



Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Títulos a obtener: Licenciatura en Psicopedagogía.

Profesorado de Psicopedagogía.

Tesis de grado

“La inclusión del alumno ciego congénito en las escuelas primarias comunes.”

Alumna: Pellegrini, Perla

DNI: 32.257.099

Legajo: 9414

“La inclusión del alumno ciego congénito en las escuelas primarias comunes.”

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

ÍNDICE.	1
ABSTRAC.	2
INTRODUCCIÓN.	5
PARTE I: MARCO TEÓRICO.	
Capítulo I: “La integración escolar”.	9
Capítulo II: “La escuela inclusiva”.	15
Capítulo III: “Necesidades Educativas Especiales”.	27
Capítulo IV: “Adaptaciones Curriculares”.	33
Capítulo V: “Alumnos con N.E.E. derivadas del déficit visual”.	40
Capítulo VI: “Adaptaciones curriculares en alumnos ciegos”.	56
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.	
Capítulo VII: “Trabajo de campo”.	68
PARTE III.	
Capítulo VIII: “Consideraciones finales”.	99
BIBLIOGRAFÍA.	107
ANEXO.	109

ABSTRAC.

Palabras Claves: Inclusión. N.E.E. Adaptaciones Curriculares. Déficit visual. Alumnos ciegos. N.E.E. derivadas de un déficit visual. Intervención en la escuela.

Resumen:

Ésta investigación tiene como principal objetivo conocer si las escuelas comunes primarias de la ciudad de Caracarañá cuentan con los recursos necesarios para posibilitar una adecuada inclusión del alumno ciego congénito.

Aquí se considera a la inclusión de alumnos no videntes en escuela comunes como un derecho a la educación; derecho que debe respetarse y hacerse valer.

La pérdida visual repercute en las posibilidades de aprendizaje del niño, ya que los estímulos visuales representan un esencial conjunto de recursos para la transmisión y asimilación de la cultura; especialmente, su instrumento básico que es la alfabetización, se representa mediante signos visuales (LANDÍVAR, Jesús Garrido; 1995: 30).

Un trabajo de este tipo es valioso para la educación y el desarrollo social inclusivo. Los seres humanos se distinguen por ser únicos. Partiendo de ésta concepción es necesaria una educación comprometida y dirigida a todos los miembros de la sociedad, que enseñe que la diversidad lleva consigo el reconocimiento del derecho a la diferencia. Percibir la realidad escolar desde este prisma implica una forma de entender la educación en la que la diversidad aparece como un valor educativo de primera magnitud y como uno de los principales condicionantes de la innovación educativa que requiere la escuela del futuro (CANGELOSI, Daniel, 2006: 21).

En la introducción se presenta, en forma sintética, los conceptos que se tratan en los capítulos siguientes. Además se establece el problema de investigación y los objetivos.

Este trabajo se divide en dos partes fundamentales, el marco teórico y marco metodológico.

En el primero, base fundamental para la investigación, se abordan diversos conceptos divididos en 6 capítulos.

En el primer capítulo se define la inclusión escolar, como un derecho con implicaciones en la realidad social, diferenciándola de la integración.

El segundo capítulo presenta la concepción actual de escuela y los requerimientos necesarios, para que tenga las características de una verdadera *escuela para todos*. El equipo integrador presente en la institución y las formas de integración abordada por la misma, también trabajado en este capítulo, definirán el accionar de la institución.

El tercer capítulo titulado Necesidades Educativas Especiales, define este concepto y las clasifica desde las concepciones sintomática y dinámica.

El conjunto de estrategias de planificación y de actuación docente destinadas a responder a las mismas, en pocas palabras las Adaptaciones Curriculares, son el eje del cuarto capítulo; donde además de definir las, se brinda una guía para realizarlas y se las clasifica, según la amplitud de las modificaciones o su grado de significación.

En el capítulo número cinco se presentan las características generales en el desarrollo evolutivo de las personas con déficit visual. Se describen las particularidades presentes en el área de percepción del entorno, motricidad, tacto, oído, tiempo y espacio, lenguaje, lectura, desarrollo psicológico y cognitivo, vida cotidiana y aprendizaje.

El sexto capítulo detalla las Adaptaciones Curriculares necesarias para responder a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumno con déficit visual. Además propone un enfoque multisensorial y diferentes estrategias para llevar adelante una inclusión óptima del alumno ciego.

Dentro del marco metodológico se encuentra el trabajo de campo, fundamental para sustentar la investigación en fuentes primarias y no perder la objetividad de la misma. Los datos fueron recogidos a través de diversas técnicas de investigación, específicamente se utilizó una historia de vida de un joven con déficit visual, entrevistas realizada a dos profesionales calificados y

encuestas a docentes de las cuatro instituciones educativas primarias provinciales, de la ciudad de Carcarañá.

Por último, en el apartado titulado Consideraciones finales, se realiza una conclusión en base a todo lo investigado, fundamentado en la teoría y en la práctica.

INTRODUCCIÓN.

La educación debe ser considerada como instrumento que pretende disminuir las desigualdades de oportunidades que se manifiestan en la sociedad
(Provincia de Santa Fé. Ministerio de Educación, 1999: 7).

El sistema educativo argentino ha sufrido varios cambios a lo largo del tiempo. Estas transformaciones estuvieron teñidas de fracasos y de aciertos; influyendo no sólo en la concepción del currículo, sino también en las prácticas docentes y en la institución escolar en sí (considerando a todos los actores institucionales: alumnos, plantel no docente, directivos, etc.). Entre estas modificaciones está la meta de alcanzar una “escuela para todos”, cuyo sujeto de aprendizaje sea considerado como tal, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; una institución que tome conciencia de las diferencias y responda así a las necesidades individuales y grupales del alumnado. Este hecho plantea enfrentarse a una realidad nueva, la diversidad de los alumnos y de su atención educativa.

Las distintas formas de aprender se hacen visibles en el proceso escolar y exigen, por lo tanto, distintas formas de enseñar. Desde la cultura de la diversidad se trata de recontextualizar la dificultad, para convertirla en una posibilidad de aprendizaje particular y distinta para cada alumno. Es desde este punto de vista que surgen conceptos como Inclusión, Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares.

Daniel Valdez, psicólogo y director del Posgrado en Necesidades Educativas Especiales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), explica la diferencia entre integración e inclusión:

El paradigma de la INTEGRACIÓN está vinculado a la normalización, a que todos somos iguales. En cambio, el paradigma de la INCLUSIÓN implica que todos somos distintos y necesitamos distintos apoyos, distintos itinerarios escolares. LA INCLUSIÓN SUPONE RESPETAR LAS DIFERENCIAS: el hecho es ver cómo nos enriquecemos con

la diversidad. (AGHAZARIAN, Luciana. Diario Clarín, Educación, 2/11/11.).

Además plantea como característica primordial que la escuela es la que debe adaptarse al niño y no al revés, superando de esta manera el modelo de institución única, al que debían ajustarse los alumnos.

Es así como debe adecuarse a las necesidades de ésta sociedad activa e inestable. Conteniendo en las escuelas no sólo a los sujetos de aprendizaje con sus particularidades, sino también a los docentes y su “nuevo rol”. Docentes, que a veces, no cuentan con el conocimiento o preparación necesaria para hacer frente a esta realidad escolar, distinta de aquella para la que fueron formados desde el profesorado.

La educación actual; en todos sus niveles: primaria, secundaria, terciaria, universitaria; formal e informal, debe asumir la diversidad como un fenómeno social donde todos los sujetos se encuentran inmersos y actuando en esa realidad. La escuela no puede quedar demorada en este aspecto y debe apropiarse del paradigma de la heterogeneidad, tratando las diferencias como una posibilidad de crecimiento educativo y social. Cangelosi dice al respecto:

Atender a la diversidad se entiende como la admisión de realidades plurales, como una forma de observar aceptando la realidad social, defendiendo ideales democráticos y de justicia social. Integrar la diversidad es facilitar la convivencia de diferentes necesidades que favorezcan el enriquecimiento de la dinámica del aula y de la institución. (CANGELOSI, Daniel; 2006: 19).

Y continua afirmando que la diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos, a los profesores y a la propia institución.

Son los alumnos que se aparten de la homogeneidad a los que se los llama alumnos con **Necesidades Educativas Especiales**, puesto que representan la prueba evidente de la diversidad. Estos alumnos requerirán

ciertas **Adaptaciones Curriculares** particulares para cada caso; permitiendo así a través de las mismas, que logren apropiarse del proceso *subjetivo del aprendizaje escolar*.

La concepción de alumno con estas necesidades, lleva implícito un proceso de evaluación, no solo de él, sino también del contexto escolar y socio familiar. Es en el contexto escolar donde se llevarán a cabo diferentes adaptaciones pedagógicas y curriculares, siendo necesarias ayudas, apoyos y recursos no tradicionales.

Concretamente, este trabajo aborda la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas del *déficit visual*.

Uno de los factores que interviene en el resultado exitoso de la inclusión escolar es, sin dudas, el conocimiento que poseen sobre la patología los profesionales. Es en este punto donde la investigación tiene su anclaje; ya que la inclusión de niños ciegos congénitos en la escuela común primaria (al igual que otros alumnos con Necesidades Educativas Especiales) implica nuevas estrategias, recursos y un seguimiento apropiado del alumno.

1. Planteo del problema de investigación

Se tiene como objetivo determinar si las instituciones educativas que pretenden incluir realmente están capacitadas edilicia y profesionalmente; y de este modo dilucidar, aspectos que faciliten o dificulten la inclusión de niños ciegos congénitos en la escuela común primaria.

Se referencia a las escuelas primarias de la ciudad de Carcarañá:

1. ESCUELA NRO 232 - DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO.
2. ESCUELA NRO 234 - GENERAL MANUEL BELGRANO.
3. ESCUELA NRO 6407 - PAULA ALBARRACIN.
4. ESCUELA NRO 599 - ALMAFUERTE.
5. ESCUELA PART. INC. NRO 1067 - NIÑO JESUS DE PRAGA. (Privada).

2. Sistematización del problema de investigación

Pregunta de investigación. Situación problemática:

1. Las escuelas primarias comunes de la ciudad de Carcarañá, ¿cuentan con los conocimientos y recursos necesarios para posibilitar una adecuada inclusión de alumnos ciegos congénitos?

Hipótesis:

Las escuelas comunes primarias de la ciudad de Carcarañá se ven imposibilitadas de realizar una óptima inclusión del niño ciego congénito, debido a que carecen de los recursos (humanos, materiales, económicos) y de los conocimientos necesarios, para posibilitarles a estos alumnos con Necesidades Educativas Especiales acceder a una educación de calidad, que respete el proceso subjetivo de aprendizaje.

3. Objetivos.

- 1) Objetivo general.

Conocer si las escuelas comunes primarias de la ciudad de Carcarañá cuentan con los recursos necesarios para posibilitar una adecuada inclusión del alumno ciego congénito.

- 2) Objetivos específicos.

- Promover la reflexión y construcción de saberes relacionados con la inclusión.
- Identificar las principales dificultades del niño ciego congénito en su desarrollo cognitivo, psicomotor, emocional, social y académico, para permitir la oportuna inclusión.
- Informar sobre recursos y estrategias didácticas para posibilitar una adecuada inclusión de niños ciegos congénitos en el ámbito escolar y conocer las principales adaptaciones curriculares que se pueden realizar.

PARTE I: MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO 1: “La integración escolar”.

*Para crear sociedades inclusivas
hay que empezar por crear
escuelas inclusivas
(Mel Ainscow, 2004).*

Para entender las reformas y los cambios en el ámbito de la educación es necesario hacer un recorrido por la historia del desarrollo del hombre; ya que la realidad social, económica y educativa de cada época transitan paralelamente, influyendo paulatinamente una sobre la otra.

Centrándose en el trabajo de investigación, es oportuno conocer como evoluciono el tratamiento de la discapacidad, para considerar los avances y las carencias que aún hoy en día existen en su relación. Según Olga Cecilia Díaz Flórez (2003: 35-38) se puede resumir la historia de la discapacidad en cuatro etapas:

- 1- La eliminación física,
- 2- El endiosamiento,
- 3- El ocultamiento vergonzante (sitio de encierro para leprosos, ciegos, retardados y hasta minorías étnicas).
- 4- La reflexión cognoscitiva, la negación fallida y la normalización.

1- La eliminación física.

En la época romana, los espartanos de la antigua Grecia no aceptaban a personas diferentes, estas eran abandonadas y arrojadas desde el Monte Taigeto; de esta manera “protegían” a su “bella y floreciente civilización” de las personas con discapacidad. El padre de un niño con discapacidad tenía el poder de decidir entre un infanticidio o que sirvieran como diversión de los senadores.

2- El endiosamiento.

En la edad media se creía que los defectos físicos o discapacidades eran marcas del pecado, considerando a estas personas poseídas por el

demonio o por espíritus infernales. Con el cristianismo se inicia un movimiento de asistencia hacia las personas con discapacidad. Pero fue a Fray Pedro Ponce de León al que se adjudica el verdadero cambio de paradigma. A Ponce de León se lo considera el precursor de la enseñanza y educación de los niños sordomudos, ya que consigue en el siglo XVI hacer hablar, leer y escribir a un grupo de sordos. Estas fueron las bases que permitieron que en el año 1760 se abra la primera escuela para sordos y que en el año 1784 la primera de ciegos.

3- El ocultamiento vergonzante.

En el siglo XVIII, se empezaron a construir instituciones en las afueras de las ciudades, pero aún ésta manera de asistencialismo que se considera primer estadio de la educación especial, tiene como fin atender a los discapacitados pero al mismo tiempo mantenerlos fuera de la comunidad.

Considerando el devenir histórico de la **educación Argentina**, es con la sanción de la Ley de Educación Escolar Nº 1.420 (en el año 1884) la que establece la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica, donde se produce un aumento de la población alfabetizada.

Se intenta nuclear a toda la población en una única identidad nacional. Se da un proceso de constitución del país que intenta unificar a los habitantes basándose en un sistema educativo abierto y extendido a todos los sectores.

Desde esta concepción es que la educación argentina se constituyó como una escuela que pretendía la integración, fundamentalmente para los hijos de los inmigrantes, privilegiando la alfabetización.

En forma simultánea surge un sistema aislado e independiente: la educación especial, influenciada por el modelo europeo que se centraba en la patología y en el paradigma médico. La educación especial enfocada a la atención de las diferencias, a recursos y necesidades que responden a una pedagogía diferencial, obligaba a docentes y profesionales a formarse para responder adecuadamente.

Esta situación de institucionalización se extendió hasta mitad del siglo XX.

4- La reflexión cognoscitiva, la negación fallida y la normalización.

Recién en la década del 50 aparecen servicios de ayuda individualizada, integrados dentro de la misma comunidad. Generalmente asociaciones de padres de niños discapacitados eran los que creaban y dirigían estas instituciones.

En el sistema educativo argentino y como consecuencia de la epidemia de poliomielitis que tuvo lugar en esa época se localizan los primeros antecedentes formales de integración en la escuela común, puntualmente del discapacitado motor.

En la década del 60 se empezó a desarrollar con más energía la asistencia para las personas con discapacidad **en** y **desde** la comunidad. Surgen en el norte de Europa los principios de “normalización” e “integración”; a la vez que se da en las sociedades una revalorización de los derechos humanos y la atención a la diversidad.

El principio de normalización propagado por Hank- Mikkelsen, a partir de la década del 60, hace referencia a que todos los individuos con alguna discapacidad deben tener las mismas posibilidades que las de cualquier ciudadano, siempre y cuando fuera posible. Pone especial atención a la relación que se establece entre las personas con discapacidad y el contexto donde se desenvuelven como una condición determinante en el estilo de vida al que pueden acceder. De este modo se deja de lado la necesidad de una atención individualizada de las personas con dificultades como la única forma posible y se entiende que estas necesidades, en parte, son determinadas por el contexto al que pertenecen los sujetos. Así se empieza a quebrar el modelo patológico individual y se le da un encuadre de compromiso social.

El principio de normalización da lugar a una reciprocidad provechosa entre la persona con discapacidad y la comunidad que lo contiene. Este fenómeno de la reciprocidad provechosa se presenta cuando el ambiente se modifica para propiciar aprendizajes más eficaces de las personas con discapacidad, aprendizajes que a su vez repercutirán en todos los ámbitos de la vida social: en su rendimiento laboral, recreación, vida religiosa y autonomía personal y vida cotidiana dentro de la comunidad.

Desde el principio de normalización no se intenta normalizar a las personas con discapacidad sino al contexto donde ésta se desarrolla, siempre adecuándose a sus necesidades, logrando de ésta manera una *cultura de la integración*.

El principio de integración se centra en la gran variedad de relaciones presentes en cualquier sociedad y de las cuales no se debe marginar a las personas con discapacidad. Hace referencia a la igualdad de derechos y deberes considerando sus características especiales. La integración sería, formar parte de un grupo, por el propio derecho humano. Puede ser al grupo de alumnos de la misma edad, a los trabajadores del mismo sector o al grupo social.

Daniel Cangelosi (2006: 17) dice al respecto:

Normalización e integración connotan una dimensión personalista de respeto hacia todo hombre por entender que, por sobre las limitaciones o perturbaciones que éste presente, tiene, como tal, el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, a construirse en miembro participante dentro de su comunidad en iguales consideraciones de deberes y derechos que el resto de sus ciudadanos. Normalización e integración son principios rectores para sustentar la atención integral de la persona con discapacidad.

Queda claro entonces que tanto el concepto de normalización e integración apuntan a posibilitar una participación activa de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida. Y la aplicación de estos principios en el sistema educativo es lo que dará lugar a la inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En la Argentina, y como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195 del año 1993, es que se da un cambio en la concepción de la integración educativa encontrando así una cobertura oficial. Aspectos relevantes de esta ley es que permite garantizar los mismos derechos, principios y criterios de educación para toda la comunidad, integrando los dos sistemas educativos, el común y el especial. Además admite

un diseño curricular flexible que puede ser revisado y adecuado en función de las características del alumno para su conveniencia y beneficio.

De esta manera es que vemos un cambio en la institución educativa Argentina; donde en sus comienzos el objetivo era la integración y homogeneización de la población (Ley de Educación Escolar N° 1.420) buscando que todos los alumnos sean iguales; pero actualmente el sistema educativo se centra en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela común como un **derecho** a la educación, identificando las diferencias del alumnado, adaptándose a sus particularidades y actuando en consecuencia.

Es en la actualidad donde al sistema educativo se le plantea una innovación en su forma de entender la educación. Los cambios políticos, sociales y culturales obligan a que la institución educativa deba reformularse para adecuarse a las necesidades de toda la sociedad, sin dejar de lado ciertos “sectores”. Entre estos cambios, obligadamente, aparece el concepto de cultura de la diversidad. El mismo lleva implícito una verdadera modificación en la práctica y en el pensamiento pedagógico; otro modo de entender la educación pensando a lo *diferente* como una condición inevitable en el ser humano y como un valor educativo.

Al hablar de diversidad en el ámbito educativo, debemos referirnos a conocer los intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Este conocimiento permitirá alcanzar una enseñanza de calidad para todos. Desde la escuela, entonces, es necesario crear técnicas y recursos concretos que faciliten la igualdad de oportunidades, respetando las diferencias y singularidad de cada alumno, evitando la homogeneización. Es por este motivo que se considera a la INCLUSIÓN ESCOLAR un derecho que debe estar sustentado en un currículo flexible que permita una educación para todos, respetando las necesidades y tiempos particulares de los alumnos.

Si se refiere de atención a la diversidad no debe olvidarse de la diversidad entre los docentes. Los mismos presentan distintas motivaciones, su propia historia personal y profesional, formación y estilo de enseñanza que inevitablemente forma parte de su accionar docente. Es en la interacción alumno-docente donde se ponen en marcha procesos de mediación entre

ambos. Si nos referimos a personas con Necesidades Educativas Especiales el proceso de sostén y acompañamiento por parte del docente es el que permite aprendizajes movilizadores en el desarrollo social y cognitivo de todo el alumnado. Resulta indispensable para cualquier docente una formación teórica-práctica que esté en constante proceso de perfeccionamiento y capacitación para disponer de información sobre las posibles patologías, los aspectos que derivan de ésta, y la mejor forma de abordarlo, ya que su desconocimiento perjudicaría la plena inclusión.

Al respecto, se detallan aspectos por lo que la permanente y adecuada capacitación del docente resulta beneficiosa.

Esto le ha de permitir conocer el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, las interacciones entre los alumnos y los docentes, diseñar la enseñanza e incorporar las demandas sociales de las personas con NEE y de sus familiares; procurando el equilibrio entre la comprensión de todos los alumnos y la atención a las diferencias individuales (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 14).

