los padres entran en un estado de estupor, ya que es poco lo que saben al respecto y pocas las esperanzas de recuperación que se les anuncia.

Se inicia, entonces, un vía crucis en procura de especialistas, instituciones especializadas y contextos que los acojan; vía crucis del cual son testigos las instituciones escolares y los institutos especializados.

## **5.2 ¿Cuáles son las causas del Autismo?**

Las respuestas a esta pregunta son varias, dependiendo del especialista que la responda, de acuerdo a su profesión y al marco conceptual desde el cual opere.

Para la medicina y la psiquiatría, el autismo es causada por factores orgánicos, biológicos, químicos o neurológicos, apoyando tal consideración en investigaciones de tipo correlacional. Aunque no tienen una respuesta definitiva al respecto, no cesan en su empeño de aislar aquel factor causante del trastorno autístico.

Para algunas teorías psicológicas, el trastorno autístico es de tipo psicógeno, refiriéndolo a determinadas configuraciones de la personalidad de los padres, las cuales determinan un tipo de relación entre sí; y entre ellos y el hijo, que entorpece, de una u otra manera, los adecuados procesos de socialización.

Otras corrientes psicológicas enfatizan en una específica disposición psíquica del niño, que opera negativamente en la relación que los padres tratan de entablar con él, distorsionando el adecuado proceso de desarrollo.


Independientemente de cuál sea la causa del autismo, si orgánica, psíquica o relacional, la práctica demuestra que los encargados de su detección y diagnóstico temprano, coinciden en emprender su tratamiento prolongado e intensivo, consistente en intervenciones en terapia de lenguaje, ocupacional y psicología, mientras que, paralelamente, se recomiendan controles periódicos por psiquiatría o neurología para menguar algunos síntomas, como la hiperactividad y el insomnio, pero sobre todo, la ubicación en jardines infantiles y en escuelas o colegios, especializados o no en educación especial.

### **5.3 ¿Es curable el Autismo?**

Desde el punto de vista médico y psiquiátrico, el problema de la cura del autismo depende de si el trastorno aparece tempranamente, antes de que el niño acceda al lenguaje, o si se desencadena cuando ya ha hecho su ingreso a él; de si el diagnóstico es producido cuando el niño cuenta con poca edad; de si los padres adquieren conciencia de su gravedad; de si tienen los recursos para iniciar una intervención especializada pronta y prolongada; y de si cuentan con los recursos emocionales para aceptar la condición del niño y para abrirle espacios sociales e institucionales, diferentes de los familiares.

### **5.4 ¿Es mejorable el Autismo?**

Independientemente de que la cura del autismo se logre o no, de acuerdo a criterios psiquiátricos y psicológicos, es un hecho innegable que la condición de la persona autística puede



mejorar, como resultado de la superación del confinamiento en los espacios familiares; por su ingreso a los espacios y tiempos de socialización que el medio cultural procura; por su inserción en instituciones especializadas o no especializadas que se abocan al compromiso de favorecer su socialización, como la escuela; y por su circulación en los espacios públicos.

En Bogotá, en los últimos diez años, se han dado experiencias de diverso orden que, superando la intervención exclusivamente psiquiátrica o psicológica, dan cuenta de la mejora de la condición de las personas autistas; experiencias que han sido alentadas, fundamentalmente, desde reconocidos modelos pedagógicos y desde la recreación de experiencias que se han dado en otros países, como Francia y Estados Unidos.

## **5.5 ¿Qué hace un niño Autista?**

Un niño autista hace muchas cosas, como todos los demás niños. Cosas que nos agradan, que nos irritan, que nos sorprenden, que nos espantan, que despiertan nuestros afectos, que nos retan o que nos desarman. En fin, que en más de un sentido nos animan y que en otros, nos desaniman.

Tiene un cuerpo, que no difiere del cuerpo de un niño normal, usa su cuerpo de acuerdo a su edad: gateando, caminando, saltando, corriendo, buscando otro cuerpo, tocándolo, dejándose tocar, rehuendo el contacto y buscándolo en otros momentos.

