

INTERVENCION EDUCATIVA EN EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

F. Cegarra Andrés y G. García Vilar

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 1

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Murcia 2

1. INTRODUCCIÓN.

En la unidad anterior, nos hemos detenido en las características de los alumnos con retraso mental y en el proceso de evaluación de estos alumnos con el fin de establecer sus necesidades educativas. Nos proponemos ahora reflexionar sobre cómo desde la institución escolar se pueden ofrecer respuestas a dichas necesidades, desde las previsiones organizativas más generales hasta las prácticas educativas más concretas, en un contexto que puede estar “pensado para el aprendizaje de todos los alumnos”, entendiendo el aprendizaje como el resultado de la interacción entre los citados alumnos y las oportunidades que los entornos, escolar, familiar y social le proporcionan.

Dado que la incorporación a los centros educativos de los alumnos con retraso mental es un hecho sobre el que se ha acumulado una importante experiencia a lo largo de los últimos años, baste recordar que el Programa de Integración se inició en 1985, y que la práctica generalidad de las escuelas tienen establecidas en su proyecto educativo previsiones para la atención a la diversidad, que incluyen consideraciones generales o formulaciones de intenciones encaminadas a atender las necesidades de todo el alumnado, aludiremos con menos profundidad a dichas decisiones generales de centro y nos ocuparemos con más detenimiento de la respuesta educativa desde el aula o de la individualización de la atención en aquellos casos que lo precisen, por presentar necesidades más alejadas de las que son comunes en su grupo de edad.

Nos ocuparemos finalmente, de la respuesta familiar ante la discapacidad intelectual, así como de la colaboración entre familia y escuela, en el trabajo a realizar para lograr el mejor desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que cuando esta se establece en los términos deseables son fácilmente observables los beneficios obtenidos.

2. LA ESCUELA ORGANIZADA PARA TODOS LOS ALUMNOS. LAS DIFERENTES NECESIDADES EDUCATIVAS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y EL PROYECTO CURRICULAR.

Los documentos generales que recogen las decisiones sobre organización y las propuestas curriculares del Centro: Proyecto educativo de Centro y Proyecto Curricular, que asume la comunidad educativa y el equipo de profesores, ofrecen la primera referencia sobre la respuesta educativa que dicho centro ofrece. El proceso de elaboración de dichos documentos, suele incluir el análisis de las características del contexto y del alumnado y supone una primera oportunidad para tener presente las necesidades de todos los alumnos, incluidos los que presentan alguna discapacidad y realizar ajustes o previsiones que faciliten una respuesta educativa adecuada. De ser así, se pueden evitar dificultades que pueden surgir con posterioridad, por ejemplo al realizar las previsiones metodológicas a nivel de ciclo y que no se ven superadas hasta que no se revisan los proyectos curriculares. En la bibliografía que se ofrece al final de esta unidad, se puede encontrar información más amplia sobre este apartado, aquí nos vamos a limitar a recoger algunas decisiones observadas en determinados centros y que han resultado de gran utilidad para dar una respuesta educativa más adecuada a las necesidades de los alumnos:

- . Acuerdos sobre la atención a la diversidad como principio general articulador del Centro.
- . Acuerdos en torno a una metodología que favorezca la atención a la diversidad.
- . Horarios que permitan rentabilizar los espacios y el trabajo de los profesionales. Por ejemplo, el trabajo con grupos flexibles a nivel de ciclo, precisa horarios que lo permitan y previsión de los espacios necesarios.
- . Tiempos para la coordinación de los profesionales implicados en el proceso educativo de los alumnos.
- . Procedimientos y calendarios para articular la participación de las familiar en la vida del Centro.
- . Creación de un centro o aula de recursos para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales

3. EL AULA ORGANIZADA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ALUMNOS. RESPUESTA DESDE LA PROGRAMACIÓN DE AULA.

Repensar la situación del aula desde la atención a la diversidad, no sólo es adecuado por la existencia en ella de alumnos con discapacidad intelectual, sino que dado que, como ya hemos indicado en la unidad anterior todos los alumnos presentan necesidades de diferente orden a lo largo de su escolaridad, se trata de un actividad que tendrá un efecto favorecedor sobre todos ellos. En general y tal como veremos, más adelante, una clase pensada desde las necesidades de todos los alumnos permitirá que sean menos los que requieran una mayor individualización de la ayuda pedagógica.

El aula incluye un espacio físico donde un grupo humano establece interacciones orientadas hacia un fin, con la presencia de adultos que realizan mediaciones para que los alumnos desarrollen sus capacidades,

utilizando elementos materiales diversos, susceptibles de ser organizados para dicho desarrollo. Por ello, antes de entrar en el estudio de la programación de aula como elemento articulador de las previsiones que los adultos formulan cuando piensan en lo que cotidianamente ha de ocurrir en el aula, vamos a referirnos a los elementos materiales y humanos que hemos aludido, ya que la organización y el uso de los primeros así como las características de los segundos condicionarán la interacción entre los alumnos y la programación de aula.

. Los elementos materiales.

La mayoría de los proyectos curriculares de nuestros centros indican que se trata de centros abiertos a la comunidad y al entorno circundante, donde las prácticas de aprendizaje se desarrollan en escenarios diversos tanto dentro como fuera del recinto escolar; sin embargo, la realidad es que la mayoría del horario escolar se consume dentro del aula y que incluso las actividades en el entorno más o menos próximo requieren un trabajo previo y/o posterior que también se desarrolla en el aula. El lugar físico donde ocurren la mayoría de las interacciones, las características del mismo o la disposición de los elementos materiales que lo ocupan, no debe ser pues ajeno a la hora de valorar la calidad de las mismas.

Cualquiera que pueda visitar una escuela en un momento en que los alumnos no estén presentes y observe varias aulas contiguas donde diferentes grupos del mismo nivel desarrollen su actividad, sin ser un experto en educación podría obtener información precisa sobre cómo ocurren los acontecimientos cotidianos en cada una de ellas, sobre cómo son las interacciones entre los alumnos, sobre el tipo de actividades que se realizan, sobre el estilo de enseñanza del docente e incluso sobre los valores que inspiran el trabajo que allí se desarrolla. La disposición del mobiliario permite adivinar cómo son los desplazamientos y las interacciones de los alumnos, la variedad y disposición de los materiales informa sobre la mayor o menor uniformidad de las tareas que se realizan. No sería, por tanto, tampoco muy difícil anticipar algunas observaciones que sería esperable poder realizar en un aula que favorezca la atención educativa de un alumno con discapacidad intelectual en lo referente a la organización y disposición de los elementos físicos del aula.