El proceso de inclusión escolar no debe ni puede seguir un modelo único y repetible para todos los casos de la misma manera; por el contrario debe respetar las características personales, familiares y escolares del niño; en pocas palabras respetar la singularidad de cada alumno a integrar, el proceso subjetivo del aprendizaje escolar.

La inclusión escolar debe considerarse precursora de la inclusión social, ya que exige la participación activa de los actores: alumno con N.E.E y sociedad. La inclusión escolar implica un cambio en las creencias de la educación, implica estar en contra de la segregación y considerar que cualquier niño debe y puede aprender si se le brinda un ambiente y actividades significativas; y supone que la **escuela inclusiva** es la mejor opción para lograrlo.

CAPITULO 2: “La escuela inclusiva”.

*La escuela inclusiva debe procurar que
la integración escolar de ciertos alumnos
con Necesidades sea un derecho y no un deber
(Cangelosi; 2006:34).*

Antes de detallar lo que se conoce como escuela inclusiva, es necesario saber el concepto que se tiene sobre el término escuela.

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 Capítulo V “La institución educativa” Artículo 122 se detalla que:

La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

Según la enciclopedia libre Wikipedía el término “escuela” proviene del griego σχολή (*skholé*) que en latín se dice *schola*. El significado original en griego era de ocio, tranquilidad, tiempo libre. Continúa el concepto diciendo que es un término genérico útil para identificar a cualquier institución que imparta educación o enseñanza.

Afortunada, entonces, la institución educativa que tenga la posibilidad de brindar educación, teniendo en cuenta el espacio necesario para el ocio y entretenimiento de los alumnos (tiempo limitado, muchas veces, al recreo), como así también las características particulares y variables de cada uno.

Pero además de esto, y como consecuencia de la realidad social, la escuela es la institución educativa que debe brindar protección institucional durante la niñez y permitir la transmisión de la herencia cultural. Aquel niño que

no esté dentro de una escuela quedará fuera y excluido de la cultura de la que forma parte quedando desprotegido socialmente.

Es por esto que se considera a la institución escolar el agente capaz de transmitir la cultura de una sociedad y a su vez, permitir la socialización de estos alumnos dentro de los parámetros que se consideran oportunos y característicos de cada comunidad en particular, posibilitando que se conviertan en miembro de ese grupo social.

Una de las funciones de la escuela es lograr que los alumnos *aprehendan* los conocimientos culturales de la sociedad en donde están inmersos. Objetivo que se logra mediante un conjunto determinado de actividades planificadas previstas dentro PEI de cada institución. Aquí es donde se fijan formalmente los límites de los contenidos que se van a enseñar y a aprender.

Si una persona dice “escuela” seguramente se le vendrá el recuerdo de alguna experiencia que lo tendrá como protagonista junto a sus compañeros y docentes. Este hecho no es casual. Aprendizaje y enseñanza se relacionan íntimamente, y están presentes en todos los ámbitos de la vida de una persona. El hombre, desde que nace hasta sus últimos días, está en pleno proceso de aprendizaje y enseñanza; ya sea por ejemplo, enseñar o aprender a controlar los esfínteres, enseñar o aprender a caminar y hablar, acontecimientos éstos ligados al desarrollo de la persona; o enseñar y aprender a usar Facebook (se puede imaginar a un nieto explicándole a su abuelo la nueva red social) cuestión ligada a la realidad contemporánea. Es por eso que los procesos de enseñanza y aprendizaje son más extensos de los que conocemos en manera sistematizada dentro de la escuela. Dentro del ámbito educativo surgen distintas Teorías de Aprendizaje para explicar la variedad en los procesos de enseñar y aprender.

María José Borsani, en su libro “Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad” identifica tres corrientes o Teorías del Aprendizaje. A continuación presentamos un cuadro que las explica detalladamente.

TEORIAS DEL APRENDIZAJE.			
	Paradigma Conductual.	Paradigma Cognitivo.	Paradigma Ecológico-Contextual.
Basado en la Teoría	Conductista-positivista.	Constructivista.	Ecológico-Contextual.
Representantes	Watson, Pavlov, Thorndike y Skinner.	Piaget, Vygotsky, Brunner, Ausubel.	Vygotsky y Feuerstein.
Énfasis	En el condicionamiento y relación que se establece entre estímulo y respuesta.	En el sujeto que aprende.	En la interacción que se establece entre el individuo y el grupo escolar, entre el grupo escolar y el alumno, y la vinculación de ambos con el ambiente.
Docente	Procesador y único portador del saber.	Mediador del aprendizaje. Sujeto reflexivo, creativo, crítico, investigador, capaz de guiar y orientar al alumno	Enlace que favorece las interacciones y potencia los aprendizajes.
Alumno	Recipiente vacío, donde el maestro deposita sus conocimientos.	Construye el saber en base a su bagaje de conocimientos y en mediación con el maestro y compañeros.	Aprendizaje significativo. La relación del alumno y sus necesidades con el contexto determinan los

			contenidos curriculares.
Currículo	Cerrado, de base rígida y centralizado.	Abierto, de base flexible y descentralizado.	Abierto, descentralizado y de base flexible
Evaluación	Cuantitativa. Evalúa contenidos y resultados.	Cuantitativa y cualitativa. Evalúa procesos y productos.	Observación sistemática del proceso.

Desde el análisis de estas Teorías de Aprendizaje es que se desprende la necesidad de conocer al alumno, a su forma y a sus posibilidades de aprender para potenciar así su máximo desarrollo. El aprendizaje no es un proceso que se presenta de manera aislada y específicamente en el ámbito escolar depende, entre otras razones, de la propuesta educativa; en otras palabras de la enseñanza que allí se promulgue. El proceso de enseñanza y aprendizaje será efectivo dependiendo de la correcta armonía entre ambos fenómenos. El profesor, responsable de la enseñanza académica, deberá intervenir adecuando su actuación a la forma particular y personal que cada alumno tenga para aprender.

Una escuela que se adapte y responda a las necesidades de los alumnos, de los padres, y por ende, de la sociedad; es una institución que valora la inclusión educativa.

El concepto de **escuela inclusiva** lleva implícito la completa inclusión de todos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro de las escuelas comunes.

Esta ***escuela para todos*** supone aceptar nuevos conceptos, entre ellos el de la diversidad; e implementar cambios sustanciales en el diseño curricular, en el nivel organizativo y pedagógico (en la metodología) de la institución. Estos cambios deben estar formalmente identificados y avalados en el PEI, para que todos los actores institucionales asuman el compromiso de cumplir con la modalidad adoptada de inclusión.

De esta manera se deja en claro que la escuela inclusiva supera la mera implementación de un conjunto de acciones y metodologías; ya que la verdadera *escuela para todos envuelve una conducta e ideales referidos a brindar educación de calidad para la totalidad de los alumnos.*

Una escuela inclusiva, debe tener como característica principal, brindar las herramientas y recursos indispensables para que todos los alumnos de la institución puedan tomar lo necesario para aprender y desarrollarse completamente.

Refiriéndose a la acción educativa que imparte la escuela inclusiva Daniel Cangelosi (2006: 34) afirma que:

La acción educativa (nota de autor: refiriéndose a la acción educativa que imparte la escuela inclusiva) va a tener un doble objetivo: favorecer el desarrollo integral de la persona y darle los medios para alcanzar su integración en el entorno. Tales objetivos han de reflejarse en un currículo abierto y flexible que comprenda lo que se les enseña a los alumnos y el porqué de la forma en que se realiza y del modo en que se observa su progreso.

Esta acción se verá reflejada en la necesidad de contar con un currículo de base flexible, descentralizado y abierto, como el que se sustenta en el Paradigma Cognitivo y Paradigma Ecológico-Contextual de Aprendizaje. Además el sistema de evaluación se fijará como objetivo la apreciación del proceso, tendrá características cualitativas y la observación del progreso será continua y permanente.

Es por este conjunto de concepciones que no es sencillo para cualquier escuela responder a las necesidades del alumnado y de los diferentes actores institucionales; esto supone, además de la intención de hacerlo, una formación interdisciplinaria y permanente. La escuela para todos debe propiciar un enfoque de intervención que sea interdisciplinario e interinstitucional.

De esta característica de la escuela inclusiva es que se desprende una de las críticas que se hace en relación a la misma. No todas las escuelas comunes cuentan con los recursos suficientes y necesarios para propiciar una

educación de calidad para la totalidad de los alumnos como propone la escuela para todos. Por más que los docentes tengan el interés, el anhelo, el deseo de hacerlo; si la institución entera no asume el compromiso y, aun así, no se capacita de manera constante nunca será posible atender a la gran diversidad educativa de los alumnos y se perderá el fin último de la inclusión que es el de posibilitar el desarrollo óptimo de las personas.

El proceso integrador depende de un abordaje interdisciplinario e interinstitucional. Propiedades éstas que se desprenden de los saberes y conocimientos presentes de la oportuna interacción entre la escuela común y la escuela especial y de los profesionales con los que ambas instituciones cuenta.

El abordaje interdisciplinario debe garantizar que las actuaciones que tendrán lugar en la escuela inclusiva sean las apropiadas para responder a las necesidades de *todos* los actores institucionales. ¿Por qué responder a las necesidades de todos los actores institucionales? Porque la inclusión escolar se trata de la interrelación de personas en contextos reales, que requieren actuaciones diferenciadas, donde es fundamental considerar a todos aquellos que en distinta medida están involucrados. Es decir, la comunidad educativa en su conjunto: personal directivo, profesores, servicio psicopedagógico, la familia del alumno integrado, los padres de los otros alumnos, los grupos de compañeros, participan de estos procesos (Provincia de Santa Fé, Ministerio de Educación; 1999: 37).

El equipo integrador.

Es el equipo integrador el responsable de definir el modo de intervención evaluando las demandas que se generan en el ámbito educativo, e implica la intervención de la escuela común y la especial.

La función del equipo integrador es crear un espacio en común donde cada miembro de este equipo pueda hacer un aporte desde su conocimiento profesional y así arribar a una mayor y completa interpretación de las particularidades y necesidades de cada alumno.

Cada programa de inclusión que se presente dentro de la escuela común es único e individual. Responderá a diferentes factores que influyen

sobre la modalidad de integración y las adaptaciones curriculares que se lleven a cabo. Los elementos que influyen son:

- Las características particulares de cada niño con Necesidades Educativas Especiales; sus limitaciones y déficit como así también sus posibilidades y capacidades.
- El apoyo de la familia del mismo.
- Los recursos materiales y profesionales con los que cuenta la escuela (docente común, docente especial, equipo interdisciplinario, etc.).
- El carácter de flexibilidad y accesibilidad de la institución escolar.

El equipo integrador está formado por:

- ❖ Personal directivo de la escuela común y especial: sus funciones serán la de guiar y mantener el continuo accionar conjunto de ambas instituciones. Deben incentivar la reflexión de los actores institucionales, el trabajo en equipo, la formación permanente del personal, la participación activa del grupo familiar del alumno con Necesidades Educativas Especiales y estar predispuestos a la flexibilidad organizativa y curricular.
- ❖ Profesores de la educación común: incluye a todo el cuerpo docente, los maestros de grado, maestros de especialidades, entre las que se encuentran Música, Educación Física, Educación Artística, etc. Sean estos permanentes o temporarios por algún reemplazo. Sus funciones serán la de velar por la escolarización de los alumnos que tengan Necesidades Educativas Especiales y también por los que NO la presenten. El profesor de educación común aporta acerca de las necesidades educativas del grupo-clase en función del contexto socio-escolar. Este profesional tendrá el respaldo y asesoramiento de los distintos profesionales que conforman el equipo integrador.
- ❖ Profesores de educación especial: se lo conoce como “maestro integrador”. Su función es la de brindar asistencia y sostén al alumno con Necesidades Educativas Especiales, a los docentes y personal directivo de la escuela común. Facilitará información y orientaciones específicas relacionadas con las dificultades del alumno en particular.
- ❖ El servicio psicopedagógico: (de la escuela común y especial).

Las funciones que cumple son:

- Evaluación diagnóstica: permitirá la implementación de estrategias pedagógicas acordes a las limitaciones y posibilidades del alumno, ya que indaga sobre las características personales de cada niño.
- Tareas de asesoramiento y orientación a los profesionales y familiares de los niños con Necesidades Educativas Especiales. Con las familias debe favorecer la comprensión y aceptación de las limitaciones y capacidades, regulando sus expectativas.
- Sugerir interconsultas y/o derivaciones a otros profesionales externos al ámbito educativo, pero sin perder el trabajo interdisciplinario y favoreciendo la unión entre todos los profesionales que se actúan con el niño.
- Establecer vínculos con otras organizaciones o instituciones para propiciar una verdadera inclusión (clubes, vecinales, Iglesias, etc.).

❖ La familia del alumno integrado: entre familia y escuela debe existir una conexión permanente, estableciendo entre ambos prioridades para los diversos aprendizajes. Esta unión le va a permitir a la escuela, conocer las formas y aprendizajes adquiridos en el ambiente informal. Y la familia le dará un significado social a los aprendizajes escolares (cuestiones sociales de comportamiento, etc.).

El equipo integrador deberá considerar que modo de integración es más oportuno para cada alumno.

Las **formas de integración** que se conocen varían según los autores. Es por eso que a continuación se presenta un cuadro detallando los distintos modos en relación a las concepciones que los sustentan.

<p>Desde el <u>Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.</u> (1999: 41,42).</p>	<p><i><u>Integración completa:</u></i> el alumno con Necesidades Educativas Especiales desarrolla todas las actividades curriculares de la escuela común; sin descartar el apoyo transitorio o permanente de profesionales que estén dentro de la escuela común y/o especial.</p> <p><i><u>Integración compartida:</u></i> se desarrolla un currículum compartido entre la escuela común y la especial. Es indispensable el trabajo conjunto del equipo interdisciplinario y los actores institucionales (personal docente y no docente) de ambas escuelas para favorecer la atención completa del niño incluido.</p> <p><i><u>Integración parcial o reducida:</u></i> la escuela especial es la institución en donde se centra toda la educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Se dan ciertos contactos con la escuela común, a fin de favorecer relaciones sociales en ambientes normalizados.</p>
<p><u>Jesús Garrido Landívar.</u> (2006: 43-45).</p>	<p><i><u>Integración completa:</u></i> destinada a alumnos que presenten dificultades específicas de aprendizaje o pequeños signos de inmadurez. Los mismos asisten a la escuela común, la que le proporciona ayuda en ciertas actividades que le resulten dificultosas en ese momento.</p> <p><i><u>Integración combinada:</u></i> destinada a alumnos con deficiencia grave de visión, audición, motricidad o nivel ligero de retraso mental. Estos alumnos concurren a la escuela y aula común, pero un profesor especialista le brinda ayuda extra dependiendo de sus necesidades. Estas clases se pueden dar dentro del aula común o en un aula especial dentro de la institución común.</p>

	<p><u><i>Integración parcial:</i></u> destinada a niños con retraso mental considerable. La educación del alumno con Necesidades Educativas Especiales tiene lugar en un aula especial dentro de la escuela común. Esto permite que el niño con discapacidad participe de actividades sociales con los demás alumnos de la institución, por ejemplo aéreas especiales como ser Música, Educación Física, etc., de recreos, actos, etc. Este tipo de integración no ha sido tenido en cuenta en los últimos años en nuestro país ya que no se cuenta con la infraestructura y profesionales necesarios.</p> <p><u><i>Integración de centro específico:</i></u> destinada a niños con retraso mental grave y profundo. El alumno asiste únicamente a la escuela especial, la que debe propiciar integraciones sociales y en actividades de la vida cotidiana.</p>
<p><u>Daniel Cangelosi</u> (2006: 29,30)</p>	<p><u><i>Integración Física:</i></u> Implica una reducción del distanciamiento físico entre los alumnos con déficit y los demás. Cambios físicos en el ámbito arquitectónico, de mobiliario, de accesorios. Eliminación de cualquier tipo de barrera que impida el acceso a lugares públicos y privados de alguno de los miembros de esta sociedad.</p> <p><u><i>Integración Funcional:</i></u> consiste en la utilización conjunta de instalaciones y recursos. Esta segunda fase ya requiere, para su cumplimiento, que todos los miembros de la comunidad compartan la utilización de sus recursos e instalaciones. No se trata solamente de la presencia física, sino que ahora se amplía con la utilización de los mismos servicios por parte de cualquier miembro de la comunidad.</p> <p><u><i>Integración Social:</i></u> exige el mantenimiento de una relación regular y espontánea que</p>

	<p>considere a todos los sujetos parte natural de la comunidad. Este tercer nivel se produce cuando hay una actuación activa del minusválido en la vida del grupo, cuando su participación se realiza mediante intercambios significativos con sus compañeros y se llega a experimentar una sensación de pertenencia real al grupo.</p>
--	---

El identificar diferentes modelos o formas de integración da la pauta de que no todos los niños con discapacidad pueden ser incluidos en la educación común, ni tampoco con el mismo grado de integración. Es por eso que se considera valido aclarar una vez más, que la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales depende de las características individuales del niño y de las posibilidades de las instituciones educativas comunes de responder satisfactoriamente a las necesidades de esos alumnos y de sus familias.

El aprendizaje es un proceso que se da durante toda la vida y que su desarrollo lleva implícito modificaciones. Respondiendo a esta situación de cambio es indispensable también hablar de modificaciones en las formas de integración. Los modos de integración que se apliquen a los alumnos con discapacidad podrán y deberán ir transformándose a medida que se vayan modificando los aprendizajes de los mismos.

Independientemente del tipo de integración empleada, se verán beneficiados los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y las instituciones escolares (común y especial) que participen del proceso de inclusión. En el próximo capítulo se define el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

CAPITULO 3: “Necesidades Educativas Especiales”.

*Nadie es,
si se prohíbe que otros sean.
Paulo Freire.*

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial del Ministerio de Educación se define a las Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE) de la siguiente manera.

Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular.

Con el concepto NEE se conoce al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.), que es preciso instrumentar para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación, 1999: 16 cita a Warnok, 1978). En otras palabras, se define como adaptaciones pedagógicas y curriculares que tienen el carácter de especial porque no son tradicionales dentro del contexto educativo cotidiano. María José Borsani (2003: 102) dice al respecto que el adjetivo “especiales” califica a las necesidades educativas y no a los niños. A pesar de esto, más de una vez se incurre en el error de hacer recaer la cualidad sobre los niños en lugar de aplicarse sobre sus *particulares necesidades de aprender*. De este modo se tergiversan, no solo la idea de “necesidades educativas especiales” sino también las acciones que de esta concepción se desprenden. Desde este punto de vista se coloca a la dificultad entre las necesidades individuales de cada persona y la respuesta que le brinda la institución escolar. Lo que determina lo “especial” es la interacción entre las necesidades educativas y la propuesta educativa que se adecue a esas necesidades.

Para abordar de manera adecuada una NEE es necesario realizar proceso de evaluación del alumno, del contexto escolar y sociofamiliar al que pertenece.

Entender las NEE es comprender las necesidades individuales del alumno (factor interno) pero también, y fundamentalmente, las respuestas que le da la educación a esas necesidades (factores externos).

El concepto de NEE es amplio y debe explicarse como las respuestas oportunas e individuales que el medio le ofrece a los alumnos con dificultades para alcanzar una vida escolar, social y laboral como cualquier persona; entendiendo que éstas pueden ser permanentes o transitorias. Las NEE transitorias pueden ser experimentadas por cualquier alumno durante algún tiempo de su paso por la escuela; en cambio las NEE permanentes responden a patologías de orden psicológico y/o orgánico; déficits que afectan el correcto desarrollo del niño y que, por ende, demandan adaptaciones del currículo.

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales son aquellos que presentan algún grado de dificultad para alcanzar los aprendizajes. Si bien es cierto que todo estudiante presenta necesidades educativas individuales durante el desarrollo de su escolaridad, este concepto comprende específicamente a las personas con cierto tipo o grado de dificultad para acceder al aprendizaje y la educación formal, y que demandan recursos educativos específicos destinados a compensar esa dificultad.

Cuando se trata con niños con necesidades educativas especiales, fácilmente se cae en el error de tratarlos compasivamente y de sobreprotegerlos olvidando que ellos tienen las mismas necesidades e intereses que otros niños; "...la educación no debe participar en esta corriente misericorde y caritativa; por el contrario, la educación ha de exigir lo que es de justicia para estos niños, un trato correcto y la disposición de medios que faciliten su desenvolvimiento social." (LANDÍVAR, Jesús Garrido, 1995: 119). La atención educativa debe tener como objetivo que el alumno acceda al currículo escolar presentándole recursos y estrategias acordes sin tentarse de hacer un acto de benevolencia.