Tiene un psiquismo que le permite, a partir de aquello que algunas teorías designan como *mente*, conocer y explorar lo que está a su alrededor. Sus intereses pueden no coincidir con los intereses que despliegan algunos otros niños o adultos de su entorno. Usa formas de conocer que fueron familiares para nosotros cuando éramos bebés o más niños, y que ya hemos olvidado. Son capaces de mantener su atención centrada en aquello que les interesa. En algunas ocasiones, ciertas facultades perceptivas están más desarrolladas que en otros niños. No sienten ninguna dificultad en expresar su desinterés por aquello que a otros les cautiva. En general, a pesar de que estén enconchados en sí o en contactos aparentemente superficiales con los demás, están más atentos al mundo de lo que creemos y registran más de su entorno de lo que imaginamos.

Tiene un cuerpo y un psiquismo que, conjuntamente, le permiten responder y actuar ante el mundo con emociones, de acuerdo al estado de su cuerpo y a las formas en que los demás cuerpos interactúan con él. Son capaces, entonces, de estar tristes y manifestar la tristeza; de estar alegres y expresar su alegría; de sentir rabia y querer romper el universo; y de sentir amor y acariciar el mundo.

Si el adulto, en presencia del niño autista, hace abstracción del contexto formal en que se encuentra y de lo que este contexto en particular demanda de los que en ellos se encuentran, e imagina el contexto que sería adecuado para los hechos de los que es testigo, fácilmente encontraría un significado para lo que ve y un sentido en aquello que aparentemente no lo tiene.

## **5.6 ¿Es posible la comunicación con los autistas?**

¡Sí, es posible la comunicación con ellos! Ocurre, simplemente, que utiliza una forma de comunicación que, desde nuestro punto de vista adulto, no es la adecuada para el contexto formal en que nos encontramos con él.


Esperamos que se comunique con nosotros y con sus pares, a partir del código lingüístico que poseemos, desconociendo que utiliza códigos corporales y códigos emocionales para expresar su sentir y sus demandas.

Podemos afirmar, entonces, que el autista comunica, a pesar de que en algunas ocasiones parezca no querer comunicarse con nosotros o de que, evidentemente, rehuya ser agente activo o pasivo de la comunicación. Pero, independientemente de que lo anime o no una intención comunicativa expresa hacia alguna persona en particular, todo su ser comunica algo para aquel que quiere encontrar un sentido en lo que hace, conoce y siente.

Es posible, entonces, la comunicación con el niño autista, si estamos abiertos a escucharlo, a verlo, a sentirlo y a comprenderlo desde otras formas de comunicación que se caracterizan por no ser verbales; así como fuimos capaces de comunicarnos, cuando éramos bebés, con nuestros propios padres; y de la misma manera en que podemos y queremos comunicarnos con nuestros propios bebés.

## **5.7 ¿Qué cualidades especiales se deben adquirir para entrar en relación con un niño autista?**

Ninguna cualidad en especial. Ninguna técnica en particular. Si hemos sido bebés, niños, jóvenes y adultos relativamente normales; si hemos podido expresarnos emocional, cognitiva y corporalmente en diversos contextos y en diversas edades; si hemos sido capaces de entender



a nuestros hijos o a los hijos de nuestras personas más cercanas; si hemos estado en capacidad de dar explicaciones para aquello que aparentemente no las tiene; si hemos sido recursivos en múltiples situaciones de nuestra existencia; si hemos tenido temores y encontrado la manera de superarlos; si hemos estado en capacidad de disfrutar con cosas anodinas para los demás; si hemos disfrutado de nuestra propia soledad; si hemos respetado la soledad de nuestros seres más cercanos; si hemos disfrutado solos y hemos saboreado el disfrute colectivo; en fin, si hemos aceptado a vivir la vida con placer y a soportar y superar las desdichas que la misma indefectiblemente nos depara, estamos en capacidad de entrar en relación con una persona autista, en la medida en que modulemos nuestro ser a su ser, para desplegar aquello que mudamente nos demanda.

Si partimos del hecho de que la persona autista, a pesar de hacérsenos extraña por sus comportamientos que no encajan dentro de los comportamientos de los que comparte el contexto escolar, no es un ser extraño en sí, podemos aceptar entrar en relación con él, a partir de los rasgos de humanidad comunes que con él me unen, a pesar de que sus conductas manifiestamente no se adecuen a las esperadas desde mi específica perspectiva contextual.