Siendo importante la reflexión sobre cómo se organizan los elementos físicos del aula, también lo es resaltar que, como ya hemos dicho con anterioridad, casi todas las escuelas se declaran abiertas a la comunidad, pero lo que interesa es que los enunciados generales se traduzcan en prácticas coherentes con ellos, lo que referido al uso de escenarios para la enseñanza debería llevar a “clases abiertas” que apliquen lo aprendido en el aula en contextos diversos y obtengan fuera de ella experiencias que alimenten la reflexión. Generalizar los aprendizajes en situaciones diferentes, debemos de recordar que siendo

importante para el alumnado en general, es una necesidad a atender de modo preferente cuando se trata de alumnos con discapacidad intelectual.

Una buena disposición de los elementos físicos o materiales del aula, facilita la actividad que se desarrolla en ella, pero más importante que los elementos materiales, son las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello les vamos a dedicar nuestra atención en el siguiente apartado.

. Los elementos personales.

Entre los elementos personales que intervienen en el aula, los docentes y especialmente el tutor como referente fundamental para el grupo, merece una consideración especial.

Las actitudes que estos sostengan en torno a los alumnos con discapacidad puede condicionar su actuación y traducirse en conductas tales como sobreprotección o en el sostenimiento de expectativas limitadas sobre ellos que de manera implícita conducen a los resultados esperados. La percepción por parte del docente del retraso mental desde una concepción inmovilista o de manera más precisa, pensar que las dificultades de aprendizaje, son fruto únicamente de las limitaciones que presenta el alumno, puede influir negativamente en su trabajo en el aula. En este sentido, la “etiqueta” de “retrasado”, puede traducirse en pobre ejecución esperada por parte del docente y menor esfuerzo empeñado en el progreso del alumno, a lo que seguirá efectivamente un pobre rendimiento de este que se justificará y ratificará por la etiqueta de retrasado. Este hecho, nada infrecuente en la práctica, justifica que los profesionales implicados tengan oportunidades de reflexionar sobre sus actuaciones en el aula y revisar sus percepciones sobre las necesidades educativas de los alumnos, sus capacidades para aprender y la importancia de su labor mediadora en el aprendizaje de todos ellos.

Otro efecto derivado de una concepción errónea de la discapacidad, muy común entre los padres y también observable en algunos docentes es la sobreprotección; implica poner más el énfasis en las limitaciones del alumno que en la provisión de oportunidades para aminorarlas, lo que conlleva, otra vez, una infravaloración de lo que el alumno puede llegar a hacer y que en la práctica puede llegar a que se le propongan tareas repetitivas o poco relevantes para su aprendizaje o se desaprovechen las oportunidades de participar en las experiencias que se promuevan en el aula, planteándole actividades muy diferenciadas de las que realizan los demás sin darle opción de ofrecer aportaciones en base a sus posibilidades.

La actuación de los docentes en el aula, su manera de gestionar la clase y de orientar la comunicación y las interacciones que se producen en ella, contribuye a que en cada grupo clase exista una forma peculiar

de estar y trabajar en dicha clase; es lo que se llama el clima social de la clase que no es ajeno al aprendizaje que en ella se produce:

. Si el profesor estimula la participación en el aula, mejora el interés de los alumnos por el aprendizaje y el autoconcepto de los mismos.

. Mejora el rendimiento cuando las tareas a realizar están claramente planteadas, responden a objetivos concretos y existen en el aula relaciones de ayuda.

. Un clima competitivo y controlador, sin ayuda, favorece la tensión y el desinterés.

. La creatividad y el interés de los alumnos no se ven favorecidos cuando el clima prioriza la competitividad y no se atiende la dimensión afectiva.

La respuesta a las necesidades de los alumnos desde la programación de aula.

En coherencia con lo que hasta aquí hemos venido diciendo, las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual no vienen dadas únicamente por las limitaciones propias de su discapacidad, sino que se concretan a partir de la evaluación del alumno, especialmente en lo que se refiere a su nivel de competencia curricular y su estilo de aprendizaje y las condiciones de la situación de enseñanza y aprendizaje en la que se ve inmerso y que hemos revisado en páginas anteriores. Pensar en un alumno concreto, dentro de una clase concreta, nos permite conocer en qué medida aquel puede participar de la vida cotidiana en esa clase y qué podremos cambiar para posibilitar esa participación, es decir, qué modificaciones o adaptaciones es preciso realizar en los distintos elementos curriculares para responder mejor a las necesidades de sus alumnos.

Como dijimos antes, la adaptación del currículo a nivel de la programación de aula, tiene una importancia capital y merece la pena que los docentes dediquen tiempo a formularse cuestiones tales como la siguiente: a partir del conocimiento que ahora poseo sobre las necesidades de mis alumnos en general, y de este o estos alumnos con discapacidad intelectual, ¿qué cambios tengo que introducir en el funcionamiento de mi clase para que todos puedan ver satisfechas sus necesidades? Dedicar el tiempo necesario a esta reflexión y tomar las decisiones precisas, permitirá, sobre todo en los primeros años de la escolaridad o si se trata de alumnos con una afectación menor, que las adaptaciones individuales sean o innecesarias o menos relevantes. Por otra parte, estas decisiones nacidas desde el aula, podrían irradiar la totalidad del centro y propiciar la revisión a ese nivel, ya que el proceso de construir un centro adaptado a la diversidad tiene un carácter cíclico y puede alimentarse desde diferentes instancias.

A la hora de adecuar la programación de aula a las necesidades de los alumnos nos vamos a referir a los elementos nucleares de la misma: objetivos y contenidos, metodología, actividades y evaluación.

. Los objetivos y contenidos.

El criterio de funcionalidad de los aprendizajes al que se ha aludido en la unidad anterior, así como la toma en consideración de las características concretas de los alumnos del grupo nos puede ayudar a decidir sobre las diferentes posibilidades de adaptar objetivos y contenidos:

. Introducción de objetivos y contenidos.

El currículo de las diferentes áreas, repensado en función de los alumnos del grupo, permite introducir aquellos elementos que resulten pertinentes en función de sus necesidades. En ese sentido, y a modo de ejemplo, podemos reseñar que en un aula donde existan alumnos con discapacidad, puede parecer necesario potenciar el conocimiento y respeto mutuo así como la aceptación de las diferencias. Las competencias básicas de la etapa de Educación Primaria a las que se refiere el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, introducen la “competencia social y ciudadana” entre las que los alumnos han de desarrollar a lo largo de la enseñanza obligatoria y dicha competencia incluye entre otras cosas la habilidad para “conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas” e incluye además “la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad entre los diferentes colectivos”. Al logro de esta competencia básica se contribuye desde las diferentes áreas, a través del currículum propio de cada una y dentro del área de conocimiento del medio natural, social y cultural, en el bloque: “La salud y el desarrollo personal”, se pueden concretar contenidos referidos a aspectos tales como:

- . Características diferenciales del cuerpo humano: sexo, color, altura, etc.
- . Dificultades personales en determinados momentos del desarrollo. Movilidad, control postural etc.
- . Diferencias entre las personas a la hora de participar en los juegos, realizar tareas o resolver problemas.
- . La ayuda y cooperación con los compañeros que tienen dificultades para realizar determinadas actividades.