Se presentan a continuación un enfoque sintomático para clasificar las N.E.E. que resultan importantes y así ampliar la visión en el abordaje de las mismas.

CLASIFICACION DE LAS N.E.E.

A. PSÍQUICAS.

1. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (Alumnos que sin poseer ninguna deficiencia grave ni permanente presentan dificultades para el aprendizaje escolar. Son dificultades de tipo funcional.):
 - i. Evolutivas (o Madurativas: Dificultades que manifiesta el niño en las primeras etapas de su desarrollo y que afectan a las áreas madurativas básicas: perceptivas, motrices, atencionales, mnemónicas, verbales.):
 1. Perceptivas.
 2. Motrices.
 3. Atencionales.
 4. Mnemónicas.
 5. Verbales.
 - a. Dislalia.
 - b. Disfemia.
 - ii. Académicas: Dificultades que manifiesta el niño en los aprendizajes iniciales de la alfabetización (lectura, escritura, cálculo); todo ello como consecuencia de la no superación adecuada de las dificultades madurativas anteriores.
 1. Dislexia.
 2. Disortografía.
 3. Discalculia.
 4. Disgrafía.
2. DEFICIENCIAS INTELECTUALES, DEFICIENCIA MENTAL:
 - i. Ligera.
 - ii. Media.
 - iii. Severa.
 - iv. Profunda.
3. DEFICIENCIAS EMOCIONALES, AFECTIVAS Y SOCIALES:
 - i. Psicosis infantil.
 - ii. Autismo.
 - iii. Trastorno de conducta.
 - iv. Inadaptación social.

B. FÍSICAS.

1. SENSORIALES:
 - i. Visuales:
 1. Invidencia.
 2. Ambliopía.
 - ii. Auditivas:
 1. Sordera.
 2. Hipoacusia.
2. MOTRICES:
 - i. Miembros superiores.
 - ii. Miembros inferiores.
 - iii. Otros miembros.
3. FISICORGÁNICAS. ENFERMEDADES CRÓNICAS:
 - i. Hemofilia. Sida. Diabetes. Epilepsia.

C. ASOCIADAS.

La concepción anterior hace referencia a una clasificación puramente sintomática, respondiendo a una terminología científica y estática de las dificultades. Corresponde, en gran medida, a la terminología aceptada oficialmente hasta la llegada de la nueva reforma educativa (LANDÍVAR; 1995: 23).

Independientemente de los tipos de clasificaciones indicados, hoy en día se pone un énfasis especial en resaltar una concepción dinámica de las n.e.e., la cual está más en consonancia con los presupuestos científicos de la Educación. Es por ello que se habla de necesidades educativas “pasajeras” y “permanentes”, queriendo significar que no todas las deficiencias lo son para siempre, sino que algunas de ellas, dependiendo de factores de desarrollo y, sobre todo, de atención educativa, pueden desaparecer y, consecuentemente, acceder el alumno en cuestión al currículo escolar general en las condiciones ordinarias (LANDÍVAR; 1995: 23).

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES.	Derivadas de deficiencias Auditivas. Derivadas de Deficiencias Visuales. Derivadas de Deficiencias Motrices. Derivadas de Deficiencias Cognitivo/Intelectuales.
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PASAJERAS.	Dificultad de aprendizaje. Alumnos de aprendizaje lento. Alumnos con carencias culturales. Alumnos con retrasos madurativos.

(LANDÍVAR; 1995: 26,27).

Es necesario clasificar las n.e.e para favorecer un lenguaje común entre toda la comunidad encargada de planificar y poner en práctica los programas de intervención.

Lo que defendemos es contar con categorías precisas y sistemas más exactos en la descripción de los niños a fin de poder planificar los programas adecuados para ellos. (Departamento Federal de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU. 1984 citado en Landívar, 1995: 22).

De esta manera teniendo en cuenta las generalidades pero también las particularidades de cada alumno con n.e.e. es que se podrán elaborar adaptaciones curriculares específicas.

CAPÍTULO 4: “Adaptaciones Curriculares”.

*La tarea del educador moderno no es podar las selvas,
sino regar los desiertos.*

Clive Staples Lewis. Escritor británico.

La Real Academia Española define *Adaptaciones* como acción y efecto de adaptar o adaptarse. Entonces, ¿Qué es adaptar? Siguiendo la institución nombrada se desprenden varios conceptos:

1. tr. Acomodar, ajustar algo a otra cosa. U. t. c. prnl.
2. tr. Hacer que un objeto o mecanismo desempeñe funciones distintas de aquellas para las que fue construida.
3. tr. Modificar una obra científica, literaria, musical, etc., para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original.
4. prnl. Dicho de una persona: Acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones, etc.
5. prnl. Biol. Dicho de un ser vivo: Acomodarse a las condiciones de su entorno.

Indudablemente adaptación lleva implícito un cambio, una modificación de algunas circunstancias para lograr un fin.

¿Qué son?

Las adaptaciones curriculares son un conjunto de estrategias de planificación y de actuación docente destinadas a responder las necesidades de aprendizaje de los alumnos y de esta manera garantizar el acceso al currículo. Conocer las características y particularidades del alumnado permitirá que la enseñanza se adapte a su realidad.

Las estrategias deben abordar los procesos de organización, planificación, seguimiento y evaluación dentro de la institución y del aula.

Partir del currículo común.

Las instituciones educativas a través del Currículo deben responder acerca del *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*; el análisis sobre estas cuestiones, sin olvidar las características del alumnado, resulta imprescindible para ajustar la enseñanza cuando sea necesario. Un currículo abierto y flexible será la base que propicie los ajustes e intervenciones para responder a las necesidades específicas de los alumnos. El proyecto curricular de cada institución debe adecuarse a las necesidades comunes del conjunto de su población escolar en cambio, el trabajo docente se centrará en aquellos alumnos de su clase que presenten dificultades para acceder al currículo general.

Las adaptaciones curriculares deben tomar como referente la propuesta educativa planificada para todos los alumnos de la clase, lo que sería el currículo común del grupo-clase y desde allí realizar las ayudas pedagógicas y orientaciones específicas respondiendo a las características del alumno con N.E.E incluido.

Daniel Cangelosi (2006:42) propone que el profesional encargado de realizar las adaptaciones curriculares debería hacerse 5 preguntas que lo guiarán.

- 1- ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que su profesor quisiera que lograra? O sea, ¿Cómo detectar qué **objetivo** debería trabajar el alumnado?  ¿QUÉ ENSEÑAR?
- 2- ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?; esto es, ¿cuál es el **punto de partida** para la ayuda?  EVALUACIÓN INICIAL
- 3- De los siguientes pasos para ayudar al alumno a alcanzar ese objetivo, ¿Cuál es el más importante?; esto es: ¿Cuál es el **primer paso** en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?  SECUENCIA. ¿CUÁNDO ENSEÑAR?

- | | | |
|--|---|------------------|
| 4- ¿Cuáles son las decisiones metodológicas mas adecuadas al alumno para ayudarlo a dar ese paso? | ⇒ | ¿CÓMO ENSEÑAR? |
| 5- ¿La ayuda que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia el objetivo? | ⇒ | NUEVA EVALUACIÓN |

Tipos de Adaptaciones Curriculares.

Según la amplitud de las modificaciones o su grado de significación, estas pueden ser:

- 1- **Adaptaciones No Significativas o Poco Significativas:** son aquellas modificaciones que no afectan a los objetivos educativos planteados para todo el grupo-clase (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 52).

Supone cambios sobre la metodología, el tipo de actividad, y los instrumentos y técnicas de evaluación, pero no se consideran significativas ya que no afectan de manera relevante los objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación esenciales y generales de cada área y ciclo (CANGELOSI; 2006: 44).

a- *Adaptaciones de Acceso:* Son aquellas cuyo fin es facilitar a los alumnos con N.E.E. su incorporación al desarrollo del Currículo Común o Adaptado, según sea el caso; mediante recursos habituales disponibles o la utilización de algunos recursos especiales. Pueden hacer referencia al **Espacio**, los **Materiales** y/o la **Comunicación** (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 51).

Dentro de este tipo de adaptaciones se realizan modificaciones de los elementos y/o medios para enseñar y se provee los recursos necesarios para que el alumno acceda al currículo ordinario.

El termino *adaptaciones de acceso* puede prestar a la confusión; esta clasificación hace referencia a las modificaciones en los *elementos de acceso al currículo* y no exclusivamente a las modificaciones que se podrán realizar para que el alumno acceda al edificio de la institución escolar.

Las adaptaciones en los elementos de acceso pueden dirigirse a:

- Adecuaciones de los elementos humanos:

Elementos personales	Estrategias de adecuación
Grupos de alumnos.	Flexibilidad del agrupamientos según actividades. Mantener la heterogeneidad de los grupos. Organizar estrategias de trabajo cooperativo.
Maestros.	Trabajo en equipo con los maestros del ciclo y el maestro especial.
Equipo directivo.	Asegurar y posibilitar la flexibilidad de horarios y el aprovechamiento de los recursos existentes en la escuela para la atención a la diversidad.
Otros profesionales.	Coordinación con el maestro. Asunción de sus competencias y responsabilidades en la atención a las N.E.E.

(CANGELOSI; 2006:45).

- Adaptaciones de espacio: son los cambios en la organización de los espacios de trabajo que se realizan para favorecer la autonomía y facilitar el desenvolvimiento de los alumnos.

Se refieren a:

- Los accesos a la escuela y movimiento por ella: eliminación de barreras arquitectónicas.
- Ubicación de los alumnos en el aula.
- Disposición del mobiliario y regularidad en su colocación.
- Adecuación de los espacios para el trabajo en grupo y la atención individual.
- Condiciones físicas de los espacios: iluminación, sonoridad, accesibilidad.

- Favorecer las interacciones entre los elementos personales. (CANGELOSI; 2006: 45).
- Adecuaciones de los recursos y/o materiales: se refiere a la utilización de material diverso que favorezcan las experiencias individuales de cada alumno.

Adaptar los materiales y recursos supone:

- Disponer del equipamiento y recursos didácticos suficientes y adecuados a las necesidades de los alumnos.
- Crear y confeccionar materiales que por su especificidad y originalidad no están en el mercado.
- Utilizar el mobiliario suficiente y apropiado a las edades y características físicas y sensoriales de los alumnos en general y con N.E.E en particular.
- Incorporar la mayor cantidad de recursos que sean de utilidad para cualquier alumno.” (CANGELOSI; 2006: 46).
- Adecuaciones del tiempo: supone aquellas modificaciones que previenen un periodo de tiempo más extenso para la concreción de actividades y/o aprendizajes.

Adaptar el tiempo implica:

- Decisión del tiempo dedicado a cada área.
- Adecuación del tiempo dentro y fuera del aula.
- Tiempo fuera de horario escolar. (CANGELOSI; 2006: 46).

b- Adaptaciones de los elementos básicos:

- Adaptaciones metodológicas: aquellas ayudas pedagógicas o modificaciones en la metodología que permitan a los alumnos con N.E.E acceder a los objetivos generales del ciclo como todo alumno.

De este modo pueden desplegarse estrategias:

- Previas a determinados aprendizajes: facilitar al alumno la información conceptual o procedimental básica para iniciar una secuencia de aprendizaje.

- Apoyo dentro del aula: ayuda metodológica y docente, de carácter específico, para desarrollar actividades comunes del grupo con sus debidas adaptaciones.
- Apoyo en horario específico: destinado al desarrollo de actividades de tipo complementario que enriquecen el currículo del alumno con la finalidad de facilitarle instrumentos de desarrollo (lenguaje signado, utilización de Braille, etc.).” (CANGELOSI; 2006: 47).
- Adaptaciones del tipo de actividades: seleccionar determinadas actividades para responder a las N.E.E. del alumno.

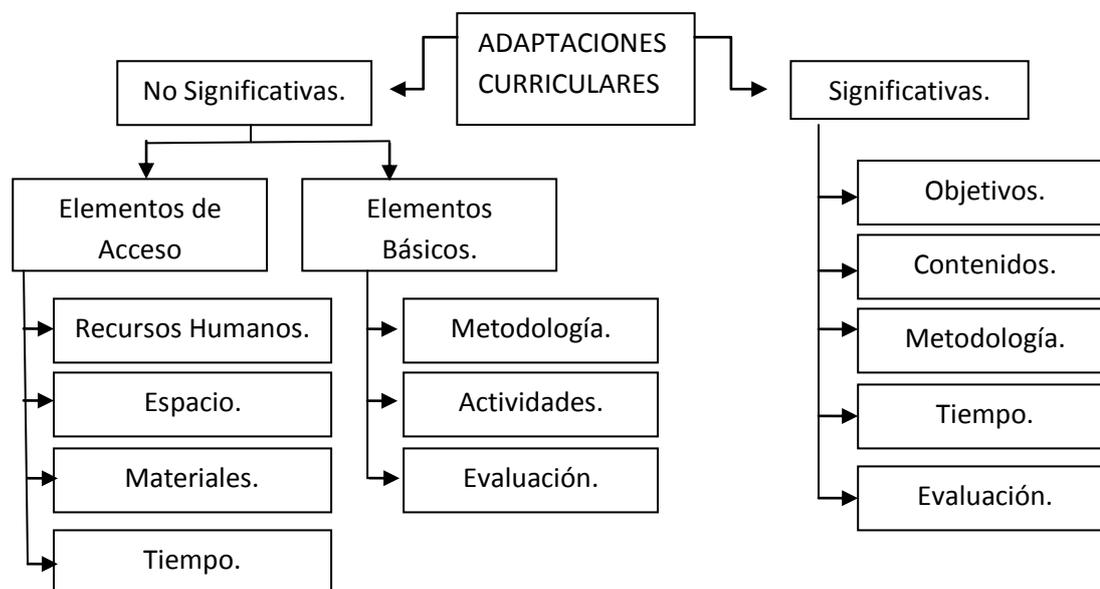
Tendremos en cuenta para seleccionar las actividades:

- Los intereses y motivaciones del alumno.
- La funcionalidad de los aprendizajes que se pretenden desarrollar.
- El momento evolutivo y la historia académica del alumno.
- Disponibilidad de medios y recursos en la escuela y en el aula.
- Los elementos de acceso al currículo que ya hayan sido modificados (CANGELOSI; 2006: 47).
- Adaptaciones en la evaluación: se considera que la evaluación posee una función prospectiva y de desarrollo, por lo que se pueden modificar las estrategias, los instrumentos y los criterios de evaluación (CANGELOSI; 2006: 48).

2- **Adaptaciones Significativas:** son modificaciones a nivel curricular que se apartan significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (CANGELOSI; 2006: 48). El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe las nombra Adaptaciones de los Componentes Curriculares y las identifica como aquellas modificaciones que se realizan a partir del Currículo Común, en atención a las necesidades educativas individuales del alumno. Hacen referencia a uno o más de los componentes del Currículo Común: **Objetivos,**

Contenidos, Metodología, Tiempo y Evaluación; sin perder de vista los fines propios de la Educación (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 51).

El siguiente cuadro sintetiza la clasificación de las Adaptaciones Curriculares anteriormente descritas.



Independientemente del tipo de adaptación sea necesario emplear es inevitable remarcar que las mismas son estrategias oportunas y adecuadas que intentan responder a las particulares dificultades de cada alumno en especial. Por este motivo suponen un profesional reflexivo, atento y activo para adecuarse a cada realidad educativa.

En el siguiente capítulo se presentaran características de los alumnos con N.E.E. derivadas del difícil visual y la atención que estos requieren en el ámbito escolar.

CAPITULO 5: “Alumnos con N.E.E. derivadas del déficit visual”

Querer es poder.

E.C. (Alumno ciego entrevistado)

Para trabajar sobre las dificultades siempre es preciso empezar por conocer la normalidad de los procesos, en este caso el normal funcionamiento visual.

Funcionamiento visual normal

La visión es una función que se aprende y se desarrolla a través de su utilización y mediante el entrenamiento durante el periodo de mayor sensibilidad. Cuando nacemos nuestra visión es subnormal y la agudeza visual aún es baja. Ésta mejora a los 90 días de nacido, aunque alcanza recién a los seis meses los valores de un adulto.

El sistema visual consta de:

- El ojo: órgano que capta la luz y la transforma en impulsos eléctricos.
- Las vías ópticas: canales que conducen los impulsos nerviosos desde el ojo al cerebro.
- El cerebro: órgano que analiza e interpreta los impulsos eléctricos y los transforma en una imagen (CANGELOSI; 2006: 57).

En relación a estas estructuras el proceso visual se desarrolla en tres fases:

- Fase ocular: “los rayos luminosos provenientes de un objeto son enfocados por el sistema refractivo del ojo para formar una imagen en la retina.”
- Fase neural: “el impulso nervioso originado en la retina fotosensible es transmitido a través del nervio óptico y la vía visual hacia el cerebro.
- Fase cortical: en los centros visuales de la corteza cerebral se realiza el reconocimiento de la información y la integración de los detalles de la percepción visual, a través de las funciones cognoscitivas del cerebro (CANGELOSI; 2006: 60).

Tres factores condicionan el funcionamiento visual:

- factor orgánico: la condición clínica de los órganos de la visión;
- factor psico-social: determinado por las experiencias educativas y sociales, las motivaciones y necesidades;
- factor ambiental: las condiciones de iluminación, contraste, distancia, etc.

El conjunto de estos factores nos permite considerar, una vez más, a la visión como una función en desarrollo y, por ende, aprendida. Independientemente de su agudeza visual (factores orgánicos y ambientales), si una persona no aprende a ver (factor psico-social), no sabe lo que ve porque no desarrolló la conciencia visual.

Deficiencia Visual.

La deficiencia visual denota una condición médica u ópticamente diagnosticable del sistema visual, que afecta la estructura o el funcionamiento de ese sistema, cualquiera sea la naturaleza o la extensión de la misma. En general, causa siempre una limitación que interfiere en el aprendizaje. Para poder valorarla es necesario realizar un diagnóstico funcional que nos indique la medida en que la persona usa la visión que tiene, pues el funcionamiento visual se relaciona con la condición clínica de los órganos de la visión (factor orgánico), pero está determinado por las experiencias educativas y sociales, las motivaciones y necesidades (factores psico-sociales), y las condiciones de iluminación, contraste, distancia, etc. (factores ambientales) (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 18).

Es importante señalar que la ceguera no es una enfermedad, sino el resultado de una enfermedad, de un accidente o de ambos. Por lo tanto, puede tener causas variadas, y aparecer en cualquier momento de la vida.

En el mundo hay aproximadamente 45 millones de personas ciegas, y 135 millones de personas con algún grado de deficiencia visual, con riesgo de tornarse ciegas. Las enfermedades más comunes que pueden provocar ceguera son: catarata, glaucoma, retinopatía diabética, y en niños, ambliopía. Hay que reconocer que más de la mitad de estas personas que sufren ceguera

podrían estar viendo si hubiesen recibido atención ocular básica a tiempo (CANGELOSI; 2006: 74).

Tipos.

La Organización Mundial de la Salud propuso que las discapacidades visuales se clasifiquen de acuerdo a la medida (realizada con la mejor corrección óptica posible) del campo visual y de la agudeza visual; pero más tarde se eliminó esta acepción, ya que podrían producirse injusticias.

La nueva definición se presenta sin criterios numéricos, de la siguiente manera:

- Ciegos totales: no tienen ninguna percepción luminosa, por lo tanto ninguna percepción visual.
- Deficientes visuales profundos: poseen alguna visión, pero utilizan técnicas propias de las personas ciegas.
- Deficientes visuales severos: requieren más tiempo y energía para desarrollar tareas visuales de detalle.
- Deficientes visuales moderados: presentan una capacidad de desempeño visual casi al mismo nivel que las personas con capacidad visual normal (CANGELOSI; 2006: 75).

Desde el Ministerio de Educación hace referencia a una clasificación de la deficiencia visual del tipo funcional.

1. Ceguera: reducción (igual a una difusa pérdida de luz) o ausencia total de visión, lo que impide su utilización como medio básico para los aprendizajes y demanda el uso de otros sentidos como vías de acceso a la información.
2. Baja visión (o disminuciones visuales): reducción importante de la agudeza o campo visual.
 - a. Leves: con ayudas ópticas y/o ambientales se puede realizar tareas visuales (incluso los aprendizajes escolares) casi como los sujetos con visión normal.