Si no se establece una primaria relación de Ser a Ser con la persona autista, es un imposible iniciar la relación de tipo pedagógico, racionalmente orientada al logro de competencias cognitivas mediadas por didácticas específicas.

### **5.8 ¿Qué logros puede alcanzar un niño autista en la escuela?**

Mucho se puede lograr con el niño autista en la escuela, si se lleva a cabo con relativo éxito su proceso de integración. No podemos limitarnos, simplemente, a valorar los logros cognitivos, de acuerdo a los estándares establecidos para un niño carente de limitaciones.

Sus logros dependen, tanto del grado de profundidad de su perturbación como de la disposición que muestren los agentes educativos para integrarlos en las diversas áreas en que se nos muestra desintegrado: el área emocional, la cognitiva y la pragmática, con las cuales se articula la integración fundamental, cual es la integración social.

Es posible que un niño autista, supere paulatinamente su autismo, sin que alcance ningún logro académico formal, pero ha logrado su integración social, como resultado de los haceres formales e informales de la escuela, mediados por sus diversos agentes educativos.

Es casi seguro que, como resultado de su escolarización, aprenda a diferenciar los diferentes contextos existentes dentro de la escuela, y a diferenciar el contexto escolar de los extraescolares, como los familiares, institucionales y comunitarios, independientemente de que no alcance los logros óptimos que cada contexto en particular hace posible por el uso adecuado de los mismos.

Si no olvidamos el hecho de que la escuela no sólo es un espacio para la transmisión de conocimientos formales, sino, fundamentalmente, para la recreación de la cultura en sus diversas expresiones, es posible el reconocimiento de que el niño <autista> escolarizado puede acceder a logros nada desdeñables.

### ***5.9 ¿Cómo pueden evaluarse los logros del niño autista integrado a la escuela?***


---

Para poder hacer posible la evaluación de los logros del niño autista integrado a la escuela, hay que mirar y asumir la escuela de manera diferente, para hacer que se adecue en lo posible a las específicas condiciones de él.

Hay que darle plena validez a los diversos contextos que configuran eso que denominamos escuela, para que el patio de recreo, los pasillos, los baños, los recovecos, la biblioteca, la huerta, las puertas y ventanas que permiten una relación mediata con el exterior, adquieran la misma importancia de aquello que denominamos Aula, en donde supuestamente transcurre lo más importante de la escuela.

Al abandonar el imperialismo del Aula de Clase, deben recobrar similar importancia los otros contextos escolares en donde los estudiantes interactúan, incluyendo a las personas cobijadas por los procesos de integración formales. Dentro de estos contextos varios, debe disponerse singulares configuraciones que propicien interacciones creadoras y recreadoras, las cuales deben visibilizarse para poder registrarse y evaluarse.

Si el objetivo central de la escuela integradora sigue siendo el alcance de logros académicos, entendidos como realizaciones cognitivas, el ser y el hacer del autista escolarizado se invisibiliza; invisibilizándose con él sus logros, haciéndose imposible el registro de sus realizaciones y su concomitante evaluación.



Lo que acabamos de exponer, tiene que ver con el contenido de lo que debe ser un currículo integrador que de cuenta de los logros diferenciales sobre un fondo de logro común.

### **5.10 ¿No se beneficia más el niño autista si se lo ubica en un aula de educación especial o en un instituto terapéutico?**

No creemos que se pueda sustentar, desde el punto de vista ético que anima el proceso de integración, el beneficio derivado de su inserción en una institución o en una aula de educación especial, pues ello opera en contravía del proceso de integración perseguido, el cual no se agota en la integración cognitiva ni en los logros por ella hechos posibles.

Con la inclusión en un aula especial o en una institución de similar carácter, sólo se está legitimando el hecho de la exclusión y discriminación de estas personas. A lo anterior habría que agregar que los supuestos beneficios de una educación especial, en el campo del autismo, han sido puestos en duda por los logros alcanzados por los procesos pedagógicos animados por la política de integración.

Las respuestas varias que se pueden dar al anterior interrogante, dependen de la posición que se adopte frente aquello que aparece ante nosotros portando un carácter altamente diferenciado. Diversas maneras existen para abordar lo diferenciado, entre ellas las que todavía imperan son: la cura de la diferencia y la reeducación o educación especial de la misma.