. Dar prioridad a determinados objetivos y contenidos.

Se trata de dar más importancia o dedicar más tiempo a determinados objetivos o contenidos que, siendo importantes para todos los alumnos, resulten especialmente relevantes para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En la etapa de Educación Primaria, volviendo a tener presente el

criterio de funcionalidad de los aprendizajes, parece oportuno resaltar la importancia de los objetivos o contenidos relacionados con:

- . Desarrollo de la comunicación, como elemento facilitador de la interacción con los demás y la adaptación social del alumno.

- . Desarrollo de la lectoescritura, teniendo en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual, no sólo presentan dificultades en los procesos de decodificación, sino mayormente en la comprensión del texto y la expresión escrita.

- . La habilidad para utilizar los números y las operaciones básicas, en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

- . El desarrollo de las relaciones interpersonales y la adaptación social de los alumnos.

Los objetivos y contenidos a los que demos prioridad, precisarán a veces que se articule una mayor sistematización y secuenciación para su adquisición, lo cual puede requerir alargar la temporalización. En ocasiones, esto podrá realizarse dentro del margen de flexibilidad que permite la programación de aula; en otros casos, no será posible y se tratará por tanto de decisiones en el ámbito de las adaptaciones curriculares individuales.

. Metodología.

La metodología nos remite a la organización del trabajo en el aula en torno a los contenidos seleccionados, para que los alumnos alcancen los objetivos propuestos. Se trata de que los alumnos con necesidades educativas especiales progresen en el aprendizaje y que los demás alumnos del grupo, desarrollen también sus capacidades mediante la realización de las actividades que se les propongan. Debemos partir, por lo tanto, de una metodología común que incluya suficientes oportunidades para que los alumnos mantengan la motivación por el aprendizaje y se facilite su generalización. En la unidad anterior nos hemos referido a ello, por lo que no reiteraremos aquí lo ya expuesto, sino que vamos a presentar algunas sugerencias que pueden ayudar a adecuar la metodología a la diversidad de alumnos del grupo:

- . Determinar y actualizar los conocimientos previos de los alumnos antes de iniciar un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje. Al iniciar el trabajo de una nueva unidad didáctica, puede ser oportuno revisar la información que ya tienen los alumnos sobre los contenidos a tratar, para determinar con más precisión si las tareas previstas son adecuadas o se precisa incorporar alguna no prevista con anterioridad.

- . Globalizar los contenidos en torno a centros de interés que conecten con experiencias o intereses de los alumnos.

. Hacer uso de estrategias que incluyan la experiencia directa y la reflexión sobre ella, como el aprendizaje por descubrimiento.

. Utilizar técnicas que permitan la colaboración entre los alumnos y la aportación de cada uno desde sus competencias reales, como el aprendizaje cooperativo o la enseñanza tutelada.

. Adecuar el lenguaje al nivel de comprensión de los alumnos, utilizando con frecuencia las preguntas para comprobar que aquellos que presentan mayores dificultades son capaces de entender lo que se les está exponiendo y para tener la seguridad de que saben lo que tienen que hacer y cómo han de realizarlo.

. Actividades.

Las sugerencias incluidas en el apartado anterior remiten necesariamente a la necesidad de proponer a los alumnos un trabajo en el aula compatible con la metodología propuesta. Las decisiones sobre qué tienen que hacer los alumnos, aquello en lo que en definitiva consumen el tiempo destinado a las sesiones de clase, marca el nivel donde la coherencia entre los propósitos y la práctica encuentra su oportunidad de evidenciarse. Se trata de un aspecto nuclear para que lo que en reiterados momentos hemos planteado: que el trabajo en la clase permita aprender a todos, se materialice en actuaciones concretas, por ello vamos a recordar algunas consideraciones que puede ser de gran ayuda, en relación con las actividades a desarrollar en la clase:

. Plantear actividades que permitan trabajar con distinto grado de dificultad, sobre un mismo contenido. Habitualmente los materiales de trabajo, casi siempre libros de texto y cuadernos de trabajo del alumno, sobre cada contenido plantean algunas actividades de iniciación, con menor dificultad y a continuación otras de mayor complejidad, pero en numerosas ocasiones es preciso modificar ese repertorio de tareas para determinados alumnos:

. Incorporar algunas actividades previas a las propuestas por el libro de texto, para permitir que algunos alumnos estén en condiciones de acceder a estas últimas, aunque probablemente no harán las mismas que otros compañeros con distintas posibilidades.

. Sustituir algunas de las actividades del texto por otras más adecuadas a la situación de determinados alumnos.

. Modificar algunas de las actividades propuestas, para hacerlas más adecuadas a determinados alumnos. Por ejemplo, si se propone realizar un problema que requiera el uso de dos operaciones combinadas, caben varias modificaciones:

- . Simplificar y reducir el texto.
- . Sustituir las cantidades por otras más familiares para determinados alumnos.
- . Descomponer el problema en dos partes, de modo que quede más claro el contenido del mismo.

- . Proponer, sobre el mismo contenido, actividades individuales y grupales.

- . Prever la realización de actividades susceptibles de ser realizadas en diferentes situaciones y contextos: en el aula, en el entorno familiar, en el barrio etc.

- . Diseñar actividades de libre ejecución en función de los intereses de los alumnos.

. *Evaluación.*

En el apartado que hemos dedicado a metodología, nos hemos referido a la importancia de la evaluación inicial, realizada con el fin de determinar los conocimientos previos de los alumnos antes de comenzar un proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustar el trabajo a realizar en el aula, de modo que la distancia entre lo que “los alumnos ya saben” y “lo que queremos que aprendan”, sea justamente aquella que les permita establecer relaciones entre lo uno y lo otro y no reiterar cosas ya sabidas o someterles al fracaso ante exigencias alejadas de sus posibilidades de éxito. Sin embargo, la forma más común de entender la evaluación, implica la comprobación de los resultados obtenidos por los alumnos al cabo de un periodo de tiempo, o de un proceso formativo determinado; por ejemplo, al concluir el trabajo sobre una unidad didáctica. Se trata de la evaluación sumativa, que tiene interés como comprobación de los logros alcanzados por el alumno en un momento dado, pero entendida como elemento favorecedor del desarrollo de los alumnos, nos interesa contemplar la evaluación dentro del proceso educativo, la evaluación continua, que informa durante el desarrollo del mismo, sobre la idoneidad de la propuesta pedagógica y sobre la necesidad de su revisión, a partir de los datos que se van obteniendo. Las respuestas que los alumnos emiten cotidianamente en el aula, la participación en las tareas, las producciones obtenidas, ofrecen información variada y útil para evaluar los procesos de aprendizaje, sin menoscabo de que, sobre todo en niveles superiores de la escolaridad, los alumnos vayan teniendo progresivamente el hábito y la experiencia de enfrentarse a instrumentos específicos de evaluación, que deberían ser coherentes con las adaptaciones que se hayan realizado en otros elementos de la programación de aula:

- . Si algún alumno precisa habitualmente más tiempo para realizar las tareas escolares, dispondrá de más tiempo para realizar las pruebas de evaluación.