- b. Severas: para realizar tareas visuales se requiere más tiempo, mas esfuerzo y se tiene menos precisión, aun con las ayudas ópticas y otras adaptaciones.
- c. Profundas: mucha dificultad para realizar tareas visuales, aun las más gruesas y no puede realizar aquellas que exijan el control de detalles (Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación; 1999: 19).

Características generales de las personas ciegas.

Como características generales y específicas de la discapacidad visual se identifican la falta de estímulo visual y la falta de aprendizaje imitativo.

Según Puigdellivol, en términos generales la ceguera, sea total o parcial, cuando es congénita o precoz, es decir manifiesta ya desde el nacimiento o en las fases iniciales del desarrollo, constituye una grave dificultad para la aprehensión del entorno. Uno de los efectos sobresalientes es la tendencia al aislamiento y la escasa iniciativa para realizar movimientos. Debido a la falta de estímulos visuales la imitación de gestos, movimientos y acciones está seriamente dificultada.

Las dificultades de estos niños para interiorizar globalmente la información recibida y la percepción fragmentada de dicha información a partir de percepciones táctiles, auditivas y cenestésicas tienen mucha incidencia en las dificultades cognoscitivas y emocionales que presentan (Provincia de Santa Fé, Ministerio de Educación; 1999: 19).

La falta de percepción de la información a través del canal sensorial de la visión hace que la representación de la realidad que tiene la persona ciega sea distinta a la de una persona vidente; ya que buena parte de la realidad circundante responde a propiedades visuales. Landívar dice al respecto que los estímulos visuales representan un esencial conjunto de recursos para la transmisión y asimilación de la cultura; de forma especial, el instrumento básico de la cultura que es la alfabetización se representa mediante signos visuales (LANDIVAR; 1995: 30). Es por eso que representar la realidad para el ciego dependerá de su capacidad para potenciar la utilización de otros sistemas

sensoriales. Para Daniel Cangelosi las experiencias que se reciben son necesariamente intermitentes, dispersas, secuenciadas y fragmentarias, ya que al faltar la visión (primer nexa con el mundo exterior) los demás sentidos funcionan sin la integración perceptiva que esta le brinda. Las cualidades de color, forma y ubicación espacial de los objetos (información obtenida mediante la visión) motiva la exploración táctil del niño vidente. Es, justamente, esta manipulación la que completa la información, integrando la percepción en todo significativo.

Pero la dificultad del niño ciego para construir y actuar sobre la realidad, no solo radica en esta entrada sensorial distinta (tacto, oído, olfato) sino también en el esfuerzo para ajustar las experiencias que suceden en el entorno con el lenguaje de las personas videntes, que obviamente discrepa con su propia interpretación de la realidad (CANGELOSI; 2006: 102, 103).

Las personas ciegas logran una mayor efectividad para interpretar los datos percibidos por percepciones táctiles (sistema háptico) o auditivas, como resultado de un aprendizaje. Esta capacidad no se hereda, no es innata; por el contrario es consecuencia directa de la atención y la práctica del uso de otras facultades que permiten compensar su falta de percepción visual. De esta manera las habilidades mentales de conocimiento y representación de la realidad y de acción estarán signadas por el desarrollo de otras habilidades perceptivas (CANGELOSI; 2006: 105, 106).

Desarrollo evolutivo de la persona ciega.

Resulta indispensable conocer el desarrollo evolutivo de las personas con alteraciones visuales para realizar una intervención adecuada; que considere el origen, la evolución y el pronóstico de la enfermedad visual.

Para terminar de entender la importancia que conlleva conocer sobre el desarrollo del niño ciego, Daniel Cangelosi realiza una distinción entre este y el crecimiento. El autor describe al *desarrollo* como un proceso psicológico integral que deriva de la interacción del niño y de su entorno; es un cambio cualitativo que se manifiesta en el aumento de la complejidad de la conducta y que se da paralelamente al crecimiento. Identifica, entonces, al *crecimiento* como un cambio cuantitativo determinado por el aumento del peso y de la talla

del niño. El niño ciego no presenta diferencias en el crecimiento pero sí en su desarrollo. Son las condiciones potenciales del niño y las del medio que proveen las oportunidades necesarias para que aquello que viene determinado biológica y genéticamente se desarrolle o frustre (CANGELOSI; 2006: 99).

Percepción del entorno.

La ceguera interfiere en la regulación de las adquisiciones del niño, en la *percepción de sí mismo y del entorno*. La función de control activo de los estímulos por la acción de mecanismos inhibitorios, se encuentra retrasada en el bebe ciego, especialmente con los estímulos sonoros que, aunque sean sonidos conocidos o habituales para el niño, logran inquietarlo. Es así como el contacto corporal compensa la ausencia de contacto visual para actuar sobre el mundo (CANGELOSI; 2006: 100).

La motricidad.

El lactante con algún grado de daño visual depende en su desarrollo de sus habilidades motoras, ya que estas le transmitirán:

- El contacto directo con su entorno (personas y objetos)
- El saber acerca de las cosas,
- Las representaciones espaciales (HEESE, Gerhard; 1992; 78).

La *motricidad* del niño ciego presenta características propias de la discapacidad. Cuando es bebe mientras duerme su postura es acurrucada, esto le permite recibir la proximidad de las partes de su cuerpo, de la ropa o del borde de la cama (CANGELOSI; 2006: 100).

Los bebes ciegos tardan más tiempo en aceptar nuevos movimientos y posiciones porque generalmente los cambios de posición están ligados, en estos niños, a cambios de lugar. La mama, en el manejo cotidiano del lactante (cambio de pañales, lavado, vestido, alimentación) debe ir acostumbrándolo desde un principio y lentamente a las diferentes posiciones que pueden presentarse ya sea en distintos lugares o en el mismo.

El control de la cabeza se encuentra retrasado, ya que frente a un estímulo sonoro no es necesario levantar la cabeza, "...se puede oír sin

levantar la cabeza”. En esta instancia serán necesarias estrategias de estimulación mediante juguetes sonoros (HEESE, Gerhard; 1992: 78, 79).

La adquisición de la deambulacion (normalmente motivada por los estímulos visuales) tarda más tiempo en concretarse. Los primeros intentos de desplazamiento autónomo comienzan desde la posición de sentado, donde se arrastra hacia atrás con el impulso de los talones (CANGELOSI; 2006: 101).

La imposibilidad del niño ciego de imitar gestos, posturas y movimientos determina que adquiera cierta rigidez, desordenes en la coordinación motriz y movimientos estereotipados (CANGELOSI; 2006: 101).

La *movilidad* se encuentra limitada, ya que el niño ciego debe anticipar y planificar sus movimientos empleando la memoria (CANGELOSI; 2006: 1001).

Son comunes los defectos de postura debido a un equilibrio pobre y tono muscular reducido. Se presentan a continuación, en modo de cuadro, las principales dificultades de postura y marcha (CANGELOSI; 2006: 102).

POSTURA	Cabeza	Inclinada hacia un lado Inclinada hacia adelante
	Hombros	Caídos Uno más alto Articulación escapular a modo de alas (los omóplatos sobresalen).
	Tronco	Aumento de la lordosis lumbar (incremento en el arco inferior de la espalda). Ventre saliente.
	Pies	Pies planos. Pies vueltos hacia fuera. Amplia base de sustentación.
MARCHA	Disminución o falta de: Rotación en el tronco. Balanceo alternado de brazos.	
	Base de sustentación más ancha (los pies muy separados y vueltos hacia fuera).	
	Golpe de talón pobre con un modelo de andar arrastrando los pies.	
	Menor longitud de pasos.	

(CANGELOSI; 2006: 102).

El tacto

El *desarrollo prensil*, se desarrolla dentro de los parámetros normales, aunque en un principio es torpe e inexperta. La mano es la principal herramienta de exploración del entorno y los dedos adoptan una posición típica para percibir el mundo con la yema. La información que se recibe por medio del tacto es limitada y se enfoca a las cualidades de textura, peso, temperatura y forma; cualidades que se combinan y dan lugar al concepto de objeto (CANGELOSI; 2006: 101, 103). Para conocer formas enteras el niño ciego debe desarrollar la coordinación entre ambas manos. Esta función debe estimularse y entrenarse ya que permitirá la representación de cuerpos completos.

No solo las manos se emplearan para el tacto. Es igualmente importante que el niño pueda adquirir experiencias con los materiales mediante los pies (HEESE, Gerhard; 1992: 85).

El oído.

Así como la principal función del tacto es la exploración; el oído es el encargado de integrar la percepción del mundo. Si bien la información auditiva no permite conocer la naturaleza real del objeto, si facilita su ubicación espacial y permite detectar los objetos a distancia (CANGELOSI, 2006: 103). Dado que en la relación madre- niño falta el contacto visual resulta imprescindible la caricia (tacto) y la voz (audición) de la madre para establecer el contacto. La madre debe hablarle a su hijo desde todas partes y luego de constatar de donde viene el sonido permitirle tocar su rostro para afianzar ese reconocimiento. El desarrollo de la audición en el niño ciego pasa por diversas etapas:

1. En un principio el objetivo es provocar una *reacción ante el sonido*, hecho que se observa si el niño sonríe o hay alguna expresión en su rostro. Resulta indispensable que el lactante este acostumbrado al silencio para lograr así una respuesta.
2. En un segundo momento incitaremos a que el mismo *produzca sonidos* por iniciativa propia; lo que marca un importante paso de la pasividad a la actividad.

3. Una vez que haya localizado los sonidos, si el niño con daño visual intenta tomar los ruidos quiere decir que ya incorporó la *relación audición- presión*, indispensable para la exploración y reconocimiento.
4. Por último, cuando el niño descubre que los distintos materiales también suenan de diferente manera, logra nombrar objetos y describir actividades orientándose por el sonido que producen (HEESE, Gerhard; 1992: 83).

Tiempo y espacio.

El *tiempo y el espacio* sólo existen para el bebe ciego en términos afectivos, ya que las distancias se conciben primero en relación con la madre (que en principio la cree como una unidad consigo mismo) y luego con las otras personas de su entorno (CANGELOSI; 2006: 100).

Para el niño ciego el tiempo es una sucesión en los ritmos de sueño y vigilia, o de silencio y sonido. El oído es el único sentido que puede informarle sobre las distancias, pero no le brinda una información completa sobre la causa, el origen y la localización perfecta de ese sonido (CANGELOSI; 2006: 100, 101). Por ejemplo, un niño ciego sentado en el comedor de su casa escucha caer un vaso; no sabrá si esa situación se debe a que alguna persona la tiro o solo se cayó con el viento. Y si por accidente se le cayó a alguien ¿a quién fue? Y ¿Por qué? Además podrá identificar un área, por ejemplo la cocina, pero no sabrá si ese vaso cayó desde una mesa o desde el mesón.

Desarrollo del lenguaje.

La voz y el lenguaje son un medio para establecer contacto con las personas ciegas. Desde niños es indispensable hablarles, de esta manera se estimulará su comprensión del lenguaje y se lo preparara para los acontecimientos que vendrán (HEESE, Gerhard; 1992: 85).

Debido a la falta de aprendizaje imitativo se observan dificultades para utilizar la comunicación no verbal y el lenguaje de los gestos, importantes para la comunicación con el grupo familiar y de pares.

La adquisición del lenguaje de los niños ciegos debe presentarse en el mismo rango de edad que los videntes; aunque existe una dificultad para utilizar correctamente los términos deícticos, tanto personales (yo, tu), como espaciales (ir, venir, etc) debido a los problemas de autorrepresentación (dificultad para representarse y construir una imagen de sí mismo) y comprensión de las relaciones espaciales (MARCHESI, Coll, Palacios; 1999:218).

Lectura.

Una de las formas de acceder a la información escrita para los ciegos es a través del sistema de lecto-escritura Braille. Este sistema está formado por combinaciones de puntos sobre una matriz base de 3 x 2 que, al sobresalir del papel, son captados por la piel de los dedos. La lectura se realiza con la yema de los dedos índices de una o de las dos manos, este hecho de utilizar el tacto hace que los procesos psicológicos que se ponen en marcha para la lectura no coincidan con los empleados para la lecto-escritura visual. El reconocimiento de letra por letra para formar una palabra hace que el tiempo de lectura sea mayor y que la velocidad lectora disminuya considerablemente (MARCHESI, Coll, Palacios; 1999:222).

Esperanza Ochaita y Alberto Rosa al hablar sobre las diferencias entre la lectura Braille y la lectura visual remarcan que "... la sensibilidad táctil (del sistema Braille) fuerza a una lenta explotación letra por letra, lo que supone una considerable carga de memoria. No obstante dada la lentitud de este proceso, los lectores ciegos expertos son capaces, ayudándose del contexto, de hipotetizar cuales son las letras finales de una palabra conocida, poniéndose de manifiesto que aprovechan la información semántica que ofrecen las palabras de un modo más adecuado que los videntes. Por otro lado, las propias características físicas del Braille influyen también en los procesos cognitivos de la lectura. El hecho de que cada punto sea central para la identificación de la letra, y que exista una reducida redundancia perceptiva, fuerza a un mayor empleo de recursos atencionales para el análisis de rasgos y para la percepción, quedando disponible menos capacidad residual de procesamiento para acceder a un código fonológico, con lo que se pasa directamente de un código táctil al léxico interno. Sin embargo, cuando la legibilidad del material

disminuye (la saliencia de los puntos sobre el papel) el efecto de la ayuda semántica desaparece, por lo que el proceso de decodificación ocupa mayor tiempo, disminuyendo los recursos disponibles para atender a procesos no perceptuales.” (MARCHESI, Coll, Palacios; 1999:225).

Desarrollo Psicológico.

El niño ciego presenta una tendencia al aislamiento y la pasividad debido a su dificultad para controlar el medio, el cual no presenta muchos estímulos pero sí demasiados riesgos de encontrar objetos o situaciones que no se pueden anticipar.

En relación a la autonomía personal y la identidad sexual Daniel Cangelosi dice al respecto:

“...El niño ciego demanda mayor proximidad física con el adulto, ya que debe reemplazar el contacto visual por el táctil y el auditivo. Este estar cerca brinda al niño seguridad y contención, pero a medida que crece debe renunciar a ello, ya que las conductas de aproximación son consideradas socialmente inadecuadas.” “La autonomía personal como adulto también está afectado por la naturaleza dependiente de la discapacidad visual. La identidad con el propio sexo y la relación con el opuesto puede verse dificultada por obstáculos para imitar gestos, la indumentaria y las conductas propias de cada rol...” (CANGELOSI; 2006: 102).

Vida Cotidiana.

Beber y comer.

La ingesta de alimentos y bebidas debe coincidir con el desarrollo normal de todo niño.

Ya sea que el niño beba de la mamadera o de un vaso, el adulto en un principio debe ayudar a sostener el elemento para luego enseñarle el recorrido que debe hacer para llegar hacia su boca. Una vez que pasemos al punto en que deba tomar por sí solo el vaso en la mano, debe estar en condiciones de buscar cuidadosamente el vaso sobre la mesa evitando volcarlo. Para esto es útil usar vasos con manija y base pesada.

En relación a la comida es indispensable enseñarles el movimiento guiándolos desde atrás. Al igual que la bebida primero nos centraremos en el movimiento hacia la boca para después adquirir el movimiento de carga de la cuchara, de pinchar del tenedor y cortar del cuchillo. Acciones que deberán ser mostradas una y otra vez por mucho tiempo (GERHARD; 1992: 86, 87).

Vestirse y desvestirse.

Es importante enseñar a vestirse y desvestirse siempre de la misma manera e introducir sistemáticamente una prenda después de la otra. Lo primero que podrá hacer un niño ciego será sacarse los zapatos y medias, solo con el tiempo y la practica lograra distinguir adelante y atrás, exterior e interior de las prendas para poder vestirse (GERHARD; 1992: 87).

Juego Simbólico.

En cuanto al desarrollo del juego simbólico los niños ciegos se encuentran retrasados en comparación con los videntes. Esperanza Ochaita y Alberto Rosa explican el porqué: "... por un lado, por la dificultad que tiene la construcción de una imagen de sí mismo y de los demás (necesaria para representarse a uno mismo y a los otros en el juego) y, por otro, por los problemas que, en ausencia de la visión, tiene el niño para imitar las acciones de la vida diaria que constituye el argumento de los juegos. Además, hay que tener en cuenta que los juguetes que resultan elementos simbólicos para un niño vidente pueden no tener ningún significado para un ciego." (MARCHESI, Coll, Palacios; 1999:217, 218).

Desarrollo cognitivo.

Es indudable el papel de la acción y el lenguaje en el desarrollo cognitivo de cualquier ser humano.

Los niños ciegos presentan un retraso entre 3 y 7 años en las pruebas de carácter figurativo o espacial (tareas espaciales, de imágenes, manipulativas); aunque ese retraso se anula entre los 11 y 15 años de edad. En pruebas relacionadas con aspectos lingüísticos (clasificaciones, inclusiones y seriación verbal) el rendimiento de ciegos y videntes fue similar. El análisis de las tareas espaciales y lingüísticas nos llevan a la conclusión de que los niños

invidentes presentan una secuencia típica en el desarrollo de las operaciones concretas: acceden a resolver las tareas de carácter verbal con anterioridad a las de carácter figurativo y espacial.

En relación al pensamiento formal (propio de la adolescencia) se sabe que los invidentes son capaces de resolver problemas de forma hipotética-deductiva en la misma medida que los videntes y que ese tipo de pensamiento le permite solucionar tareas que tienen un formato verbal y aquellas con material manipulativo o espacial. El poseer esta forma de pensamiento que le permite pensar en términos de hipótesis va a resultar una importante herramienta capaz de remediar los problemas que tiene el acceso a la representación figurativa e ausencia de la visión. Así, las personas ciegas son capaces de resolver las tareas clásicas de este tipo de pensamiento, pero también llegar a comprender, mediante hipótesis, problemas para los cuales no tienen acceso perceptivo directo (MARCHESI, Coll, Palacios; 1999: 217 - 220).

Características del aprendizaje.

Cuando Daniel Cangelosi (2006: 105) se refiere al aprendizaje de la siguiente manera:

El aprendizaje se produce como consecuencia de los aportes sensoriales de la información externa. Posteriormente, como consecuencia del procesamiento cognitivo, se establecerán las conexiones neurales correspondientes en el cerebro y tendrán lugar el saber (conceptos), el saber hacer (procedimientos) y el sentir (actitudes). La integración de todo ello y la transferencia del conocimiento de unas situaciones a otras de nuevas o semejantes propiciarán la consolidación de los aprendizajes... Cuando uno o varios canales sensoriales están deteriorados, la información aportada por el cerebro es deficitaria, parcial o inexistente.

Si consideramos el aprendizaje de la persona ciega, se debe reconocer que su aprendizaje presenta características especiales, donde necesariamente se potencian otros canales sensoriales. A continuación se describirán los más

importantes a fin de facilitar el entendimiento y el correcto abordaje de las Necesidades Educativas de las personas ciegas:

El aprendizaje auditivo:

Es sobre el aprendizaje auditivo y háptico donde los programas de intervención educativa del niño ciego, deben adaptarse.

El niño ciego debe realizar una percepción auditiva selectiva para poder controlar adecuadamente los múltiples estímulos sonoros del ambiente. Este proceso no es innato como se cree, sino que se desarrolla y requiere de un aprendizaje, el cual atraviesa diversas etapas:

1. Atención y conciencia de los sonidos (la percepción del oído es global y simultánea, lo que exige un elevado umbral de atención para analizar y descomponer los elementos constituyentes del sonido).
2. Percepción y respuesta a sonidos concretos.
3. Diferenciación y discriminación de sonidos.
4. Reconocimiento de sonidos asociados a palabras.
5. Reconocimiento de voces, comprensión de palabras y direcciones (escucha selectiva).

El aprendizaje auditivo debe facilitar que toda la información auditiva recibida permita la descripción de los objetos, personas y circunstancias que rodean al sujeto para que éste pueda integrarlas en su experiencia (CANGELOSI, 2006: 107).

El aprendizaje táctil- kinestésico.