Una posición ética respecto a la cura o a la reeducación o educación especial de la diferencia, nos impele a formular el siguiente postulado: La diferencia no debe curarse ni reeducarse, sino, más bien, integrarse en la comunidad.

## **ANEXO 6**

### **Deficiencia cognitiva leve <sup>1</sup>**

**Clara Inés Merchán<sup>2</sup>**

#### **6.1 Introducción**

En la actualidad el sistema educativo se ha propuesto integrar al aula regular a la población estudiantil que lo requiera, incluyendo entre ellos los que presentan diferentes condiciones para aprender. Los llamados alumnos especiales... El término que más se acerca, a los estudiantes que a diario vemos, por ser una concepción más humanizante es:

#### **6.2 Personas con necesidades educativas especiales.**

Para que algún día este proyecto sea un éxito se hace necesario cumplir diferentes condiciones.


- Realizar una evaluación pedagógica y/o solicitar un diagnóstico clínico al sector de salud.
- Educar a la población para la aceptación de la diferencia entre las personas, con el propósito de formar individuos, que realmente respeten ritmos de trabajo diferentes y estén dispuestos a ser agentes de ayuda con una actitud positiva y de tolerancia.
- Ofrecer al profesor que se enfrenta con la tarea de integrar a un alumno a su aula regular, los elementos pedagógicos, personal de apoyo y demás estrategias metodológicas.
- **Considero que para que no sea SÓLO su buena voluntad y “AMOR” lo que le permita asumir esta tarea con eficiencia y responsabilidad, debe tener información al respecto y conocer las estrategias para su manejo.**

#### **6.3 Definición**

A través de los años los estudiantes han sido rotulados por diferentes razones, pero en general esto trae efectos negativos pues un alumno puede quedar rotulado de por vida. Hoy

1. Documento elaborado para la Corporación Síndrome de Down.

2. Fonoaudióloga, Universidad Nacional. Especialista en Docencia Universitaria. U. R.



en día aún se subdivide la población especial por discapacidades severas, moderadas y leves.

En el caso del Retardo Mental la definición ha sido revisada desde 1930 hasta 1992 e incluye diez áreas de habilidades adaptativas específicas como se lee a continuación:

“El Retardo Mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento presente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo, existiendo concurrentemente con limitaciones en dos o más de las siguientes habilidades adaptativas aplicables: comunicación autocuidado, convivencia en el hogar, habilidades sociales, uso comunitario, auto-dirección, salud y seguridad, funcionalidad académica, uso del tiempo libre y trabajo. El Retardo Mental se manifiesta antes de los 18 años. (Asociación Americana de Retardo Mental, 1992, pg.1)”.

Los cuatro puntos siguientes son esenciales para aplicar la definición:

- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad lingüística y cultural así como las diferencias en factores comportamentales y de comunicación.
- La existencia de limitaciones en las habilidades adaptativas ocurre en el contexto del ambiente de la comunidad típica de los pares del individuo y están de acuerdo a las necesidades individuales de la persona que la sustenta.
- A menudo coexisten con las limitaciones adaptativas específicas, fortalezas en otras habilidades adaptativas o en otras capacidades personales.
- Con el soporte apropiado durante un período de tiempo sostenido, el desempeño de vida de una persona con Retardo Mental, generalmente es funcional.

Hay numerosas características en las personas con R.M., incluyendo

- Déficit en habilidades cognitivas
- Dificultad en los dispositivos básicos de aprendizaje( atención, memoria y motivación).
- Dificultad en su aprendizaje debido a su lentitud.
- Dificultad en sus habilidades sociales.

- Retardo o impedimento en sus habilidades comunicativas.

En el caso de los problemas para el aprendizaje se reconoce que estas personas exhiben diversas características atípicas que tienden a interferir con su desempeño y comportamiento. Durante la pasada década e incluso desde 1970 se ha reconocido que algunos escolares tienen problemas para el aprendizaje y se le dio el nombre de dificultades de aprendizaje. La definición federal más corriente en los Estados Unidos, es:

“Los niños con discapacidades específicas para el aprendizaje exhiben un desorden en uno de los procesos psicológicos básicos que involucran la comprensión y el uso del lenguaje hablado o escrito. Estos se manifiestan en la escritura, deletreo o aritmética. Incluyen condiciones que se refieren a discapacidades preceptuales, daño cerebral, disfunción cerebral, dislexia, afasia del desarrollo, etc. No incluyen problemas de aprendizaje debido primordialmente a incapacidad visual, auditiva o motora, a retardo mental o a desventaja ambiental” (1975)”.