- . Si en algún caso se han realizado adaptaciones en el contenido o presentación de las tareas, se mantendrán esas adaptaciones en las pruebas de evaluación.
- . Se utilizarán instrumentos variados de evaluación con el fin de facilitar la comunicación de lo aprendido por parte de los alumnos.

Los resultados obtenidos por los alumnos, informan de manera privilegiada, como ya hemos indicado, sobre la idoneidad del trabajo planificado por los docentes y nos permiten tomar decisiones:

- . Sobre la necesidad de ayuda complementaria a algún o algunos alumnos que cometan más errores de los esperados.
- . Sobre la conveniencia de modificar, en alguna medida, la planificación del trabajo a desarrollar en el aula.

4. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES.

La experiencia acumulada a lo largo de los años en que la atención educativa a los alumnos con discapacidad intelectual se viene produciendo en los centros ordinarios de educación Primaria y Secundaria, pone de manifiesto que las adaptaciones curriculares individualizadas, entendidas como adecuaciones del currículo referidas a un alumno concreto, se pueden reducir en gran medida si se presta la atención necesaria a las adaptaciones en la programación de aula, siendo esto muy beneficioso para la generalidad del alumnado. No obstante, cuando se trata de alumnos con mayor afectación o estén en niveles avanzados de escolaridad, de modo que su nivel de competencia curricular sea menos próximo al de los demás alumnos del grupo, en alguna o algunas áreas será preciso realizar un trabajo sensiblemente diferente al realizado por los otros, pero teniendo en cuenta que *como afirman Giné y Ruiz (1991), el término adaptación curricular (ACI), implica que:*

- . El currículo es el mismo para todos los alumnos.
- . Se aportan elementos normalizadores.
- . Se pueden referir a cualquier alumno de cualquier edad.
- . Alude al principio de normalización de la enseñanza.

Es conocida la división entre adaptación curricular significativa y no significativa , en el continuo del proceso de adaptación, que va desde una atención más individualizada o una supervisión más cercana a un alumno mientras realiza las mismas tareas que los demás hasta la programación de un trabajo muy diferenciado, reservando la expresión *adaptación curricular significativa* para aquellos casos en que se

modifican de manera sustancial los elementos básicos del currículo y es a esas adaptaciones a las que nos referimos en este apartado.

Para la realización de una ACI, se precisa que como resultado de un proceso de evaluación psicopedagógica efectuada por el EOEP o Departamento de Orientación correspondiente, se concluya que el alumno presenta necesidades educativas especiales que hacen necesaria la ACI. Dicha elaboración, implica a diversos profesionales desde los servicios de orientación, antes aludidos, al tutor, los componentes del equipo docente o los especialistas en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje que puedan intervenir.

Al hablar de adaptaciones curriculares individualizadas, podemos distinguir entre

. Adaptación en los elementos de acceso al currículo.

Se trata de crear en el Centro y en el aula las condiciones para que los alumnos puedan interactuar con el currículo. Incluye la eliminación de barreras arquitectónicas, la incorporación de medios técnicos de diversa índole, la incorporación de sistemas alternativos de comunicación, la adecuación de materiales didácticos etc. La participación de elementos personales necesarios en función de las necesidades de los alumnos, es incluida por algunos como adaptación de acceso, mientras que en otros casos se explicita a la hora de indicar los “apoyos” que el alumno requiere. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual son estos últimos los que precisan habitualmente ya que las adaptaciones de acceso, son más necesarias cuando se trata de otras discapacidades y serán tratadas en los módulos que se refieren a ellas.

. Adaptación en los elementos básicos del currículo: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

El punto de partida para la adaptación en los elementos básicos del currículo será la información incluida en el informe psicopedagógico del alumno. Por ejemplo, los contenidos que se propongan en la adaptación curricular serán establecidos a partir del nivel de competencia curricular expresado en dicho informe. Las adaptaciones curriculares individualizadas han de formularse en un documento oficial: Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC), en cuya elaboración deben participar los diferentes profesionales implicados en el proceso educativo del alumno, teniendo también conocimiento la familia de que se ha realizado una adaptación curricular individualizada para el alumno de que se trate.

El DIAC, como documento, ha de realizarse necesariamente cuando un alumno precisa adaptaciones curriculares individualizadas, sin embargo, no existe un modelo prescrito; cada centro, por lo tanto puede, siendo esto además lo deseable, adoptar el que considere más adecuado. No obstante es conveniente que

se trate de un documento que sea sencillo y útil, que contenga la información necesaria y que sea de fácil utilización, de modo que invite a su manejo frecuente y no se convierta en un documento más, elaborado porque es obligatorio para ser guardado en un cajón. Existen muchas propuestas de DIAC (Ruiz, 1988; González, Ripalda y Asegurado, 1993; Blanco Guijarro, 1994), con modelos bastante parecidos que pueden ser consultados por los interesados. En la práctica hemos observado que cada centro, aún partiendo a veces de alguno de ellos, termina adoptando uno propio tras revisar su puesta en funcionamiento durante algún tiempo. No obstante, vamos a recoger a continuación los apartados que debería incluir el DIAC:

1. Datos De identificación.
2. Personas implicadas en la realización y seguimiento de la ACI
3. Resumen de la historia del alumno.
 - . Historia escolar, historia del desarrollo etc.
4. Análisis del contexto: escolar, familiar, social.
5. Nivel de competencia curricular
6. Estilo de aprendizaje.
7. Necesidades educativas especiales.
8. Propuesta de adaptaciones curriculares:
 - . 8.1. Adaptaciones de acceso, en su caso.
 - . Adaptaciones curriculares por áreas.
 - . 8.2. Objetivos, contenidos, criterios de evaluación.
9. Apoyos necesarios
 - . Apoyos que intervienen, sesiones semanales y horario de las mismas, lugares donde prestar el apoyo, procedimientos para la coordinación etc.
10. Criterios de promoción.
11. Coordinación con la familia.
12. Seguimiento del DIAC.