Por medio de las sensaciones táctiles y kinestésicos (que establecen el primer contacto del niño ciego con el mundo) es que se logra la manipulación, la presión, el levantar objetos y conocer sobre las cualidades de los mismos: tamaño, peso, dureza, flexibilidad, temperatura, etc. Pero la percepción que se obtiene por medio del tacto no informa sobre algunos parámetros, como ser distancia, profundidad y otras relaciones espaciales. Es por estas condiciones que el aprendizaje táctil kinestésicos es más difícil y lleva más tiempo. Para que se produzca el aprendizaje, el alumno ciego debe aprender a integrar la información y dotarla de significado. El aprendizaje táctil- kinestésicos requiere el desarrollo del:

- Conocimiento y atención (su umbral de atención será importante para la percepción).
- Conocimiento de las estructuras y formas básicas (permitirá concentrarse en la información útil, dejando de lado la que no sirve).
- Relación de las partes con el todo (comprender que las partes recibidas forman un todo. Su naturaleza analítica, percibe primero las partes y luego forma la imagen global).
- Representación de objetos de dos dimensiones en forma grafica.
- Discriminación y reconocimiento de símbolos (base del aprendizaje de la lectura y escritura).

El aprendizaje táctil kinestésicos supone:

- un elevado y complejo nivel de abstracción y de asociación cognitiva,
- un notable esfuerzo en los proceso de memorización táctil- kinestesica (CANGELOSI; 2006: 108).

Aprendizaje a través del gusto y del olfato.

Es por medio del sentido del gusto y del olfato que se reciben las cualidades químicas de los objetos y del ambiente. La conjunción del aprendizaje auditivo, táctil- kinestésico y el que se da por medio del gusto y el olfato permite:

- Compensar la información e interpretación por la que no se puede acceder a través de la vía visual.
- Enriquecer la experiencia perceptiva.
- Que el aprendizaje resulte más completo (CANGELOSI; 2006: 109).

Aprendizaje imitativo.

Al aprendizaje imitativo representa una de las mayores dificultades para el niño ciego; ya que al no tener la posibilidad de ver el modelo la imitación se encuentra limitada. Para paliar esta dificultad el niño deberá recurrir a la guía física, a tocar el modelo para percibir físicamente la acción conductual que el modelo desempeña. La acción de tocar le proporcionara una retroalimentación táctil para que copie los movimientos (CANGELOSI; 2006: 109).

Aprendizaje pedagógico.

Dentro de la escuela el niño ciego presenta dificultades en ciertas áreas que a continuación se detallan:

- Operaciones algebraicas.
- Construcciones geométricas.
- Para aprender contenidos relacionados con grandes dimensiones en el espacio, objetos microscópicos, formas compuestas o movimiento (Materias propias de las Ciencias, como por ejemplo Biología, Astronomía, Geografía, etc.).

Las necesidades educativas especiales que presenta el niño ciego son tan heterogéneas como lo es la misma población invidente y están mediatizadas por diversas variables:

- a) La gravedad del deterioro visual que se padezca: ceguera absoluta o total y ambliopía.
- b) El grado de funcionalidad del resto visual.
- c) La existencia de deficiencias concurrentes con la ceguera: sordo ceguera, retraso intelectual, autismo, parálisis cerebral, etc.
- d) El momento de aparición de la ceguera: congénita o adquirida.
- e) La naturaleza de la pérdida de visión: súbita o gradual.
- f) La etiología del trastorno visual y su pronóstico.

Estas variables determinan la intervención educativa. Algunas variables son objeto de modificación, como las relacionadas con las circunstancias ambientales: naturaleza del ambiente físico, del ambiente sensorial y de aprendizaje, el contexto social e interacciones familiares. Sin embargo, otras, como las descritas más arriba, no pueden ser modificadas o manipuladas (CANGELOSI; 2006: 110).

Estas son algunas de las dificultades que presentan los alumnos ciegos. En el siguiente capítulo se encontrarán las Necesidades Educativas específicas derivada de la discapacidad visual en el ámbito escolar y las correspondientes adaptaciones.

CAPÍTULO 6: “Adaptaciones Curriculares en alumnos ciegos.”

La práctica pedagógica del docente se convierte en un acto de creación apoyado en las experiencias y el conocimiento.

(Provincia de Santa Fé, Ministerio de Educación; 1999: 15).

Como ya se definió en capítulos anteriores, las Adaptaciones Curriculares se ponen en marcha con el fin de ajustar la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno. Para que se lleve a cabo una adaptación curricular es necesario la individualización y personalización de los procesos de enseñanza- aprendizaje del alumno con N.E.E.

La enseñanza y aprendizaje de los alumnos ciegos implica una metodología didáctica que responda necesariamente a un enfoque multisensorial.

Desde esta concepción es que la adaptación curricular individualizada de un alumno ciego (dependiendo siempre de las características personales) deberá responder a las siguientes adaptaciones:

1. ADAPTACIONES CURRICULARES DE ACCESO: son las adecuaciones en los recursos espaciales, materiales o de comunicación que faciliten el desarrollo del currículo ordinario y el acceso para los alumnos ciegos.
 - a. Adaptaciones de los aspectos organizativos y espaciales: se refiere a la ubicación física de objetos y personas. Permite la mejor accesibilidad a los espacios donde se da el proceso de aprendizaje. Las adaptaciones que se pueden realizar son las siguientes:
 - i. estabilidad o fijación de los elementos espaciales y materiales del aula y la escuela; lo que servirá como elemento de referencia facilitando la movilidad y autonomía personal. Si en algún momento se realiza alguna reubicación o variación del mobiliario será necesario informar la nueva ubicación espacial. Durante los primeros días en el centro escolar será necesario estimular el aprendizaje y el conocimiento espacial del edificio escolar (ubicación del aula, el baño, el patio, los pasillos, etc.).

- ii. eliminación de obstáculos que impidan la accesibilidad y desplazamiento dentro del centro escolar. Considerar la posibilidad de reubicar los elementos u objetos que se supongan obstáculos, como ser accesorios decorativos, elementos de seguridad (matafuegos, mangueras, etc.). No se trata de hacer desaparecer elementos necesarios, sino de buscarles un emplazamiento más adecuado que evite la movilidad segura del alumnos. Las puertas y ventanas deben estar siempre abiertas o cerradas totalmente.
 - iii. disponibilidad de espacio: el alumno debe contar con el espacio suficiente para ordenar su material didáctico y recursos técnicos que en general poseen grandes dimensiones, por ejemplo su máquina de escribir braille, calculadora parlante, grabadora, libros en braille, etc.
 - iv. ubicación adecuada en el aula que responderá a criterios de accesibilidad. Además la ubicación física del alumno ciego debe responder a los criterios pedagógicos de agrupamiento para el desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje (trabajo en equipo, trabajo cooperativo, estrategias de tutor- compañero).
- b. Provisiones de Recursos Técnicos: son elementos que facilitan el aprendizaje del alumno ciego potenciando los sentidos del tacto y el oído.
- i. Recursos Técnicos Táctiles:
 - libros de Braille. El libro de texto debe presentar información clara y sistematizada, sin demasiados distractores inútiles, donde se haga una descripción detallada de las ilustraciones, y donde se incluyan actividades multisensoriales descartando aquellas que requieran la observación visual o el completamiento de cuadros o frases.
 - instrumento de dibujo: regla, compas.
 - máquina de escribir Perkins.
 - papel especial.

- ruedas dentadas o ruedas de marcar: convierte una ilustración en dos dimensiones en una tridimensional, en relieve.
 - material de apoyo táctil (mapas, maquetas).
 - máquina Termophon.
 - en el área de matemática: ábaco, caja aritmética.
- ii. Recursos Técnicos Auditivos:
- libro hablado. Lectores ópticos (como por ejemplo: el lector Xerox- Kurzweil).
 - calculadora, relojes parlantes.
 - lectores ópticos (reproducción en voz sintética).
- iii. Recursos Técnicos Mixtos:
- PC habladas.
 - Optacón.

2. ADAPTACIONES EN LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO:

Son las adecuaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

a. Objetivos:

- i. cambiar el tiempo de temporización de los objetivos: conceder más tiempo.

b. Metodología:

- i. Ubicar al alumno ciego en un determinado grupo de alumnos.
- ii. Verbalizar los procesos gráficos empleados en el pizarrón u otro material impreso (descripción simultánea).
- iii. Describir objetos.
- iv. Presentación en relieve de maquetas y planos.
- v. Permitir la necesaria palpación de objetos y materiales.
- vi. Reiterar explicaciones e instrucciones tantas veces como sea necesario para la correcta interpretación.
- vii. Aclarar términos empleando sinónimos.
- viii. Detectar que entiende el alumno ciego en cada palabra, cuál es el contenido. Se trata de llenar de contenido los

verbalismos, asociando los conocimientos verbales al conocimiento perceptivo.

- ix. En situaciones de comunicación oral: presentarse, decir cuántos miembros componen el grupo, donde está situado cada uno.
- x. Referenciar el vocabulario visual de: esto, eso, aquello.

c. Evaluación:

- i. evaluación mediante procedimientos orales cuando no hay suficiente dominio del código Braille.
- ii. Conceder más tiempo para realizar los exámenes.
- iii. En relación a las respuestas, es necesario conceder menor peso específico a aquellos componentes de contenido visual (gráficos, imágenes).

Didáctica Multisensorial

Soler Martí expone que cuando se tiene alumnos invidentes o disminuidos visuales en el aula no es fundamental u obligatorio modificar los contenidos curriculares, ni suprimirlos o sustituirlos. Apunta a que las adaptaciones afectarán a la didáctica, a las actividades, a las estrategias metodológicas, al tiempo y a los criterios de evaluación; sin olvidar las cuestiones ligadas a lo edilicio y del espacio áulico en sí, que representan las adaptaciones físicas y de espacio.

Las adaptaciones que se basan en el modelo propuesto por Soler denominado “didáctica multisensorial” tiene como principal ventaja que no son adaptaciones curriculares individuales (ACI), sino que son aplicables a todos los alumnos que conformen el grupo. Elevando el nivel de integración e inclusión, demostrando que es beneficioso no sólo para los estudiantes invidentes, sino para un aprendizaje más significativo en los estudiantes videntes, cargando al proceso de aprendizaje con más elementos útiles, aumentando las perspectivas de conocer. El autor aclara además que todo alumno debe contar con un tratamiento personalizado de aprendizaje, asesorado a la vez por un gabinete psicopedagógico, que pueda diagnosticar si el niño ciego o invidente posee déficits psíquicos o madurativos que afecten el

normal desarrollo evolutivo. En ese caso, se deberá analizar la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares (de contenido) que acompañen la didáctica multisensorial.

En su libro “Didáctica multisensorial de las ciencias” (1999) Soler Martí señala diversos puntos que hacen de base en la didáctica de las ciencias y que todo docente debe tener en cuenta a la hora de una planificación, para que los alumnos desarrollen la capacidad de:

- La observación
- La lógica.
- La experimentación
- Procesos de análisis y síntesis
- La curiosidad y el descubrimiento
- La imaginación, creatividad y la invención.
- La descripción verbal
- La lectura de la pizarra.
- La lectura verbal de gráficos.

La aprensión de estos aspectos base tiene como finalidad lograr un aprendizaje significativo, tanto para alumnos videntes como para los invidentes.

Las describe así:

- *Observación*: basándose en el método científico de Galileo: “todo científico o aprendiz de científico, antes de formular una hipótesis debe observar”, Soler le da a la observación el papel de ser el primer paso hacia un aprendizaje significativo. No es definida como una observación sólo visual del hecho o cosa a estudiar, sino una observación multisensorial, que incluye todos los sentidos como miembros activos de percepción de la información. Así, el docente debe promover el buen uso de todos los canales de acceso, para poder observar (“sentir”) una realidad más completa, y de ese modo poder también realizar una hipótesis más acertada o detallada.

- *Lógica*: una vez recogidos los datos de lo que se desea estudiar o investigar, se debe seguir una serie de pasos en el que el principal actor es el cerebro, dicho de este modo, es donde los datos sensoriales van a tomar otro sentido, el lógico. Se los relacionará, mediante operaciones mentales de: comparación, semejanza, contradicción, interdependencia, diferenciación, complementación, inducción, deducción, entre otras. Así que, gracias a los datos multisensoriales tomados y a la acción de los procesos mentales de la lógica, el alumno puede realizar su hipótesis multisensorial. Un aprendizaje significativo rico en sensaciones, basado en la relación que se puede establecer bajo una lógica multisensorial, que da la misma importancia a las sensaciones visuales, auditivas, kinestésicas, olfativas, gustativas y táctiles que se recogen del medio.
- *Experimentación*: sencillamente Soler explica: “Las hipótesis sólo se llegan a comprobar por medio de la experimentación, nunca de forma teórica”. La construcción de un plan de experimentación basado en un enfoque multisensorial posibilitará poder controlar un mayor número de variables, tanto cualitativas como cuantitativas. De ese modo las conclusiones serán más completas.
- *Procesos de análisis y síntesis*: se realiza una clasificación de los sentidos de percepción de acuerdo con la prioridad que presenten los mismos para el análisis o la síntesis. Así pues, los sentidos sintéticos son aquellos que tiene una percepción global de los fenómenos, correspondidos a la vista, el oído, el gusto y el olfato. Y los sentidos analíticos, perciben un fenómeno mediante la suma de las percepciones concretas, es decir, el todo es fragmentado en partes sensibles y luego mediante operaciones analíticas cerebrales se forma el todo. El tacto es analítico por excelencia, aunque la vista y el oído también son capaces de percibir algo en partes y analizarlas formando un todo.
Lo fundamental es que nuestro cerebro puede operar de lo concreto a lo general y de lo general a lo concreto, es decir, está capacitado para sintetizar a partir del análisis y analizar a partir de

la síntesis (SOLER, 1999). Es necesario para que un aprendizaje óptimo se realice ambas operaciones, las de síntesis y las de análisis, ya que se amplía de ese modo los canales de información y a la vez se ejercita el cerebro para que pueda responder a cualquier problemática de un modo más integral.

- *Curiosidad y descubrimiento*: el aprendizaje, la curiosidad, centrada primero en su propio ser (yo-madre) y después en el entorno, trae dificultades en los niños ciegos, ya que el mundo que los rodea no los motiva. Sienten miedo y falta de interés en descubrir el entorno. Desde la pedagogía multisensorial propuesta por Soler, el niño puede ser motivado desde lo olfativo, auditivo, táctil y gustativo, donde es necesario ayudarlo a romper las barreras de comodidad y seguridad que le otorga lo conocido y animarlo a buscar lo nuevo potenciando su autonomía.

La curiosidad es el motor del descubrimiento, y todos los niños, con o sin problemas de visión, utilizan los cinco sentidos para descubrir el mundo que los rodea: mirar, escuchan, chupan, tocan, etc. Todas acciones que hacen funcionar al cuerpo como medio sensorial y de manipulación para después darles significado en el centro del sistema nervioso. Las experiencias que pueda llevar a cabo el niño formara su modo de sentir y pensar el mundo, cuanto más utilice una didáctica multisensorial mas completo será su aprendizaje. A la vez Soler no deja de lado el matiz social y cultural en el que se encuentra cada niño, donde hay pautas que seguir, como los clásicos carteles en negocios: “ver pero no tocar”, aquí es donde los padres y adultos educadores tienen la responsabilidad de educar a los niños en los límites del uso de lo multisensorial para descubrir. “La curiosidad multisensorial debe desarrollarse libremente en los niños y de forma canalizada por los padres y educadores”, enfatiza Soler.

- *Imaginación, creatividad e invención*: son indispensables para el desarrollo científico. Como primer paso se necesita imaginación, ver mentalmente una cosa, situación, etc., luego de obtener una imagen mental de lo que se quiere hacer se debe utilizar la

creatividad para llevarla en el plano real, y de ahí surge la invención. Cuando se trata de una persona con capacidad multisensorial va a ser ventajoso para más personas la riqueza y utilidad de lo inventado. Ej. Esculturas con sonido, aparatos de cálculo y medida parlantes que además visualizan la información de pantalla, entre otras.

- *Descripción verbal:* El representar con palabras un hecho, cosa, fenómeno, gráfico, etc. es de suma importancia para todos los alumnos. Mediante una definición o relato detallado de una actividad los estudiantes invidentes puede generar una imagen mental de lo que se desea aprender, a la vez utilizando este recurso didáctico los estudiantes videntes refuerzan y prestan más atención en los puntos que destaca el profesor, actuando verdaderamente como guía del aprendizaje. Éste recurso no debe ser el único que aplique el docente, sino que debe encontrar apoyo en otros, de modo que adopte como estrategia una didáctica multisensorial, por ej. En clases que requieran el uso del microscopio, se debe describir detalladamente con palabras los pasos a seguir para obtener la imagen deseada, los instrumentos que se utilizan, y luego describir la imagen en sí, y para ello poder contar con imágenes transformadas a táctiles (y hasta incluir otros sentidos), donde todos los alumnos sacaran provecho de las mismas al poder confeccionarlas por ej. los alumnos videntes le servirá como un refuerzo cognitivo. Al mismo tiempo ponen el cuerpo-mente en acción rompiendo el estado de ser simples oyentes.
- *Lectura de la pizarra:* se produce en dos niveles en el de texto y en el de dibujos. En el punto anterior ya se señaló la importancia de verbalizar acciones, este punto sigue el mismo sistema de utilización de la palabra. Para el alumno ciego es imprescindible que el docente lea lo que escribe en el pizarrón. El mejor método es que el docente vaya leyendo a medida que copia, de ese modo da tiempo para que el alumno invidente pueda copiar en sistema Braille, ya que el mismo requiere mucho más esfuerzo que el sistema de escritura tradicional para alumnos videntes en lapicera

y papel. A la vez se debe tomar en cuenta que cuando son nombres en otro idioma o nombres propios que pueden ser complicados a la hora de escribir se deben deletrear para que la escritura y pronunciación sean correctas. Además el docente debe estudiar las limitaciones del sistema Braille para saber que signos no van a ser posibles reproducir fielmente, y mostrar la opción de sustitución. Ej.: la raya de quebrado de las fracciones serán sustituidas por paréntesis auxiliares y el signo de dividir.

Cuando lo que se debe describir de la pizarra es un dibujo el maestro debe explicar verbalmente las características del trazo, su forma, realizar comparaciones con objetos de la vida cotidiana, tamaños, etc.

- *Lectura de gráficos*: existen diversas formas de representación gráfica de datos, y todas ellas tienen como fin transmitir alguna información de modo rápido, estilo pantallazo general de algo que se debe interpretar y explicar. Cuando se presenta un gráfico a un alumno no vidente el mismo debe poseer señales que se perciban de modo diferencial principalmente por el tacto, que contenga una leyenda que explique los diversos datos puestos en comparación, se los diferenciará en grosor, altura, textura, etc., según se tratase de gráficos lineales, circulares, de barras. La interpretación de los mismos por medio del tacto llevara un tiempo mayor que en el caso de una percepción visual, puesto que como ya esta explicado el ojo percibe el todo y la mano forma el todo a través de las partes percibidas. Y luego de allí poder expresarlas de modo verbal.

El papel del docente.

El docente a cargo de un alumno ciego debe tener en cuenta ciertas pautas a la hora de comunicarse y tomar decisiones:

- El docente debe anunciarse cuando llega o se retira. Al hablarle identificarlo con su nombre, para que el alumno ciego sepa que se está dirigiendo a él.

- El docente, como toda la comunidad, debe usar normalmente palabras como “ver” y “mirar”, ya que estas palabras forman parte del vocabulario del alumno ciego y las utiliza cuando toca y en expresiones comunes, como “nos vemos mañana”.
- El docente debe presentarlo al grupo como lo haría con cualquier estudiante; y animar al alumno ciego a responder las posibles preguntas que surjan de sus compañeros. Además, debe identificar a cada alumno cuando hable, hasta que el alumno ciego logre reconocerlos por la voz.
- El docente debe estimularlo a asumir posiciones de liderazgo como a otros niños.
- El docente debe hacer cumplirle al alumno ciego las mismas reglas disciplinarias que al resto de la comunidad educativa.
- El docente debe permitir que el alumno se desplace por el aula para buscar materiales o realizar actividades.
- El docente debe educar con el ejemplo al resto de sus alumnos en la aceptación del niño ciego. Tener presente que los contenidos de enseñanza-aprendizaje no se constituyen solo por conceptos, sino también por procedimientos y actitudes, valores y normas.

Estrategias para facilitar la integración.

A continuación se presentaran estrategias para facilitar la inclusión de cualquier alumno con N.E.E. Estas estrategias deben ir acompañadas, necesariamente, de las adaptaciones específicas para cada niño.

1. Compañero-monitor. Su función es completar las explicaciones del maestro cuando le sea posible. El compañero-monitor no será siempre el mismo, deberá variar con el tiempo y permitir así que la mayoría de los niños cumplan con ese rol. El niño con N.E.E. también podrá ser compañero-monitor de otro alumno, de esta manera, el niño ciego por ejemplo, será a la vez sujeto activo y pasivo en esta función.