Parece ser que la anterior definición es difícil pues no es operacional. Algunos educadores especiales están de acuerdo con aspectos esenciales, pero debaten otros.

En los Estados Unidos El Comité Nacional Conjunto de incapacidades para el aprendizaje en 1991, acepta la siguiente definición:

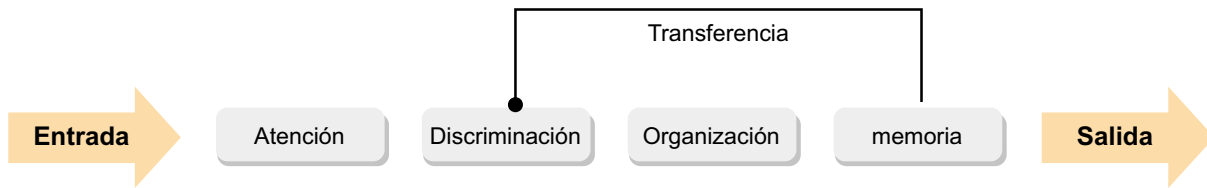
“Las incapacidades de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes que se manifiestan en dificultades significativas en la adquisición y el uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y para las matemáticas. Este desorden es intrínseco a los individuos y parece ser debido a una disfunción en el Sistema Nervioso Central. Aunque, una discapacidad de aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo: impedimento sensorial, retardo mental, disturbio emocional o social), influencia ambiental( por ejemplo: diferencia cultural, instrucción insuficiente o inadecuada), factores psicogénicos, esta no es el resultado directo de estas condiciones o influencias.”<sup>3</sup>

#### **6.4 Modelo de procesamiento de información**

Para explicar el procesamiento del lenguaje utilizaríamos el contenido semántico de la cognición y de la información transmitida

3. Owens, Robert, E. (1995) Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention. 2nd. Edition. Allyn&Bacon. USA

## MODELO DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION



“El daño en los procesos cognoscitivos implica dificultades, entre otras, para prestar atención a señales de diversa naturaleza, transformar, transmitir, filtrar y guardar información, decodificar conocimiento fonológico, semántico, sintáctico y pragmático y asignar significado a las señales que van sucediendo y que van impactando un sistema receptor.”<sup>4</sup>

Explicaré cómo cada individuo procesa la información, en cierta forma, diferente de los otros. Estas diferencias se pueden explicar por diferencias estructurales en el cerebro y por diferencias funcionales en el aprendizaje, como por ejemplo la forma en que aprende a resolver problemas. Estas diferencias tienen que ver, entre otras cosas, con las decisiones acerca de a qué atender, los esquemas de organización, las reglas y estrategias para enfrentar nuevos problemas.

**La atención incluye la conciencia y activación del procesamiento cognitivo.**

En la figura vemos que no siempre atendemos a todos los estímulos. La atención puede ser momentánea o extenderse durante un tiempo. La dificultad en un estudiante como el que estamos describiendo consiste en rastrear y seleccionar a cuál estímulo atender.

La **discriminación** es la habilidad para identificar un estímulo en el campo de competencia del mismo. Debe tomar decisiones sobre la similitud o no similitud del estímulo. En la gráfica los estímulos B y C son similares entre sí y con otra información almacenada en el área II. En general estos niños tienen dificultad para identificar claves relevantes. Esto se refleja en la tendencia que tienen a sólo tener en cuenta parte de la información. Los estímulos que tienen en cuenta a menudo no son los sobresalientes y esto limita su habilidad para discriminar, comparar y almacenar nueva información.

La **organización** es la categorización de la información y es muy importante para la posterior recuperación. La información que se organiza es más fácil de recuperar. Una información pobremente organizada se esconde y hace más lenta la recuperación y además sobrecarga la capacidad de memoria. La capacidad para almacenar información a largo plazo es ilimitada.