5. COLABORACIÓN CON LA FAMILIA.

La relación que el centro escolar pueda establecer con la familia del niño con discapacidad psíquica a través de todos los profesionales que intervienen con él, es una ayuda importante para que se de una buena evolución en el desarrollo del niño y evitar la ansiedad y el estrés que se produce, ayudando a mejorar el clima y las relaciones familiares.

Pero para poder ayudar a la familia del niño, debemos de conocer una serie de cuestiones importantes que normalmente aparecen al enfrentarse a este problema.

¿ Que pasa cuando en una familia hay un niño con discapacidad psíquica?

Cuando en una familia nace un hijo con discapacidad intelectual, los padres experimentan distintas reacciones y sentimientos enfrentados tales como desconcierto, decepción, enfado, pena, repulsa, frustración, indiferencia, culpabilidad, negatividad.... Todos ellos funcionan, como mecanismos de defensa ante un acontecimiento nuevo no esperado.

Una vez que los padres reciben la noticia de manos del especialista (no suelen conformarse con el primer diagnóstico que reciben, sino que tienden a vagar de especialista en especialista intentando dar con uno que les diga que los otros médicos estaban en un error), el primer sentimiento que les invade es de angustia y ansiedad ante una situación inesperada y de la que apenas tienen conocimientos.

Tras el golpe inicial que supone saber que su hijo presenta una discapacidad intelectual, a los padres les surgen multitud de interrogantes respecto a cómo afrontar el problema: ¿A qué especialistas hay que acudir?, ¿Qué características tiene un niño con discapacidad intelectual?, ¿Se puede curar?, ¿Podrá tener una vida normal?, ¿Cómo hay que educarle?, ¿Qué recursos debemos utilizar para su mejor desarrollo?

Durante los primeros momentos del nacimiento del hijo, es tanta la desinformación que tienen acerca de los recursos existentes, de las posibilidades de desarrollo de estos niños o de sus características, que se les viene el mundo encima y no saben por donde empezar.

El ambiente familiar se ve afectado desde el principio; los padres, hermanos y resto de familiares próximos debaten sus sentimientos entre dos polos que van desde el rechazo y evitación iniciales hacia el nuevo miembro, a una posterior sobreprotección y aceptación de su condición de discapacitado. En los padres es frecuente que se mezcle el miedo a lo desconocido y a no ser capaces de hacer frente a esta nueva situación, con un sentimiento de culpa por la discapacidad intelectual de su hijo.

La aceptación de la discapacidad no es algo que se produzca de la noche a la mañana. Es un proceso que comienza cuando los padres toman conciencia de la discapacidad de su hijo y que durará toda la vida. Es necesario que pase un tiempo para que el problema sea asimilado y aceptado por la familia, este periodo es diferente en cada familia, según las características que presenten.

Las etapas que suele pasar una familia al enterarse de que su hijo presenta una discapacidad, da igual el tipo que sea, son:

Etapa de negación y aislamiento: En esta etapa los padres restan importancia al problema y pueden llegar a negar su existencia, es un periodo de confusión donde aparecen sentimientos de culpa y desesperación.

Etapa de enojo: Aquí los padres intentan buscar culpables al problema de su hijo y son capaces de acusar al profesional que ha hecho el diagnóstico, a sus familiares, amigos, etc. Es importante que expresen lo que sienten y se desahoguen.

Etapa de depresión: En esta etapa los padres presentan una actitud de desánimo ante el problema de su hijo y no se ven preparados para afrontar su educación.

Etapa de aceptación: El desarrollo de la confianza de los padres en las posibilidades de su hijo para llevar una vida normal y la percepción de este como alguien capaz de realizar cosas al igual que el resto de niños, implica la aceptación del problema.

A veces aparece por parte de los padres sobreprotección hacia el hijo. Esta sobreprotección dificulta la maduración del hijo, lo que lleva a que el niño discapacitado esté a veces más consentido de lo deseable y los padres pueden llegar a permitirles acciones que no le permitirían a otro hijo, lo que puede crear a veces celos entre los hermanos y problemas en la dinámica familiar.

Nuestra función como enseñantes es ayudar a los padres a superar las diferentes fases, lo antes posible para que así puedan aceptar a su hijo y este se pueda desarrollar como persona en un ambiente lo más normalizado posible. También hay que ayudar a los padres para que hagan frente al problema de la manera más racional posible, buscando los recursos necesarios para solucionarlo; buscarán estrategias diferentes dependiendo del problema, ya que este puede ser de tipo instrumental, de cuidado y atención o relacionado con las actividades de la vida diaria.

Profundizando y analizando con más detalle las consecuencias que experimenta los padres que tienen un hijo con una discapacidad intelectual, vemos que la mayoría vienen derivadas de: repercusiones objetivas, de reacciones emocionales y de las crisis cíclicas que suelen aparecer a lo largo del desarrollo del niño.

Repercusiones objetivas.

- Aislamiento social. La vida social de las familias de un discapacitado se limita frecuentemente más de lo normal.
- Economía. En casi la totalidad de los hogares con un niño discapacitado los ingresos disminuyen y los gastos aumentan. Esto suele deberse al hecho de que las madres no suelen trabajar, además de todas las medidas extras que necesitan. (medicinas, estimulación, etc.)
- Desorganización del hogar. A veces el clima psicológico que había en el hogar cambia y se vuelve un poco tenso, lo que repercute negativamente en la persona discapacitada. En algunas ocasiones la discapacidad determina un cambio de domicilio.

Repercusiones emocionales.

- Vergüenza. A causa de las manifestaciones que se observan en la persona con discapacidad: habla ininteligible, movimientos torpes, gestos raros, problemas de comportamiento etc.
- Irritabilidad. En general todas las reacciones y emociones van desapareciendo con el paso del tiempo, aunque a veces persisten y se vuelven más irascibles de lo que habían sido hasta ahora.

Crisis cíclicas.

Las crisis cíclicas suelen producirse cuando:

- Se le diagnostican al hijo otras alteraciones. En estos casos los padres viven muy dolorosamente la crisis inicial.
- En el primer aniversario de la confirmación del diagnóstico.
- En Las fiestas familiares.
- Ante un nuevo nacimiento en el ámbito familiar o en el vecindario.
- Comienza su escolarización.
- Empieza a ser consciente de su diferencia, sus preguntas producen en los padres sentimientos muy dolorosos.

Los factores condicionantes de las reacciones familiares van a depender de:

La clase social. Parece que se ha demostrado en algunos estudios que son las familias pertenecientes a la clase media las que más impacto reciben ante la existencia de un hijo diferente ya que las expectativas hacia él son mayores. En general, desean que lleguen a alcanzar un puesto de trabajo mejor que el suyo.