La práctica del compañero-monitor es favorable porque desarrolla actitudes de cooperación, de comprensión y valoración recíproca dentro

del aula. A su vez quien ejerce la función de compañero-monitor se favorece por el surgimiento de procesos cognitivos beneficiosos.

2. Trabajo en grupo. Adaptándose a las características de cada alumno y dependiendo de las tareas a desarrollar es, que el trabajo en el aula, debe responder a organizarse de forma individual, en pequeños grupos o en un gran grupo- clase. Según Jesús Garrido Landívar (1995: 154) “El trabajo en grupo pequeño posibilita la atención individualizada del profesor, el cual puede pasar por los grupos e ir orientando de acuerdo a las características de cada componente del grupo. A su vez, estos grupos pequeños pueden y deben estar compuestos por diferentes alumnos dependiendo de las materias, las tareas, los temas y también las características de los alumnos. Así, el profesor podrá, en algunas ocasiones, integrar al niño con necesidades especiales en un grupo cuyos compañeros tengan mejores habilidades de ayuda. Igualmente, durante las tareas en pequeños grupos podrá participar en el aula el profesor especialista atendiendo al niño o niños que lo necesiten como si se tratara de un grupo más dentro del aula”.
3. Materiales didácticos. Resulta indispensable disponer de abundante y variado material didáctico para facilitar el acceso de los alumnos con N.E.E. al currículo. Landívar propone que estos materiales didácticos sean elaborados por los mismos alumnos aprovechando áreas de educación artística, por ejemplo. Esto permitirá desarrollar habilidades manuales, fomentar actitudes de cooperación y de construcción del aprendizaje (LANDÍVAR; 1995: 153,154).

La persona ciega, como se detallo en el capítulo anterior, presenta comúnmente problemas de postura. A continuación, retomando a Daniel Cangelosi (2006: 104), se brindarán algunas **estrategias para estimular el desarrollo de una buena postura** dentro del aula y del hogar.

1. Regular todas las sillas y mesas a la altura apropiada de cada estudiante. esto debe tenerse en cuenta tanto en áreas de trabajo como de alimentación. Puede resultar útil una consulta con un

fisioterapeuta al comienzo del ciclo escolar para que recomiende como debe sentarse cada uno. Se deberá considerar la posibilidad de realizar cambios a medida que crezcan.

2. Enseñarles que:
 - a. las caderas, las rodillas y los tobillos deben formar ángulos de 90 grados.
 - b. las caderas y la espalda deben descansar contra el respaldo de la silla.
 - c. los pies deben apoyarse totalmente en el suelo.
3. Estimular las actividades que promuevan la fuerza, la estabilidad y la flexibilidad del tronco, como por ejemplo natación, yoga.
4. Las indicaciones verbales de que debe sentarse o estar de pie erguido no siempre son un medio efectivo para estimular una buena postura. Para quien es ciego total, tales palabras pueden no tener ningún contenido. En cambio, será conveniente elogiarlos cuando estén bien sentados o tengan una buena posición de pie.

Hasta aquí se plasmaron las Adaptaciones Curriculares que, a nivel general, son necesarias para responder a las N.E.E del alumno ciego.

En el capítulo siguiente, y en base al trabajo de campo, se profundizará sobre lo que se constituye el objetivo general de esta tesis:

Conocer si las escuelas comunes primarias de la ciudad de Carcarañá cuentan con los recursos necesarios para posibilitar una adecuada inclusión de niños ciegos congénitos.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.

CAPÍTULO 7: “Trabajo de Campo”

Las técnicas empleadas para realizar el trabajo de campo fueron las siguientes:

- Una historia de vida. Redactada por un joven ciego actual alumno del profesorado de historia.
- Dos entrevistas. En primer lugar a Cecilia Dari, Psicopedagoga. Y en segundo lugar a María Laura Cavallero, Profesora de Educación Especial en niños ciegos y disminuidos visuales.
- Encuestas realizadas a las cuatro instituciones educativas primarias provinciales de la ciudad de Carcarañá.

HISTORIA DE VIDA: (copia fiel al material enviado por E.C.; únicamente se sustituyó el nombre del joven por las siglas de su nombre).

Querer es poder.

Mi nombre es E. C., vivo en San Jerónimo sud, soy estudiante de profesorado en historia y mi objetivo es, en estas líneas poder reflejar parte de mi experiencia. Narrar lo vivido dentro de los centros educativos y también en distintos ámbitos de la vida.

El primero de febrero de 1993, llegué a éste mundo. 3 meses antes de lo debido, comencé a transitar por los caminos de la vida, iluminada y oscura. Luego de permanecer 3 meses en incubadora, se pudo constatar que los restos de visión eran prácticamente nulos.

Los días, los meses, los años empezaron a transcurrir, y mi tarea fue adaptarme a un sistema, un sistema y una sociedad que esperaba para incluirme.

El hecho de no poder ver el mundo a través de mis ojos, movilizó a propios y extraños. Con fuerzas sobrenaturales y extremas, mi familia intensamente recorrió todos los lugares posibles para investigar, instruirse y lograr el mejor desarrollo para conmigo.

De esa manera fui aprendiendo. Descubriendo cada cosa en forma distinta. Por la cinta transportadora de mi memoria van y vienen miles de recuerdos, anécdotas. Momentos sumamente importantes, otros no tanto. Decisiones claves también.

Y para todo iba a llegar su momento. Así fue que comencé mi actividad escolar.

Los niveles inicial y primario, fueron mis primeras experiencias. Mis compañeros, iban a ser mis amigos, los cuales siguieron conmigo hasta séptimo grado de la enseñanza primaria. Aparejado con la escuela especial para no videntes mediante una profesora integradora que llegaba desde Rosario A San Jerónimo sud, (Mi localidad) para instruir a las profesoras de los niveles inicial y primario y así lograr mi inclusión. Si bien había que hacerlo y

servió muchísimo, puedo afirmar que el interés por las profesoras de los niveles inicial y primario fue enorme. En retrospectiva, admiro la dedicación de todos para que yo me sienta igual que todos, para que mi aprendizaje sea óptimo. Mis compañeros no desentonaron. No dudaron en estar a cada momento, en colaborar en lo que sea.

Luego, llegó la secundaria y comenzó una etapa de oro para mí. Ese interés que demostraron las profesoras de los niveles anteriores, continuó firmemente en las profesoras del nivel secundario. Pasé por dos establecimientos educativos. Cursé octavo y noveno año en una escuela, y tercero, cuarto y quinto año en otra. En esos 5 años, recibí muchísimo. En lo que tiene que ver con los contenidos y la didáctica, los recursos iban variando. Cada asignatura tenía su particularidad. En las ciencias exactas, recuerdo el reconocimiento de figuras geométricas. En las ciencias humanísticas, puedo destacar los mapas en relieve. En ciencias naturales, las experiencias en laboratorios, que nos permitieron llegar al aprendizaje.

El sistema braille, me permitió tener un registro de todo este período. Ya en los últimos 3 años de secundaria, la tecnología empezó a tener mucha más relevancia. En la computadora, se puede instalar un lector de pantalla, que reproduce con voz, todo lo que aparece en el monitor de la PC. No se puede explicar la importancia que tuvo y tiene esa herramienta, que trajo solución a los no videntes para poder ser más independientes. Con ello, los profesores pueden simplificar su tarea.

En momentos de evaluación, generalmente en el nivel secundario, en mi caso fueron orales. El profesor o profesora, de forma oral, examinaba mis conocimientos, como lo hacía con mis compañeros de manera escrita.

No voy a pasar por alto el rol de mis compañeros en ésta etapa, porque fueron fundamentales para que pueda culminar de la mejor manera mis estudios secundarios. Si bien era yo el que decidía mi suerte, ellos me sostuvieron cuantas veces fue necesario. No encuentro las palabras suficientes para describir la importancia que tuvieron ellos, como también así los profesores, directivos, en general... todos.

Volviendo a la didáctica y a los recursos utilizados, no sé si sugerir nuevos. Seguramente, cada caso es diferente y cada cual tendrá experiencias distintas. En mi caso, estuve muy conforme con las propuestas y las actividades que realicé. Hasta láminas de dibujo técnico pude hacer, con material adaptado y con la ayuda de profesores y compañeros. Es así, que estoy en condiciones de afirmar que fue adecuada la enseñanza y jamás me sentí excluido. Seguramente, hay que apostar a la creatividad y a la tecnología, que avanza a paso firme y hay que aprovecharla.

En conclusión, para hacer un breve resumen, puedo decir que sin el apoyo de todos los que me rodearon y me rodean, no podría ser lo que hoy soy. Logrando poco o mucho, me siento con ganas de seguir aprendiendo. Con 20 años, estudiando, militando políticamente y fortaleciendo siempre las relaciones sociales voy por la vida, con el corazón entre las manos manteniendo las bases y las convicciones firmes, sabiendo que hay que estar dispuesto a aprender.

A lo largo de estos años, con mucha fuerza y voluntad traté de accionar lo mejor posible y lo seguiré haciendo, Con la ayuda inmensa e incondicional de todos aquellos que pasaron por mi vida, desde mi familia hasta los conocidos eventualmente en una parada de colectivo o en un cruce de calle, pasando por mis amigos de la vida, compañeros de escuela, profesores, compañeros de instituto superior, y muchísimas otras personas.

Anteriormente dije que a mi memoria venían muchos recuerdos y momentos claves. Y es así. Hace ya muchos años, mi tarea fue adaptarme y aprender. En la vida hay que elegir. Y hace tiempo así lo hice. Elegí aceptar que todos los días hay que estar dispuesto a aprender. Entonces, aprendí que la vida se constituye de momentos buenos y malos, alegrías, tristezas. Que hay que apostar al amor, a la familia y a los amigos. Que es mejor desafiar a los problemas con calma y sobre todo con una sonrisa en el rostro y en los momentos más difíciles, comprometerse y extraer fuerzas de donde sea porque el que quiere, puede. Y nada ni nadie debe lograr que uno quede al lado del camino.

ENTREVISTA A LA PSICOPEDAGOGA CECILIA DARI.

1- ¿Trabajaste alguna vez dentro de una institución escolar con un alumno no vidente?

- No, nunca tuve esa experiencia. Si conocí el caso de José María de San Jerónimo, que yo tenía relación con las docentes, en el área de Matemáticas en la parte de trigonometría, trabajar todo lo que sea cuerpo y demás, que era lo más concreto, la docente trabajaba con varillas y con distintos tipos de cartón. O sea que él vaya con las manos reconociendo las diferentes figuras, por ej. El corrugado era el triángulo isósceles, el escaleno otra textura y grosores y así se iba apropiando de los contenidos. Además este chico tenía todo lo que es tecnología de avanzada, computadoras y las docentes también. Él creó un libro de historia que fue publicado y está en el centro 3, aparte han regalado uno en cada escuela.

2- ¿Cuál sería la función de una psicopedagoga dentro de una institución que haga integración?

- La labor sería poder bajar todo el contenido curricular que propone el ministerio a lo que sea manual para él, ósea, llevarlo a los fines didácticos. Lo que pasa es que el chico no vidente no es que tiene un retraso mental, a no ser que haya otra patología asociada. Cuando es solo visual el daño, lo que hay que trabajar metodologías para llevar ese conocimiento tan abstracto a concretizarlo. Requiere en sí, una modificación del currículum, de las actividades, principalmente como adaptación curricular se debe ampliar el tiempo de desarrollo de ciertos temas, para que el alumno ciego se apropie del material; es cuestión también de la creatividad del docente y la apertura que tenga para atender ésta nueva situación, predisposición a aprender cómo tratar con alumnos ciegos.

Aunque actualmente no existen los gabinetes psicopedagógicos dentro de la institución escolar, y eso plantea un problema en la hora de la acción, porque si estuviese el psicopedagogo tranquilamente podría estar con el chico en ciertas materias. No obstante, surge el debate

entre aquellos que opinan que el si el chico está integrado no necesita un “lazarillo”, y por ej. mi postura es que el “lazarillo” tiene que estar, y progresivamente se tiene que ir corriendo, hasta que todos, docente, compañeros y alumno no vidente se acostumbren a la situación.

3- ¿Crees que todos los niños ciegos pueden ser incluidos?

- Depende el nivel de desarrollo y de cómo es, con esto último quiero decir en la posibilidad de sociabilizar que tenga el niño. Si a nivel neurológico hay un retraso no va a poder asimilar en contenido de la misma manera que otro niño ciego. También depende de la estimulación que los padres le brindaron en las primeras etapas del desarrollo. La realidad que es muy relativo tratar de encasillar a los alumnos ciegos, porque en sí, al igual que en otras patologías la discapacidad se presenta diversa.

4- ¿Qué tipo de adaptaciones consideras indispensables para incluir a un alumno con necesidades educativas especiales derivadas en un déficit visual?

- La parte edilicia, en un salón no puedes tener todo amontonado, ni poder tantos juegos, que cada cosa tenga su lugar, porque también él hace una memoria en su recorrido, eso es lo principal.

Después la gente que va a estar con él, de no tenerlo como “pobrecito”, sino de exigirle dentro de sus posibilidades como a todos, porque muchas veces la discapacidad se presta para que le tengan lastima, y algunos se aprovechan de eso. También las adaptaciones curriculares en concreto. En cuanto los objetivos para la evaluación van a ser otros, vos no le vas a exigir que te desarrolle una pregunta amplia por escrito, sino que van a ser preguntas más concretas, múltiples choise, verdades o falsos, evaluaciones orales.

Me basaría en esas tres cosas, lo edilicio, la actitud de las relaciones vinculares, y las adaptaciones.

5- ¿Cuáles serían las principales limitaciones o dificultades que puede presentar el alumno ciego para adquirir conocimientos del campo científico?

- Lo económico juega un papel importante en cuanto a la posibilidad de comprar materiales didácticos.

6- ¿Desde tu rol como orientadora de la tarea docente que intervención sugerirías para optimizar la inclusión?

- Que la docente ubique al alumno adelante, que este cerca de la puerta para que no tenga que superar tantos escollos, además que el salón esté cerca del baño. Buscaría insertarlo en un grupo de chicos que lo acepten y lo logren acompañar. Trabajaría en los tiempos, criterios de evaluación, las formas de plantear las actividades. Anteriormente desde mi rol evaluaría el CI (coeficiente intelectual) para poder analizar en qué punto del desarrollo que está, donde se desarrolla mejor, si tiene buen léxico, que todo eso tiene que ver también con su historia familiar, con la estimulación. Estudiar mucho a la familia, y ayudarla. Por lo general, estas familias que poseen un integrante con discapacidad, están siempre a la defensiva, así mismo si el alumno se comporta inadecuadamente se le debe informar sin problemas y ahí es donde el psicopedagogo acompañaría a la docente. En definitiva el rol mío sería de mediador entre las partes, docente y familia.

7- ¿Cuán importante consideras que los alumnos ciegos al igual que los demás aprendan ciencias?

- Muy importante, si el chico es capaz, tiene que saber, hay que exigirle y hacerle gustar la materia. Si vos ves que él tiene algún gusto por la biología dale para adelante. Porque a lo mejor pueda en un futuro desempeñarse como acompañante en investigaciones, tipo secretario, trabajar en lo teórico sin inconvenientes.
Profesores o concejales, empleados bancarios. La sociedad está más abierta.

8- ¿Creés que todas instituciones escolares de Carcarañá están capacitadas para la inclusión de niños ciegos congénitos?

- No, es un tema arduo ahí, hay muchos inconvenientes. Desde la escuela especial que tendría que estar y que le falta gente. Sus concepciones no son las mismas que la de los profesionales. Después esta el tema de

cada docente en cada institución. Quizás hoy el que está más abierto a la inclusión es el Colegio de las hermanas, porque trabaja con ETNADE de Rosario, porque además el supervisor de ellos permite que haya un acompañante. En el caso de las escuelas públicas hay muchas que quieren lograr la integración pero la supervisora de las mismas no lo permite, porque hay una ley que si sucede algo a ese profesional, el mismo puede hacer denuncia al ministerio y un juicio. Es complejo, porque en otras ciudades los profesionales de desempeñar sin problemas, hasta son reconocidos por las obras sociales en el caso de los acompañantes por ejemplo; en cambio acá en Carcarañá eso no pasa, creo que principalmente es por lo que explique antes de temor a un accidente.

Creo que es un lugar para trabajar en tema de la educación acá Carcarañá, cosa que hay que incentivar y encontrar gente con ganas de trabajar, cuestión de presentar proyectos y presionar a los superiores.

ENTREVISTA A MARÍA LAURA CAVALLERO.

1- ¿Cuál fue su formación académica?

- Mi título es Profesorado de Educación Especial en niños ciegos y disminuidos visuales. Es un profesorado ID terciario que hice en Corrientes capital. Tiene de duración 4 años.

2- ¿Crees que la formación que recibiste fue suficiente o que faltó profundizar ciertos temas?

- Sí, faltó la parte de rehabilitación visual que justamente estoy haciendo un curso a distancia con el que viajo regularmente a la ciudad de La Plata, y además la práctica en disminuidos visuales fue insuficiente en los que respecta a materiales didácticos sobre todo. Lo que más me enseña es la experiencia e intercambio con mis alumnos.

3- ¿Qué te motivó a elegir esta profesión?

- Una experiencia que tuve con un niño ciego. Yo todos los días iba a la escuela en la que trabajaba en el jardín como maestra auxiliar en Monte Caseros en Corrientes y dejaba la bicicleta apoyada en la pared hasta que una mañana un nene golpeo la ventana del salón del lado de afuera, entonces le pregunte a la seño quien era ese nene y me dijo que era Álvaro, el chico ciego de la salita de al lado. Cuando salgo del salón, me acerco y me dice

-“¿De quién es esta bicicleta que me está interrumpiendo el paso?”

-“Mía” le dije.

- “¿Y quien sos vos?”

- “soy María Laura” respondí

-“¿es tu bicicleta esa María Laura?”

- “sisi”

- Y ahí me dijo “Ay ay, las bicicletas no se dejan en la pared!!”

- “ay!! Perdón perdón”

Y a partir de ahí empezamos a hablar todos los días. Luego su padre me dijo que yo debía estudiar el profesorado de ciegos; me dio el empujón que necesitaba. Además cuando me presente para anotarme en el

profesorado, estaba el de sordos, ciegos e intelectuales. Y me pareció que el sordo y el intelectual tienen otras herramientas para desenvolverse, en cambio el ciego, todo es muy visual, más en esta época, para el ciego todo es más difícil.

4- ¿Dónde estás trabajando actualmente y cuál es tu función?

- Actualmente estoy trabajando en un servicio de ciegos dentro de la Escuela Especial N° 2044 “Profesor Mario Camilo Vitalone” de la ciudad de Casilda; no es una escuela de ciegos, sino un servicio dentro de la escuela especial. Tengo un cargo titular de la provincia para prestar dicho servicio. Estoy sola acá y si necesito una intervención o consulta tengo ir a la escuela de ciegos en Rosario. Hay pocos servicios en la zona, está éste en Casilda, San Genaro, Firmat, Villa Gobernador Gálvez y Rosario.

Al ser yo sola acá soy profesora en orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, ábaco, Braille y apoyo pedagógico en integración. Ahora tengo cuatro alumnos, dos disminuidos visuales y dos ciegos. Y de los ellos hay dos integrados en escuelas primarias comunes, uno en el E.E.M.P.A. y el último está fuera del sistema porque tiene un retraso, él también quiere ingresar a la nocturna, pero no le da la edad porque recién tiene 15 años.

5- ¿Nos podrías describir de modo general las características de las personas con ceguera?

- Siempre existen las individualidades en ellos, y cada uno es distinto, las principales diferencias se entablan en el marco familiar, los padres son capaces de moldear los comportamientos de los niños con fuerza, los padres sobreprotectores son los que más complican la situación porque educan a los niños desde el miedo, y de ese modo lo aíslan de relacionarse con otros y con el entorno. Los alumnos que tuve en general son bastantes retobados, chinchudos, caprichosos, demandantes y en la adolescencia pretenden la independencia, aunque se niegan a usar el bastón que es lo que le brinda independencia en la movilidad. Presentan más dificultades en lo social que en lo intelectual, les cuesta asumir su condición y rehúsan a mostrarse como ciegos,

presentan ciertas estereotipias, se mueven continuamente en la silla, por ej. Matías cuando está parado no para de saltar, la edad representa un factor importante en esto, porque con la correcta educación se mejora. Daniela por ejemplo es la adolescente de 18 años y ella es una “lady” sentada. Además captan y reproducen con facilidad las diferentes formas de hablar, por ej. imitan personas en la tele y hasta a mi (tonada correntina).

6- ¿Cuáles son los tratamientos a seguir para un buen desarrollo del niño con ceguera?