4. Cuervo E. Clemencia. (1999) La profesión de Fonoaudiología :Colombia en perspectiva Internacional. Bogotá, Colombia, Universidad Nacional de Colombia

Las personas con dificultades presentan problema en la utilización de estrategias mediacionales, en las cuales se establecen lazos entre la palabra o símbolo y el nombre de la categoría. En las estrategias asociativas una palabra o símbolo ayuda a llamar a la otra como por ejemplo”: sal y \_\_\_\_\_, tenedor y \_\_\_\_\_-“

La información que entra al cerebro para ser procesada realiza dos tipos de síntesis: simultaneidad y sucesión.

La **trasferencia**, o generalización es la aplicación del material previamente aprendido en la solución de problemas nuevos pero similares. Esta área de procesamiento es especialmente difícil en algunos niños.

La **memoria** involucra la recuperación de información previamente adquirida. La capacidad de almacenamiento y la velocidad y precisión de recuperación se incrementa con la madurez. La recuperación es limitada y depende de las claves como: frecuencia de recuperación previa, competencia con otros ítems de memoria, especialmente con los de la misma categoría y con lo reciente del aprendizaje

## **6.5 Características de los estudiantes con deficiencia cognitiva.**

TABLA No. 1  
CARACTERÍSTICAS DE UN ALUMNO CON DEFICIENCIA COGNITIVA LEVE

- El estudiante evidencia déficit en la percepción, es decir en usar los sentidos para reconocer, discriminar e interpretar estímulos.
- Las áreas perceptuales específicas incluyen: percepción, discriminación, memoria visual, percepción, discriminación, memoria auditiva.
- El 50 % de los individuos con necesidades específicas para aprender, tienen problemas en el lenguaje y habla, los cuales se reflejan en habilidades deficientes para la expresión oral y la comprensión auditiva.
- Pierden habilidad para comenzar una tarea en forma inmediata y mantenerse en ella por períodos prolongados. Por ello a menudo evitan completar una tarea.
- Son inconsistentes en sus habilidades. Hoy pueden ejecutar una actividad y al día siguiente no lo hacen.
- Muchos de ellos poseen un pobre concepto de sí mismo y experimentan rechazo social.
- Tienen dificultades en la lectura, escritura, deletreo, funciones matemáticas y comprensión de conceptos básicos

**TRADUCCIÓN:** Wood, Judy W. (2002) Virginia Commonwealth University Adapting Instruction to accommodate students in inclusive settings. Fourth Edition. Merrill Prentice Hall. Capítulo 4. Páginas 89-96 Adaptando instrucciones para acomodar estudiantes en ambientes inclusivos

Los alumnos con discapacidades para aprender exhiben muchas características atípicas con el aprendizaje y en su funcionamiento. Es evidente una discrepancia entre su habilidad y su adquisición. A menudo también presentan desórdenes en el procesamiento. La tabla anterior menciona las características más frecuentes, las cuales pueden aparecer combinadas en cualquier estudiante.

## **6.6 Implicaciones para el educador**

El profesor que se enfrenta con la tarea de integrar a un alumno con necesidades específicas para aprender podrá realizar su tarea con eficacia si tiene en cuenta las siguientes sugerencias:

**TABLA No. 2  
IMPLICACIONES PARA EL EDUCADOR**

1. Utilice oraciones cortas y vocabulario simple.
2. Las instrucciones deben ser cortas y dadas una a la vez.
3. Bríndele actividades altamente estructuradas, y con expectativas claras.
4. Utilice material de auto-corrección para darles retroalimentación inmediata y evitar que se sienta mal
5. Capitalice las fortalezas del estudiante y proporcione oportunidades de éxito en una atmósfera de ayuda Refuerce positivamente las habilidades sociales en la casa y en el hogar.
6. Utilice la flexibilidad en los procedimientos escolares, tal como permitir el uso de grabadora para tomar notas para las pruebas, cuando los estudiantes tienen problemas de escritura.
7. Utilice el computador para ejercitarse y practicar y para enseñar el procesamiento de palabras.
8. Ayúdelo a conectar nueva información con los conceptos previamente adquiridos.. Utilice conexiones explícitas utilizando instrucciones o ayudas gráficas para ilustrar.
9. Ayude al estudiante a organizar las ideas y los conceptos, empleando mapas conceptuales, diagramas de flujo, guías de estudio y otras representaciones visuales para lo aprendido.
10. Ubíquelos en lugares estratégicos para evitar distracción, brindar ayuda de sus partes y permitir cercanía al profesor.
11. Utilice estrategias de aprendizaje como ayudas académicas, asociación de parejas, recuperación verbal para ayudarlo en la memorización de algunos materiales de clase.
12. Dele oportunidades de demostrar su comprensión de forma que utilice sus fortalezas, por ejemplo permítale un reporte oral, la ayuda de una cartelera o la utilización de reportes escritos.