Localización. Las familias que viven en un entorno rural, no van a disponer de los medios necesarios para poder atender a sus hijos; escuelas, profesionales especializados, etc.

Número de hijos. En general, los padres que tienen un hijo con una discapacidad, tienen menos hijos, por el miedo a que pueda repetirse la misma experiencia.

Fecha de diagnóstico. La reacción de los padres, será distinta según la fecha de diagnóstico de la deficiencia. Si el conocimiento de la misma ocurre en el momento en que el niño nace las reacciones de los padres son más fuertes.

¿Qué actitud adoptan los hermanos ante la discapacidad intelectual?

Cuando ha pasado un tiempo desde el nacimiento del hermano y éste no ha desarrollado algunas habilidades y capacidades correspondientes a su edad, es el momento en que los hermanos se dan cuenta de que ocurre algo y empiezan a preguntar a los padres. En estos momentos los padres deben de contestar lo más verídicamente posible a sus hijos. Si no se ven capaces, deben consultar y asesorarse por profesionales, ya que la intervención que estos realicen, no debe ir solo dirigida al niño con discapacidad, sino también a las necesidades de los padres y a la de los hermanos.

Las preguntas más frecuentes que se suelen plantear los hermanos son: ¿Por qué mi hermano es disminuido?, ¿Qué le pasa?, ¿puede curarse?, ¿es feliz?, ¿Cómo podemos ayudarle?, ¿Qué va a pasar cuando mi hermano sea mayor? ¿Podrá trabajar? etc. Todas ellas reflejan inquietudes respecto al hermano discapacitado. Es necesario que los padres digan la verdad a los hermanos, porque así evitaren que los niños tengan ideas erróneas y también la ansiedad y el estrés.

Normalmente cuando hay un hijo discapacitado en la familia, este exige una atención continua y un cuidado permanente dentro y fuera del hogar, por lo que los padres piden la colaboración del resto de los hermanos para el reparto de tareas. Esto puede ser considerado como una carga para algunos niños y les genera diferentes actitudes: resignación, rechazo hacia el hermano porque lo ven como una carga, o actitudes agresivas hacia los padres a los que consideran culpables de esa situación.

Para que la familia siga funcionando adecuadamente, tras el nacimiento de un hijo discapacitado y no se rompa su equilibrio, todos sus miembros tendrán que recibir apoyo, encaminado sobre todo a fomentar una buena comunicación entre padres-hijos, lo que aumentará la cohesión familiar y solucionará los problemas de envidias o celos que puedan surgir entre los hermanos por el trato preferencial que se le está dando al hijo discapacitado.

¿Cómo podemos colaborar con la familia?

Son tantas y tan variadas las dudas y las necesidades que tienen los padres ante el nacimiento de un niño con discapacidad intelectual, que los profesionales que les atienden deben de estudiar a cada familia en particular, para valorar sus necesidades y diseñar un programa de intervención que de respuesta a las mismas.

En Algunos casos, las familias necesitan recibir ayuda especializada sobre todo aquellas que no aceptan al hijo con discapacidad, a veces los motivos vienen dados, por la calidad de la relación marital, la búsqueda de servicios para el hijo con discapacidad y la naturaleza burocrática de muchos de ellos que puede frustrar a las familias. Lo que trata la terapia es de que estas familias se vayan convirtiendo poco a poco en familias cooperadoras y muy motivadas para seguir con cualquier tipo de tratamiento o de intervención.

La intervención educativa puede ir dirigida por un lado a la familia, considerada en su conjunto y por otro lado a cada uno de los miembros particulares que la constituyen. (padres, hermanos o familiares próximos).

A modo de ejemplo desarrollaremos programas que se pueden poner en práctica desde el centro escolar, y que a veces también se pueden hacer en colaboración con los Ayuntamientos, asociaciones o los servicios sociales de la zona.

Programas de apoyo social.

- Grupos de padres

Es una red informal de apoyo. La iniciativa y organización corre a cargo de los padres. La periodicidad de las reuniones las establecen ellos mismos teniendo en cuenta sus necesidades. Sus principales objetivos son disminuir el estado de ansiedad asociado al cuidado de un hijo con discapacidad intelectual y fomentar el intercambio de información, materiales y experiencias entre personas que viven una situación similar y que son capaces de escuchar de un modo diferente porque comparten el mismo problema.

Los padres proponen que la información sea dada por equipos de profesionales entre los que se encuentren padres con hijos discapacitados cuya misión sea ayudar a los nuevos padres a resolver sus dudas y sus conflictos. Gracias a esta ayuda los padres pueden ver que otros han conseguido solucionar sus problemas y servirán de modelo para poder resolver ellos también los suyos.

- Talleres de padres

La iniciativa y organización corre a cargo de un profesional. Es una red de apoyo más formal que la anterior. Su principal objetivo es proporcionar consejo, formación y orientación para la educación de los hijos. Algunos de los temas que se pueden tratar en estos talleres son la educación del niño discapacitado, técnicas de modificación de conducta para los problemas de comportamiento o información sobre los recursos disponibles. Estos talleres, ofrecen a los padres la oportunidad de relacionarse con otros que tienen sus mismos problemas, necesidades e inquietudes.

Para organizar el taller, es necesario que el profesional que lo realice conozca las características del grupo para elegir y elaborar el material, así como resolver las dudas en función del nivel de conocimiento de los padres.

- Programa de “padres a padres”

Estos programas constituyen una mezcla entre los dos programas anteriores. Actualmente en España están poco desarrollados, pero si son frecuentes en EE.UU. Los principales objetivos de estos programas son: conseguir la adaptación emocional y afectiva de los padres, proporcionar información sobre los servicios existentes y formarlos en técnicas de asesoramiento.

Hay varios programas:

Programas con la familia extensa. Se centran en los miembros de la familia extensa que no sufren de manera tan cercana la experiencia de un discapacitado en el hogar, porque no comparten vivienda con él: abuelos, tíos, primos, etc. La relación que tienen con este es esporádica, y por tanto el tipo de ayuda que deben recibir cumple otras funciones diferentes a la que se presta a los familiares directos.

Programas con el sistema extrafamiliar. Para algunos padres, tener un niño discapacitado en casa hace que se reduzca su círculo de amistades, ya que las atenciones y cuidados que necesita su hijo disminuyen su tiempo libre; como consecuencia cada vez salen menos con los amigos. Los padres se sienten aliviados, cuando les cuentan a sus amigos la discapacidad de su hijo y hablan abiertamente sobre ella, ya que a partir de este momento no tendrán que darle explicaciones de algunas cosas que hacen. Además, hablando con ellos, pueden que desaparezcan las concepciones erróneas que tienen sobre la discapacidad intelectual.