- En primer lugar la estimulación temprana, el apoyo psicológico para el niño y los padres, psicopedagogos y asistencia a la escuela especial, en lo posible a un servicio específico para ciegos

7- ¿Y en el aprendizaje que características presentan?

- Las habilidades que tienen es que captan todo muy rápido, tienen buena atención, buena memoria, se acuerdan de fechas, memoria especial, cálculos mentales, presentan graves errores ortográficos, les cuesta dibujar.

8- ¿Todos le son útiles?

- No, por ej. las materias de física y química recomiendo reducir el horario y/o sustraer ciertos temas, al igual que la de dibujo. Porque son materias muy complicadas.

9- ¿Crees que todos los niños ciegos pueden ser incluidos? ¿Qué se necesita para ser incluidos?

- No todos los chicos pueden ser incluidos, hay de todo tipo, antes de integrar hay que tener en cuenta si se sociabiliza, si presta atención, si sabe braille y la cuestión psicológica.

10- ¿Qué tipo de escuela y qué tipo de profesores sería el ideal para la inclusión?

- En realidad lo más importante es el apoyo familiar. En lo escolar influye mucho la cantidad de alumnos en el curso, para un aprendizaje óptimo

por lo general el grupo debe ser de alrededor de 20, aunque la realidad escolar excede ese ideal. La docente que sea abierta y predispuesta, además el grupo de alumnos tienen que ser atentos para con el compañero con ceguera.

11- ¿Qué adaptaciones consideras que sean indispensables para incluir a un niño ciego?

- Que tengan acceso a una máquina Perkins, calculadora parlante, grabadora, ábaco, computadora portátil con el programa de lector de pantalla NVDA (alias Elizabet), auriculares que es muy útil a la hora de evaluación. Láminas con relieve, stickers. La reducción de horarios y temas.

12- ¿Crees que es necesario que el docente reciba algún tipo de preparación para trabajar con alumnos ciegos integrados? ¿Qué sugerencias le darías al docente?

- Es necesario que en su formación se familiaricen con las características del alumno ciego y con las herramientas que puedan ayudar en la tarea de enseñanza. Por ej. lo más básico, ir relatando lo que escribe en el pizarrón y utilizar las frases cotidianas normalmente, sin miedo, “mire”, “nos vemos mañana”, etc. así como también mantenerse actualizado con las herramientas y adelantos en materiales y didáctica. Es necesario que se encuentre en permanente diálogo con la maestra integradora para juntas puedan hacer un seguimiento del alumno.

13- ¿En qué materias presentan más dificultades los alumnos ciegos y en qué materias se desempeñan más fácilmente?

- Les cuesta mucho educación física, matemática, y ciencias. Y las materias que se desempeñan más fácilmente es música, lengua (a pesar de las faltas ortográficas), historia.

14- ¿Cuál es el pronóstico de las personas con ceguera en lo laboral y en lo social?

- En Casilda ellos están solos, no cuentan con ninguna asociación ni organización especial, creo que en Carcarañá también están en la

misma situación, pero en Rosario por ej. existen escuelas de ciegos, donde los preparan para el mundo laboral, y forman a la vez encuentros sociales, los hacen participar de conferencias, eventos, deportes, etc. En cuanto a lo laboral conozco casos en atención al público, telefonía, en radios como locutores, dj's en fiestas, y hasta profesores de ciegos.

15- ¿Crees que todas las instituciones escolares están capacitadas incluir a niños ciegos?

- Lamentablemente no, ya que no cuentan con los recursos materiales, edificios ni humanos.

MODELO DE ENCUESTA ENTREGADA A LOS DOCENTES

(Marque con una cruz la respuesta correcta)

Sexo: Femenino.... Masculino...

1- ¿Hace cuantos años ejerce la docencia?

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años....

Entre 10 y 20 años....

Más de 20 años....

2- Durante sus años del cursado del profesorado... ¿recibió alguna vez información o guía acerca de...?

CONCEPTOS	DEMASIADO	LO SUFICIENTE	POCO	NADA
1- Inclusión escolar				
2- Alumnos con N.E.E.				
3- Adaptaciones Curriculares				
4- Características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual.				

3- Como docente, ¿Alguna vez tuvo a cargo algún alumno con inclusión escolar?

Sí... No...

En caso de responder que **sí**...

a) En el momento que le plantearon que debía incluir a un alumno...
¿cuáles fueron sus sensaciones? Se sintió:

Preparada/o.... No preparada/o... Con miedo.... Eufórica/o...
Ansiosa/o... Entusiasmada/o... Apoyada/o.... Otras....

b) ¿La inclusión realizada fue con un alumno no vidente?

Sí.... No....

En caso de responder que **sí**... ¿Realizó algún tipo de modificación o adaptación? ¿Cuáles?

4- Si como docente debería incluir a un alumno con N.E.E. derivadas de un déficit visual

a. ¿Consideraría necesaria algún tipo de modificación o adaptación para que este alumno acceda a los contenidos curriculares?

Sí... No....

b. En caso de responder **sí**... ¿Cuáles?

c. Para afrontar esta situación ¿pediría colaboración a otras personas?

Sí... No....

d. En caso de responder **sí**... ¿A quiénes?

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Familia del alumno..... | Compañeros docentes..... |
| Equipo directivo..... | Psicopedagogo..... |
| Psicólogo..... | Maestro especial..... |
| Me perfeccionaría..... | Otros..... |

5- Si pudiera realizar alguna modificación en el currículo del profesorado pediría que en los contenidos incluyan unidades temáticas sobre...

CONCEPTOS	SI, es necesario	NO, cada maestra/o debe perfeccionarse sobre el tema
1- Inclusión escolar		
2- Alumnos con N.E.E.		
3- Adaptaciones Curriculares		
4- Características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual.		

TABULACIÓN Y REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS ENCUESTAS:

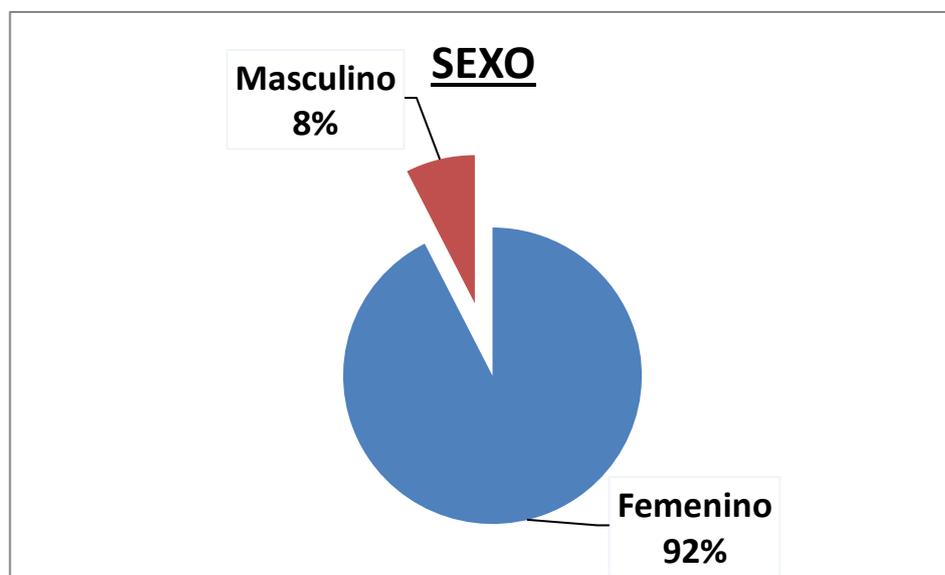
La encuesta fue realizada a un total de 40 personas distribuidas en las diferentes escuelas primarias provinciales diurnas de la Ciudad de Carcarañá. La distribución docente- escuela fue la siguiente:

- 10 docentes, escuela N° 599 Almafuerte,
- 10 docentes, escuela N° 232 Domingo Faustino Sarmiento,
- 10 docentes, escuela N° 234 Manuel Belgrano
- 10 docentes, escuela 6407 “Paula Albarracín”

CUADRO 1: Sexo de los entrevistados.

SEXO	VALORES	
	Absolutos	%
Femenino	37	92
Masculino	3	8
TOTAL	40	100

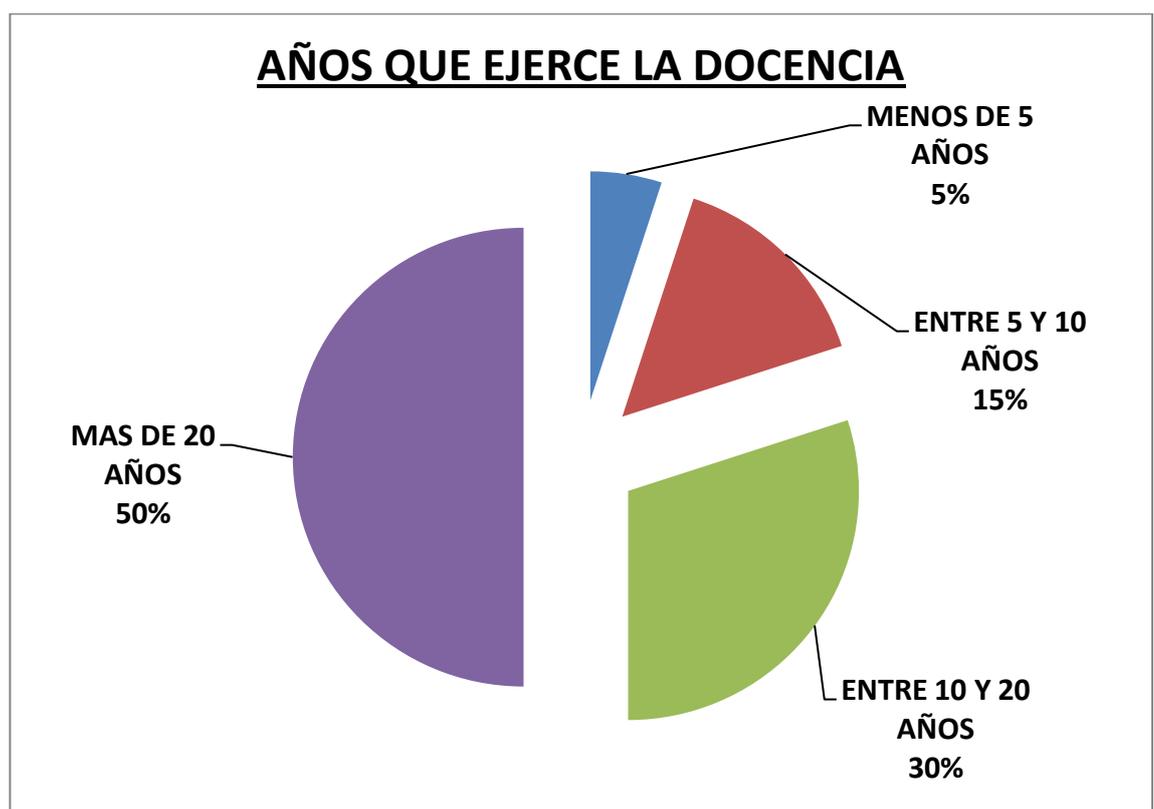
La mayoría de los encuestados pertenecen al sexo femenino; sólo un 8% es del sexo masculino.



CUADRO 2: Cantidad de años que los entrevistados ejercen la docencia.

AÑOS QUE EJERCE LA DOCENCIA	VALORES	
	Absolutos	%
Menos de 5 años	2	5
Entre 5 y 10 años	6	15
Entre 10 y 20 años	12	30
Más de 20 años	20	50
TOTAL	40	100

El 50 % del total de los encuestados hace más de 20 años que es docente activo. El 30 % de los mismos hace entre 10 y 20 años que está ejerciendo. El 15 % de los docentes encuestados hace entre 5 y 10 años que están en actividad. Y sólo un 5 % hace menos de 5 años que ejerce la docencia.



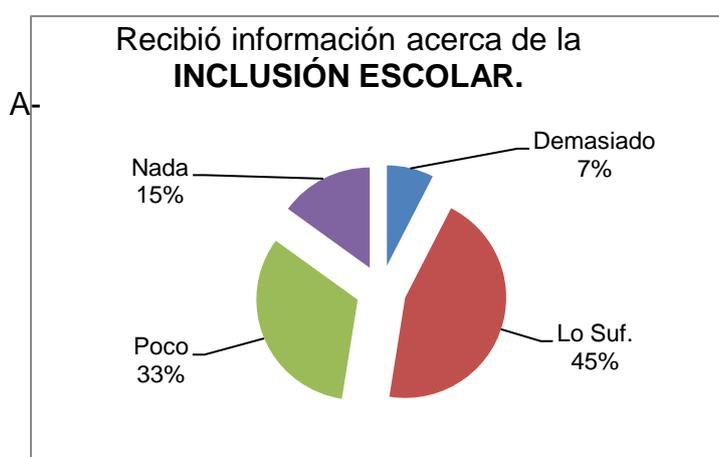
CUADRO 3: Información recibida durante los años de cursado.

CONCEPTOS	VALORES								TOTAL	
	Demasiado		Lo Suficiente		Poco		Nada			
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
A. Inclusión escolar.	3	7	18	45	13	33	6	15	40	100
B. Alumnos con N.E.E.	0	0	11	27	15	38	14	35	40	100
C. Adaptaciones Curriculares.	3	7	16	40	13	33	8	20	40	100
D. Características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual.	0	0	2	5	14	35	24	60	40	100

A continuación se presenta el análisis y gráfico correspondiente a cada concepto en particular.

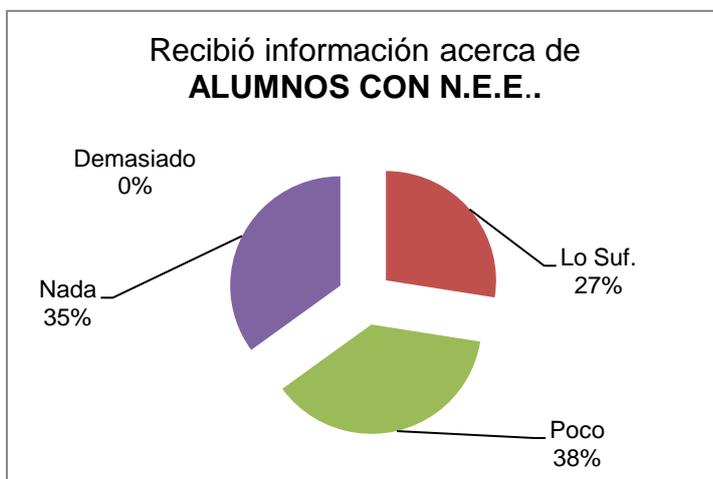
A- Inclusión escolar:

Durante los años de cursado del profesorado sólo el 7% de los docentes encuestados consideró que recibió demasiada información sobre el tema Inclusión escolar. El 45% pensó que fue suficiente. El 33% recibió poca y el 15% dice no haber recibido nada de información sobre el tema.



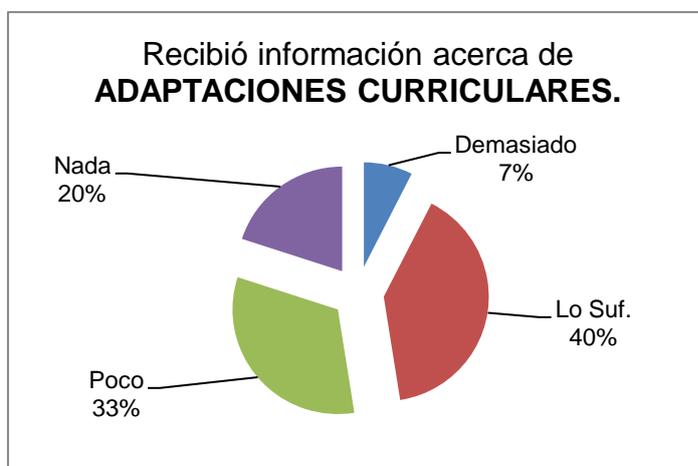
B- Alumnos con N.E.E.

Durante los años de cursado del profesorado ningún docente encuestado consideró que recibió demasiada información sobre el tema Alumnos con N.E.E.. El 27% pensó que fue suficiente. El 38% recibió poca y el 35% dice no haber recibido nada de información sobre el tema.

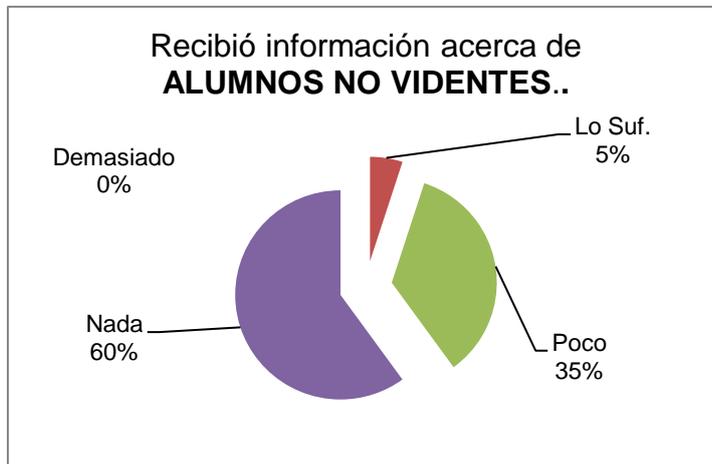


C- Adaptaciones Curriculares:

Durante los años de cursado del profesorado sólo el 7% de los docentes encuestados consideró que recibió demasiada información sobre el tema Adaptaciones Curriculares. El 40% pensó que fue suficiente. El 33% recibió poca y el 20% dice no haber recibido nada de información sobre el tema.



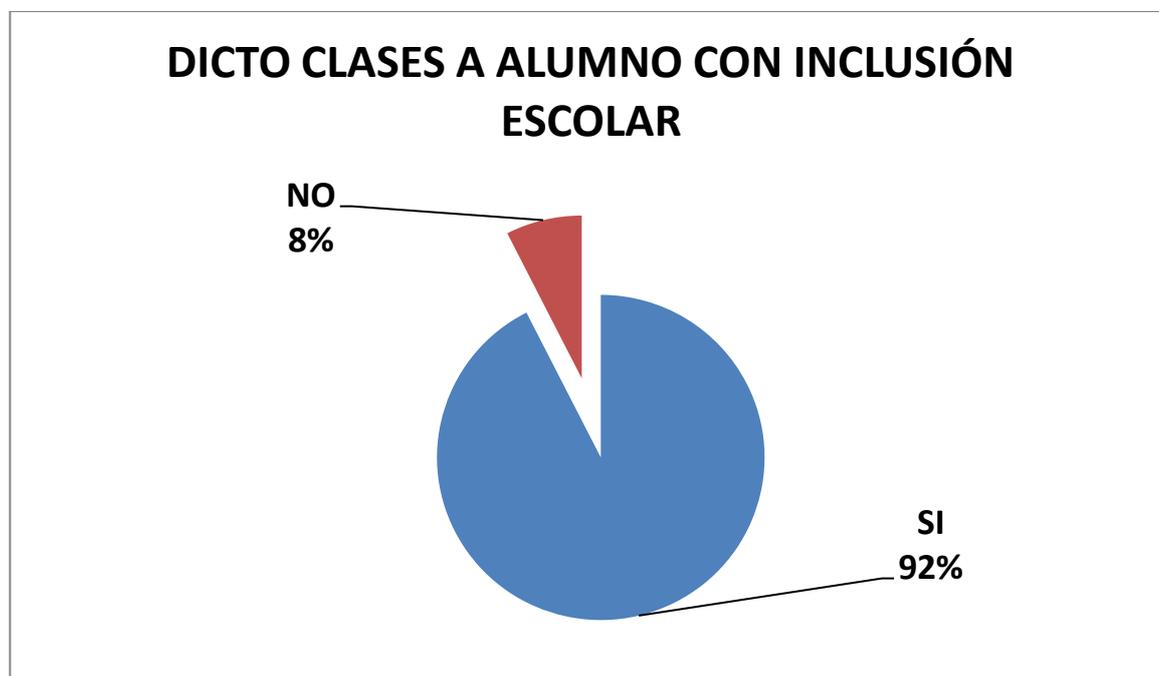
D- Características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual: Durante los años de cursado del profesorado ningún docente encuestado consideró que recibió demasiada información sobre el tema Características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual. El 5% pensó que fue suficiente. El 35% recibió poca y el 60% dice no haber recibido nada de información sobre el tema.



CUADRO 4: Dictado de clases a alumno con Inclusión Escolar.