## **6.7 Sugerencias para los padres**

- Divida la tarea en varios pasos. Por ejemplo: en lugar de decir "Limpia tu cuarto", explíquelo que debe recoger la ropa sucia, luego recoger los libros, los juguetes, los papeles, desocupar la caneca, limpiar el polvo, tender la cama, barrer, etc.

- Ayude a su hijo con estrategias para organizar sus tareas a establecer un tiempo y lugar para realizarlas, a escribir sus deberes en el control o en parte baja del libro, a buscar la forma de obtener ayuda, a realizar un plan para priorizar sus deberes.
- Ofrezca una práctica extra y ayuda con tareas de memorización, como deletreo de palabras o problemas matemáticos de la vida real. Por ejemplo, practique las tablas de multiplicar mientras van en el camino al colegio, gaste 15 minutos antes de ir a la cama estudiando mapas conceptuales o recitando estrofas o palabras antes del desayuno.
- Déle oportunidades de descubrir y demostrar sus fortalezas en casa. Por ejemplo, un joven con buen sentido de la organización visual, puede ser un buen fotógrafo u organizar la biblioteca, los estantes, etc.
- Proporcione retroalimentación honesta y genuina a su hijo. Puntualice los errores y defectos en un ambiente de respeto y honestidad, de manera sincera y celebre sus actuaciones correctas. Es una manera de fortalecerlo para enfrentar las dificultades.



***ANEXO 7***  
***Proyecto Educativo Personalizado***

## Proyecto Educativo Personalizado

Estudiante:		
Fecha de nacimiento:		NEE Asociadas a:
Curso:	Institución	
Director(a) de grupo:		Docente Apoyo
Flexibilización Curricular: (adaptaciones relacionadas con contenido, logros, criterios de evaluación).		
Áreas: subraye o resalte con marcador las áreas que requieren adaptación		
Matemáticas		
Lengua Castellana		
Ciencias Naturales y Educación Ambiental		
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia		
Educación Artística		
Educación Ética y Valores Humanos		
Educación Física, Recreación y Deportes		
Idiomas Extranjeros		
Tecnología e Informática.		

***Profesores Encargados de la Adaptación Curricular***

NOMBRE	AREA	FIRMA

## Horario Semanal

Materia	Horas
Matemáticas	
Lengua Castellana	
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	
Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia	
Educación Artística	
Educación Ética y Valores Humanos	
Educación Física, Recreación y Deportes	
Idiomas Extranjeros	
Tecnología e Informática.	

## APOYOS ESPECIALIZADOS • HORARIO SEMANAL

Matemáticas:	Horas	Lectura y Escritura	Horas
Responsable:		Responsable:	

Anexar objetivos e informe semestral

Anexar objetivos e informe semestral

## Estilo de Aprendizaje

**Agrupamiento**

**Atención**

**Motivación**

**Preferencias sensoriales para captar y dar información**

**Observaciones**

**NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR**

ÁREAS CURRICULARES CONTENIDO	LOGROS GRUPO	COMPETENCIA CURRICULAR ALUMNO NEE	CONTENIDOS ALUMNO NEE	LOGROS ALUMNO NEE	ACTIVIDADES ALUMNO NEE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Matemáticas						
Lengua Castellana						
Ciencias Naturales y Educación Ambiental						
Ciencias Sociales, historia, Geografía, Constitución Política y Democracia						
Educación Artística						
Educación Ética y Valores Humanos						
Educación Física, Recreación y Deportes						
Idiomas Extranjeros						
Tecnología e informática.						