El sistema extrafamiliar está constituido por vecinos y amigos que muchas veces ejercen de apoyo informal, quedándose a cargo del hijo mientras los padres están ocupados en otros quehaceres. Constituye una válvula de escape para la familia que, gracias a su ayuda, dispone de un tiempo para “desconectar” de casa dedicándose a hacer otras cosas o simplemente a descansar.

- *Programas para padres*

Debido a la estructura de la unidad familiar en nuestra sociedad, en la mayoría de las familias es la madre quien se encarga del cuidado del niño y cuando ambos padres trabajan, será ella quien renuncie a su actividad profesional para atender a su hijo. Por lo tanto, los programas para padres, en su mayoría están destinados a dar respuesta a las necesidades de las madres ya que son las que más tiempo pasan con los hijos. Habrá que adaptar el horario de los programas a los horarios de trabajo y actividades de los padres y hacerlos flexibles, dándoles la posibilidad de cambiar de hora cuando exista algún problema.

Los programas para padres están estructurados sobre tres componentes principales, a saber, la ayuda, la implicación y la educación.

- Ayuda. Se trata de recibir ayuda de otros padres que se encuentran en su misma situación. Consiste en reunirse periódicamente para expresar sentimientos, contar experiencias, proporcionar información y poner en común actividades para luego llevarlas a la práctica con los hijos.
- Implicación. Se refiere a una implicación padre-hijo. Gracias a este programa el padre participa más en el cuidado de su hijo y obtiene beneficios al compartir con otras familias sus experiencias.
- Educación. Este programa se centra en recibir más información sobre la discapacidad del niño; no solo sobre la discapacidad intelectual, sino sobre los recursos o apoyos existentes para los niños con estas características.

Programas de entrenamiento para padres.

Cuando los padres se enfrentan a la tarea diaria de educar a un hijo con discapacidad intelectual, se dan cuenta de que algunas de las estrategias que utilizaban con el resto de sus hijos no son válidas en este caso. Necesitan la ayuda de profesionales que les enseñen técnicas para abordar de forma eficaz la nueva situación.

El principal objetivo de estos programas, es formar a los padres en diversos ámbitos, proporcionándoles información general en tres aspectos principales: conocer la discapacidad intelectual y sus características,

analizar las capacidades y las posibilidades personales en relación con estrategias y métodos de enseñanza adecuados, y proporcionar técnicas de comunicación efectivas que mejoren las relaciones padres-hijos. Todo ello para conseguir un buen desarrollo del ambiente familiar y el mantenimiento de su equilibrio.

Los programas de entrenamiento a padres más usuales son:

Programas centrados en el hogar. Pretenden proporcionar a los padres asesoramiento, orientación y formación acerca del modo en que hay que trabajar con niños que tienen discapacidad intelectual. Se trata de un programa intensivo que consigue dar respuesta a muchas de las necesidades familiares e individuales mediante una adecuada evaluación del ambiente familiar.

Programas centrados en la escuela. Pretenden dotar a los profesores de todos los recursos necesarios para garantizar una atención personalizada e individualizada del alumno. Los padres tienen reuniones frecuentes en el centro con los maestros y con otros padres, participando de manera activa en el desarrollo del programa y compartiendo responsabilidades.

Programas centrados en los padres como maestros. Pretenden variar el rol que los padres ejercen en casa, convirtiéndolo en maestros que desarrollen técnicas y métodos para modificar conductas inadecuadas de los hijos o para mejorar sus habilidades y capacidades.

Referencias bibliográficas

AARM. (2006): Retraso Mental: Definición, Clasificación y Sistemas de apoyo. Alianza Editorial. Madrid.

Bautista, R. y otros (1993): Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.

Coll, C. (1984): Estructura grupal: Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Blanco Guijarro, R. (Coord.) (1994). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones curriculares. Valencia: MEC y Consellería de Educación y Ciencia.

Cunningham, C y Davis, H (1988): Trabajar con los padres. Madrid. Siglo XXI y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Fernández Campos, A. y otros (2002): Documento sobre los programas de formación para la transición a la vida adulta. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

Fierro, A. (1984): Modelos psicológicos de análisis del retraso mental. Madrid: Papeles del Colegio de Psicólogos.

Freixa Niella, M. (1993): Familia y Deficiencia mental .Salamanca. Amaru Ediciones

García Fernández, J.M., Perez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE

Garrido Landivar, j. (1993): Adaptaciones Curriculares. Madrid: CEPE.

González Manjón,D. (1993): Adaptaciones Curriculares: Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe.

Giné,C. y Ruiz, R. (1999): las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo de centro. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps), Desarrollo psicológico y educación, III.. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.

Marchesi, Coll y Palacios (1991): Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.

Musitu,G.(1995): Familia, identidad y Valores. Infancia y Sociedad,30.

Rios, J.A. (1984): Orientación y terapia familiar .Madrid:ICH.

Ruiz i Bel, R. (1988). Técnicas de individualización didáctica. Madrid: Cincel.

Verdugo Alonso, Miguel a. (1995): Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Madrid: Siglo XXI

Sanchez Asin, A. (1993): Necesidades educativas e intervención psicopedagógica. PPU. Barcelona.

VV.AA. (1991): El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Módulos de Formación. Madrid: CNRREE. MEC.

Bibliografía comentada

La bibliografía comentada a continuación, nos va a ayudar a conocer mejor la repuesta educativa que podemos dar al niño con discapacidad intelectual, por lo que se aconseja su lectura y reflexión.

García Fernández, J.M., Perez Cobacho, J. y Berruezo Adelantado, P.P. (2005): Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención. Madrid. CEPE

Esta obra de reciente publicación en el mercado, atiende solo y exclusivamente a la discapacidad intelectual, analizando las características de los alumnos, sus posibilidades educativas y los procedimientos más actuales de intervención, constituyendo una base muy importante para llevar a cabo la intervención con los alumnos con discapacidad intelectual. Es una obra que enlaza muy bien la teoría con la práctica.

Verdugo, M.A. (1997): Programa de habilidades sociales (PHS). Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.

Es el programa de habilidades de adaptación más amplio que existe en castellano, y también el más actualizado con personas con retraso mental. Es útil particularmente como elemento de consulta básica para la planificación de programas o incluso de evaluación curricular de competencia de adaptación.

Méndez Zaballos, L. Moreno Díaz, R. y Pérez da Albéniz, C.R. (1999): Adaptaciones curriculares en educación Infantil. Madrid. Narcea.

Referido a la Etapa de Educación Infantil, el texto analiza, a partir de los principios educativos básicos para dicha etapa educativa, el proceso de evaluación de los distintos elementos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, la determinación de las necesidades educativas especiales y el proceso de adaptación del currículo, con un capítulo dedicado al “Proceso de Adaptación Curricular y Deficiencia Mental”

MEC. (1996): Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. ANEXO: Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC). Madrid: MEC

Texto básico y bien documentado sobre el proceso de adaptación del currículo que incluye como ANEXO una propuesta de DIAC, que ha servido de base a muchas de las que se han publicado con posterioridad.