A continuación se propone un ejemplo en el área de matemáticas sobre el diligenciamiento de este formato

AREAS CURRICULARES CONTENIDO	LOGROS GRUPO	COMPETENCIA CURRICULAR ALUMNO NEE	CONTENIDOS ALUMNO NEE	LOGROS ALUMNO NEE	ACTIVIDADES ALUMNO NEE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
MATEMÁTICAS I PERIODO	Leer, escribir y ordenar números hasta 999.	Lee números hasta 50	Los mismos contenidos del grupo, adaptados a su nivel de competencia curricular.	Los mismos contenidos del grupo, adaptados a su nivel de competencia curricular.	Leer y escribir los números en la recta numérica en el cuaderno y en tablero.	Según los logros planteados para el alumno con NEE a través de: Desempeño en clase.
Números y operaciones de suma y resta	Entender y aplicar concepto de U.D y C.	Entiende concepto de unidades .	Leer y escribir los números hasta 100.	Leer y escribir los números hasta 100.	Hacer ejercicios de conectar puntos.	Tareas.
	Realizar sumas de dos o mas números hasta de tres dígitos	Realiza sumas sencillas de tres números y de un solo dígito (4+5+ 7)	Entender concepto de decena.	Entender concepto de decena.	Realizar conteo automático intercalado con 3 compañeros.	Problemas sencillos formulados en forma oral o escrita.
			Realizar sumas sencillas de dos números de dos dígitos. (12+13)	Realizar sumas sencillas de dos números de dos dígitos. (12+13)	Armar grupos de 10 objetos y contar las decenas	
					Formar grupos de 10 elementos en plano gráfico.	
					Practicar suma jugando a la tienda con un compañero	

Describir los logros y necesidades según el desempeño del alumno(a) en el área de: Matemáticas. (El área que se requiera)

**PRIMER PERÍODO. Evaluación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**SEGUNDO PERÍODO. Evaluación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

Describir los logros y necesidades según el desempeño del alumno(a) en el área de: Matemáticas. (El área que se requiera)

**TERCER PERÍODO. Evaluación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

**CUARTO PERÍODO. Evaluación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

## Evaluación del Proceso de Integración

En términos generales cómo se está desarrollando el proceso de integración del alumno(a)?

	PRIMER SEMESTRE. (Explicación)	SEGUNDO SEMESTRE (Explicación)
Muy Positivo		
Positivo		
Poco Positivo		

PLAN DE ACCIÓN

---

RESPONSABLES

---

FECHA PRÓXIMO SEGUIMIENTO:

---

## Avance en los Compromisos Establecidos

Compromiso	Persona o Personas responsables	Avance (Primer seguimiento)	Avance (Segundo seguimiento)

**Avance en los Compromisos Establecidos**

Compromiso	Persona o Personas responsables	Avance (Primer seguimiento)	Avance (Segundo seguimiento)

## Participación de la Familia en el proceso

Cuál es el nivel de colaboración de la familia

	PRIMER SEMESTRE (Explicar)	SEGUNDO SEMESTRE (Explicar)
Buen nivel de compromiso		
Regular nivel de compromiso		
Poco nivel de compromiso		
No hay compromiso		

Cuál es el apoyo que ha recibido la familia por parte de la institución?

PRIMER SEMESTRE (Explicar)	SEGUNDO SEMESTRE (Explicar)

## Habilidades Adaptativas

(Cuidado personal, salud y seguridad, vida en el hogar, habilidades sociales, habilidades escolares funcionales, utilización de la comunidad, ocio, autodirección, comunicación).

Definir las áreas de mayor necesidad en el estudiante, para diseñar logros prioritarios y hacer su evolución en forma bimensual. Ejemplo:

Habilidades Adaptativas	Logros	Apoyo requerido	Evaluación
Habilidades Sociales	Modelamiento. Recordarle en la situación cotidiana.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer contacto visual con su interlocutor</li> <li>2. Utilizar fórmulas sociales en su interacción con otros en forma espontánea.</li> </ol>	<p>Se observa progreso significativo ya que el estudiante mira a su interlocutor con menos apoyo del adulto.</p> <p>Aún requiere apoyo en la utilización de fórmulas sociales</p>
Habilidades Adaptativas	Logros	Apoyo requerido	Evaluación



---

# Integración de escolares con Deficiencia Cognitiva. y autismo

---

Ingreso, evaluación y promoción