Enlaces web comentados.

- [http:// es.geocities.com/adaptaciones curriculares](http://es.geocities.com/adaptaciones_curriculares)

Página elaborada por un especialista en Pedagogía Terapéutica de un centro de Badajoz, que presenta información teórica y modelos de DIAC. La página se actualiza periódicamente.

- www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas

Incluye información sobre necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares y ejemplificación para alumnos con Síndrome de Down.

- <http://es.cnice.mec/recursos2/atencion-diversidad>

Ofrece información sobre diferentes páginas web relacionadas con la atención a la diversidad y adaptaciones curriculares y permite el enlace con cada una de ellas.

- www.gobiernodecanarias.org/educación/Adorta/adapta.htm

Contiene un interesante documento sobre las dificultades de aprendizaje, la individualización de la enseñanza y el proceso de adaptación del currículo.

Glosario de términos.

Actitud.

Predisposición aprendida a responder ante un objeto o situación de manera consistente y predecible.

Actividades.

Acciones que desarrollan los alumnos para lograr los objetivos propuestos.

Adaptación curricular.

Modificación en los diferentes elementos curriculares para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno o grupo de alumnos.

Adaptación curricular individualizada.

Ajustes o modificaciones en los elementos de la propuesta educativa que se realizan para dar respuesta a las necesidades educativas de un alumno determinado.

Metodología.

Conjunto de procedimientos instructivos que se ponen en marcha para favorecer el desarrollo de las intenciones educativas.

Generalización.

Es la forma en que un alumno utiliza y adapta una habilidad de forma efectiva fuera de la situación en que fue aprendida.

Actividades.

Actividades de reflexión.

1. Comenta los elementos que tenemos que tener en cuenta para adecuar la programación de aula a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual.
2. Enumera qué objetivos deben de ser desarrollados preferentemente dentro de la programación de aula, con los alumnos con discapacidad intelectual.
3. Explica qué diferencia existe entre una adaptación curricular significativa y una no significativa.
4. Qué profesionales del centro deben de intervenir en la elaboración del DIAC.
5. Indica los factores que condicionan fundamentalmente las reacciones familiares, ante la llegada de un hijo con discapacidad intelectual.

Actividades de aplicación.

1. Como Tutora de un alumno con discapacidad intelectual, realiza un programa de intervención para favorecer su integración a nivel de centro, aula y familia.
2. Describe físicamente cómo es una clase que estimule el gusto por la limpieza y el orden, la estética y el cuidado de las cosas y anime a trabajar de forma distendida, estimulando la atención y la concentración de los alumnos.
3. En relación con el contenido de “medidas de longitud”, diseña actividades a realizar en el aula y en otro contexto diferente, dirigidas al nivel educativo que prefieras.
4. Un niño del último nivel de E. Infantil con discapacidad intelectual, tiene importantes dificultades para hacer uso del lenguaje oral. En el patio, cuando intenta acercarse a los otros, trata de establecer contacto físico que los demás interpretan como agresión, por lo que suele ser rechazado. ¿Qué estrategias utilizarías para ayudarle a participar en el juego con sus compañeros?
5. Un maestro ha observado que, aunque se ha asegurado de proponer a un alumno con discapacidad intelectual actividades ajustadas a su NCC, y tiene constancia de que es capaz de realizarlas con éxito,

cada vez que le pide que inicie la tarea, sistemáticamente responde: “No sé”. ¿Cuál puede ser la razón de que eso ocurra? ¿Qué se podría hacer para modificar esa situación?

6. De los programas de apoyo social que hemos comentado ¿Cuál te parece más interesante? Realiza un diseño para llevarlo a cabo en tu centro escolar.

7. Elige un problema de matemáticas planteado para alumnos del segundo ciclo de E. Primaria y haz una redacción alternativa del mismo, de modo que pueda ser resuelto por un niño con un desfase curricular de dos cursos.

Autoevaluación: Test de 10 preguntas con 4 posibles respuestas.

1. El Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios de educación, se inició en España en

1. 1990.
2. 1985.
3. 1995.
4. 1992.

2. Una adaptación curricular significativa implica:

1. Cambio en las actividades.
2. Ampliación de los objetivos.
3. Trabajar con objetivos de ciclos anteriores.
4. A todas las áreas del currículo.

3. Cuando elaboramos un DIAC, se trata de un alumno que precisa:

1. A.C. significativas.
2. A.C. no significativas.
3. Apoyo del logopeda.
4. Atención del auxiliar técnico educativo.

4. Podemos planificar mejores respuestas a las necesidades de un grupo concreto de alumnos desde:

1. El PEC.
2. La ACI.
3. La Programación de aula.
4. El PCE.

5. Para que los alumnos puedan generalizar los aprendizajes, es conveniente:

1. Que repase muchas veces los contenidos.
2. Que aplique lo aprendido en contextos y situaciones diversos.
3. Que el profesor se asegure de que presta atención.
4. Que recurra a la manipulación.

6. Saber cuáles son los conocimientos previos de un alumno, en relación con un contenido determinado, nos permite:

1. Saber como ha trabajado el curso anterior.
2. Ponerle la nota que se merezca.
3. Conocer mejor su desfase curricular.
4. Ajustar la tarea que se le va a proponer a sus posibilidades de realizarla con éxito.

7. Los alumnos con discapacidad intelectual integrados en una clase ordinaria:

1. Requieren más afecto que los demás.
2. Precisan que se les proponga menos trabajo porque se fatigan antes.
3. Requieren un nivel de exigencia ajustado a sus posibilidades.
4. En general son poco autónomos en el aprendizaje.

8. Cuando en el aula existen relaciones de ayuda mutua entre los alumnos:

1. Los más dotados tienden a perder el tiempo.
2. Algunos aprovechan para trabajar menos.
3. Se favorece el aprendizaje de todos los alumnos.
4. Es más difícil valorar el trabajo individual.

9. Diseñar actividades con diferente nivel de dificultad sobre un mismo contenido:

1. Permite dar mejor respuesta a las necesidades educativas de cada alumno.
2. Hace que el grupo sea más heterogéneo en el aprendizaje.
3. Hace mucho más complejo el trabajo del docente.
4. Tiene una importancia menor en relación con el aprendizaje de los alumnos.

10. Si un alumno alcanza los objetivos previstos en su ACI:

1. Incorporaremos nuevos contenidos en su ACI.
2. Obtendrá la titulación correspondiente.
3. Le reduciremos los apoyos.
4. Habrá que revisar su evaluación psicopedagógica.