Dicto clases a alumno con Inclusión Escolar.	VALORES	
	Absolutos	%
Si	37	92
No	3	8
TOTAL	40	100

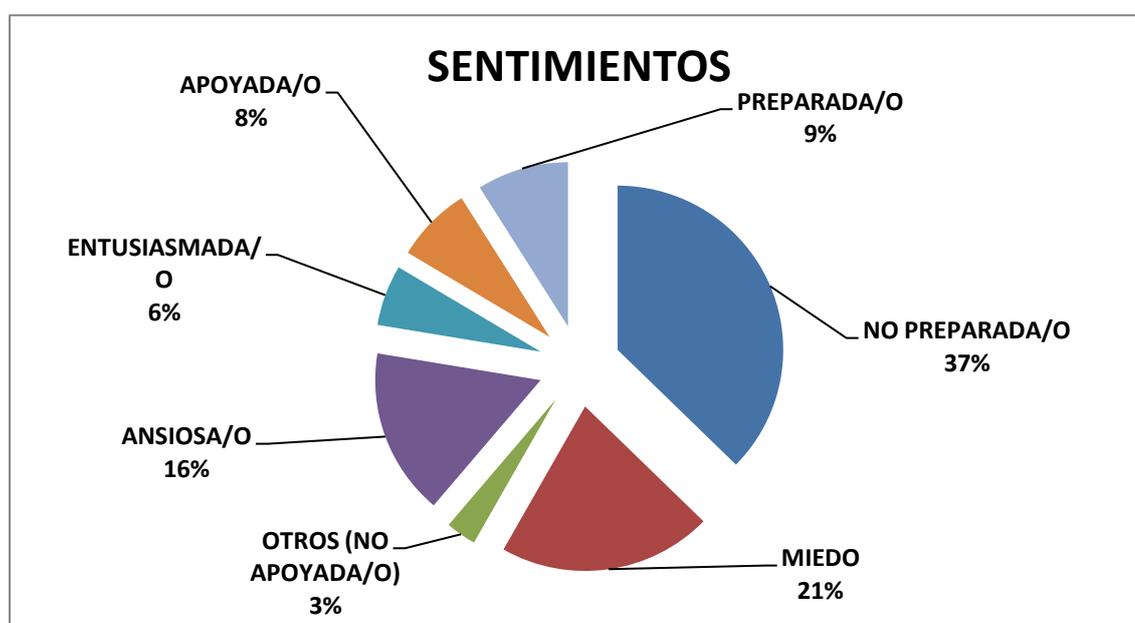
Sobre el total de los docentes encuestados, el 92% dicto clases a un alumno con Inclusión Escolar. De los mismos el 8% nunca tuvo a cargo un alumno con esa característica.



CUADRO 5: Sentimiento del docente frente a la inclusión de un alumno con N.E.E. .

SENTIMIENTOS	VALORES	
	Absolutos	%
PREPARADA/O	6	9
NO PREPARADA/O	25	37
MIEDO	14	21
EUFORICA/O	0	0
ANSIOSA/O	11	16
ENTUSIASMADA/O	4	6
APOYADA/O	5	8
OTROS (No Apoyada/o)	2	3
TOTAL	67	100

El 37% de los docentes encuestados consideró no haber estado preparado para incluir a un alumno con N.E.E. cuando se presentó esa situación. El 21% tuvo miedo y el 16% dijo haber estado ansioso. Sobre el total de docentes, el 9% creyó estar preparado, el 8% opinó que fue apoyado, el 6% estuvo entusiasmado y el 3% sintió no haber estado apoyado por los directivos de las instituciones.

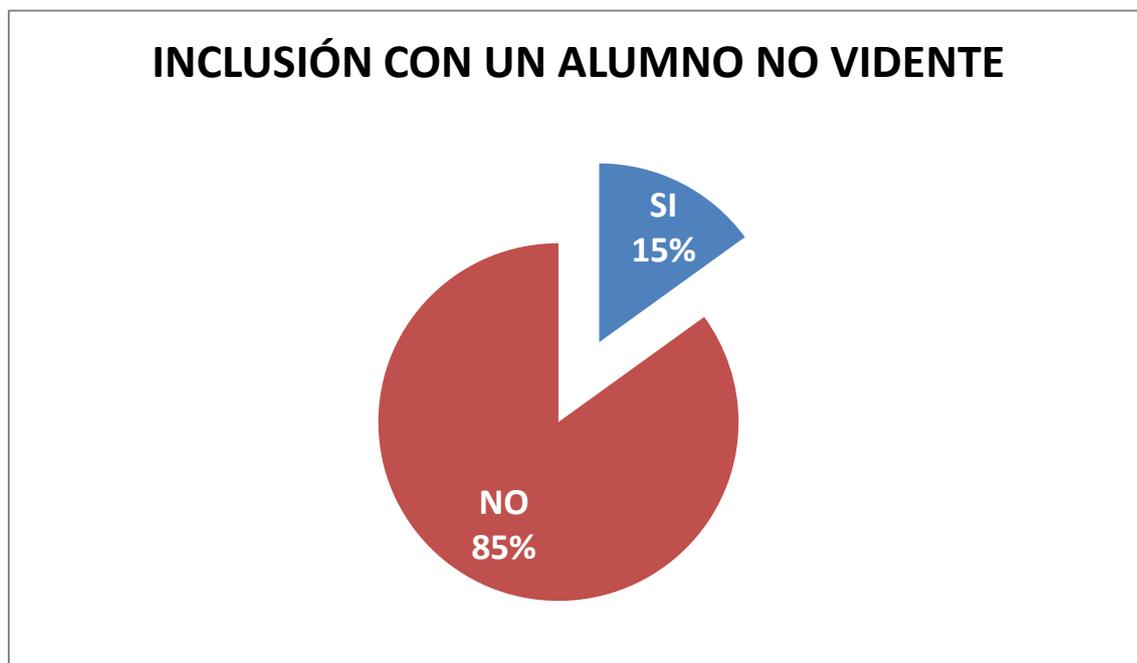


CUADRO 6: Inclusión realizada con alumno no vidente.

LA INCLUSIÓN FUE CON UN ALUMNO NO VIDENTE	VALORES	
	Absolutos	%
Si	6	16
No	34	84
TOTAL	40	100

El 16% de los docentes encuestados dicto clases a alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual.

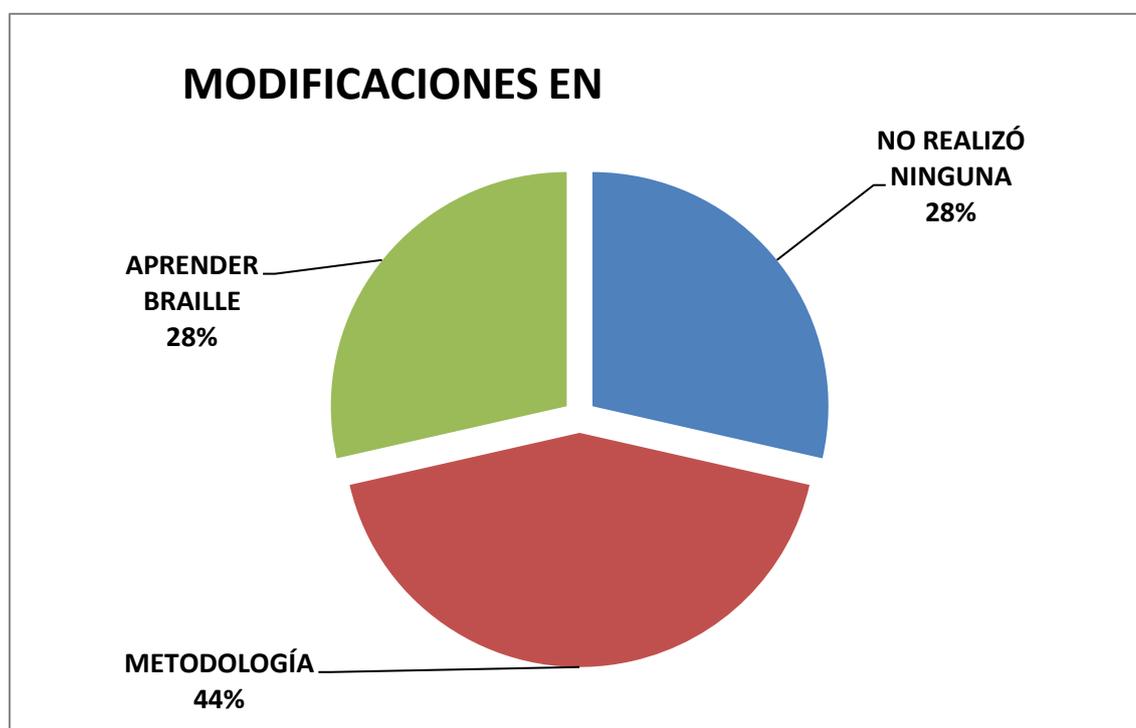
El 84% no realizó el proyecto de inclusión con alumnos no videntes.



CUADRO 7: Modificaciones necesarias según los docentes que dictaron clases a alumnos con N.E.E. derivada de un déficit visual.

MODIFICACIONES EN:	VALORES	
	Absolutos	%
Metodología	3	44
No realizo ninguna	2	28
Aprender braille.	2	28
TOTAL	7	100

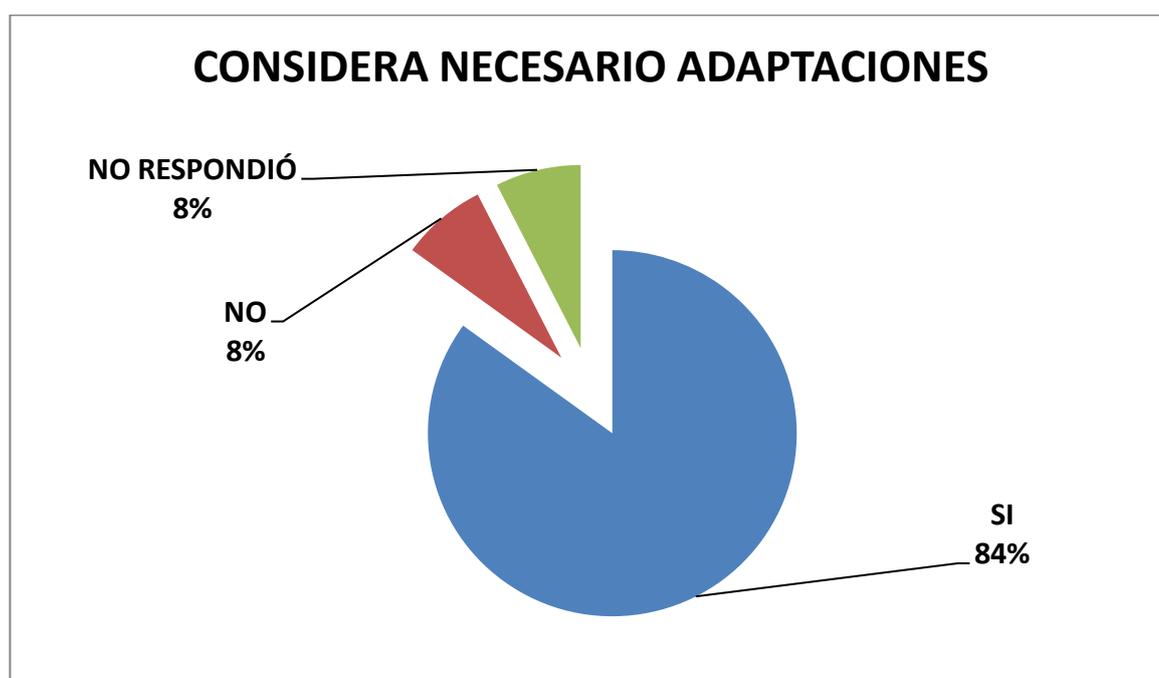
El 44% de los docentes que dictaron clases a un alumno no vidente consideraron preciso realizar modificaciones en la metodología de enseñanza. El 28% aprendió cuestiones básicas para comprender el sistema de lecto-escritura Braille. Y el 28% restante no creyó necesario ninguna modificación.



CUADRO 8: Necesidad de adaptaciones para incluir a un alumno con N.E.E. derivadas de un déficit visual.

CONSIDERA NECESARIO ADAPTACIONES	VALORES	
	Absolutos	%
Si.	34	84
No.	3	8
No respondió.	3	8
TOTAL	40	100

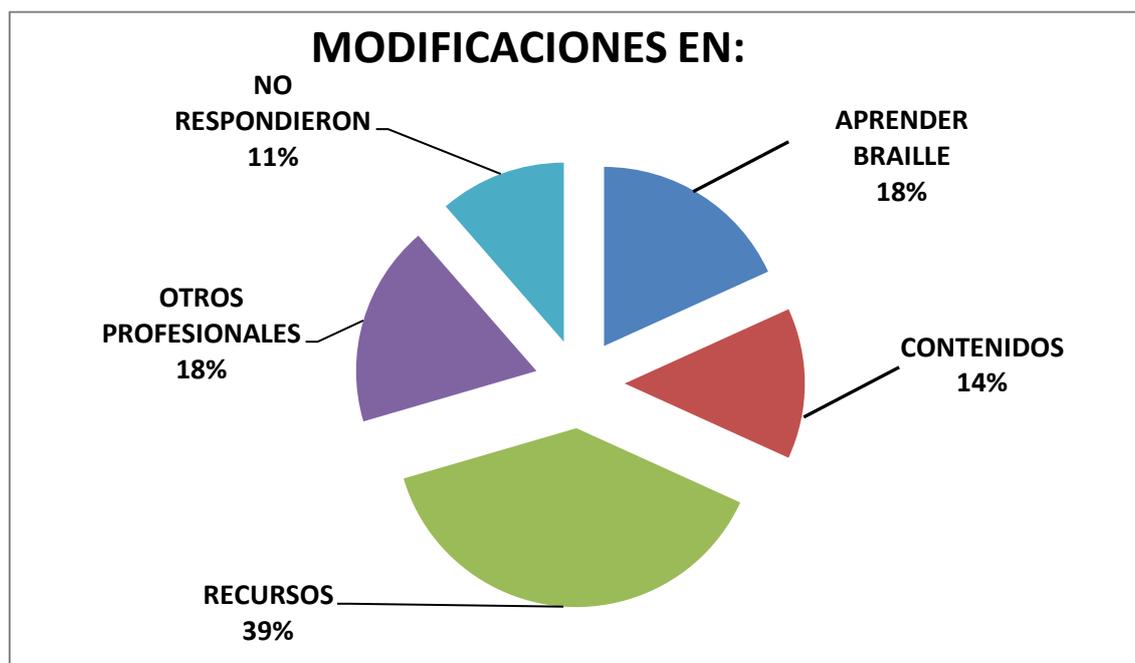
El 84% del total de los docentes encuestados cree necesario algún tipo de adaptación para que el alumno con N.E.E. derivadas del déficit visual acceda a los contenidos curriculares. El 8% considera que no es preciso ningún tipo de modificación. El 8% restante no respondió a la pregunta.



CUADRO 9: Modificaciones necesarias para incluir a un alumno con N.E.E. derivadas de un déficit visual.

MODIFICACIONES EN:	VALORES	
	Absolutos.	%
Aprender braille	8	18
Contenidos	6	14
Recursos	17	39
Otros profesionales	8	18
No respondieron	5	11
TOTAL	44	100

Ante la posibilidad de incluir a un alumno con N.E.E. derivadas de un déficit visual, el 39% de los docentes encuestados considera necesaria modificaciones en los recursos. El 18% creyó oportuno aprender braille. Un 18% más supone indispensable el asesoramiento de otros profesionales. Mientras el 14% opina que los contenidos deben ser modificados. El 11% no respondió.



CUADRO 10: Colaboración de otras personas.

COLABORACIÓN A OTRAS PERSONAS	VALORES	
	Absolutos	%
Si	40	100
No	0	0
TOTAL	40	100

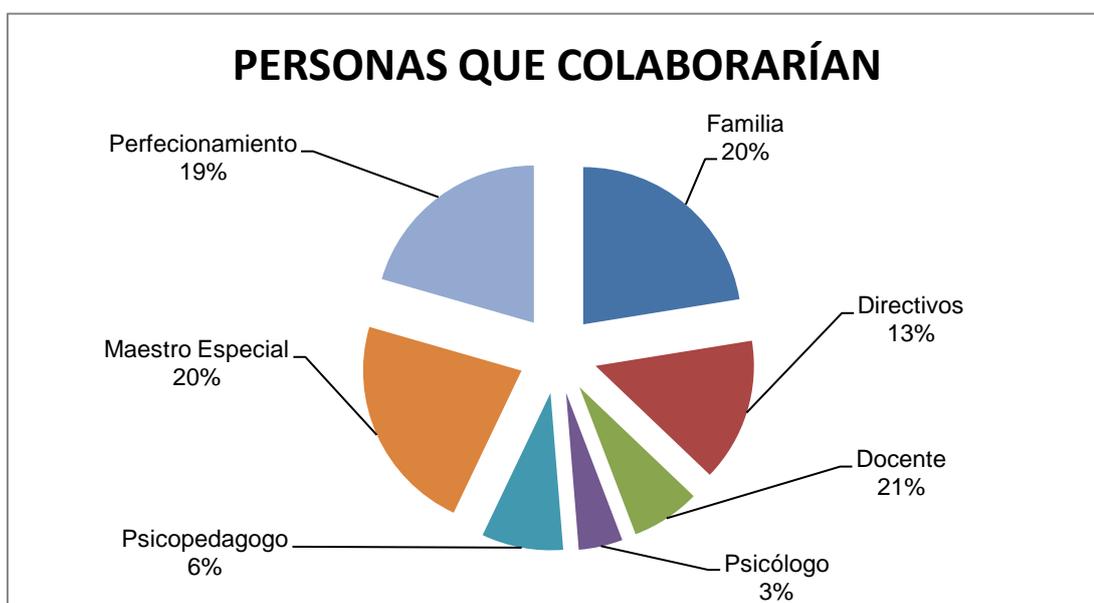
El 100% de los docentes encuestados consideran indispensables solicitar colaboración y trabajar con otras personas, lo que posibilitará una inclusión óptima.



CUADRO 11: Personas con las que el docente trabajaría en un caso de inclusión.

PERSONAS QUE COLABORARÍAN	VALORES	
	Absolutos	%
Familia del alumno	35	22
Equipo directivo	23	15
Compañeros docentes	11	7
Psicólogo	7	5
Psicopedagogo	13	8
Maestro Especial	35	22
Me perfeccionaría	32	21
Otros.	0	0
TOTAL	146	100

El 22% de los docentes encuestados solicitaría colaboración a la familia del alumno a integrar. Otro 22% considera necesaria la intervención del maestro especial. El 21% se perfeccionaría para afrontar esta situación. Un 15% cree que el acompañamiento de los directivos sería importante. El 8% trabajaría en conjunto con el psicopedagogo, mientras que el 5% lo haría con el psicólogo. El 7% pediría colaboración de otros compañeros docentes.



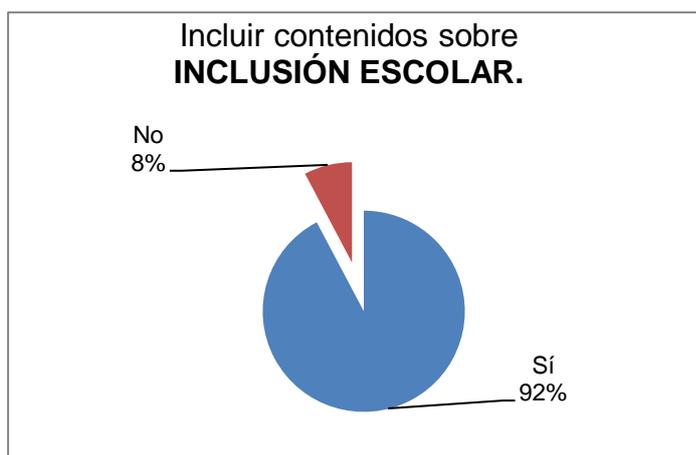
CUADRO 12: Contenidos a incluir en el currículo del profesorado.

CONCEPTOS	VALORES				TOTAL	
	Sí, es necesario.		No, cada maestra/o debe perfeccionarse sobre el tema.		Abs.	%
	Abs.	%	Abs.	%		
INCLUSIÓN ESCOLAR	36	92	4	8	40	100
ALUMNOS CON N.E.E.	39	97	1	3	40	100
ADAPTACIONES CURRICULARES	38	95	2	5	40	100
CARÁCTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS CON N.E.E. DERIVADAS DE UN DÉFICIT VISUAL.	35	87	5	13	40	100

A continuación se presenta el análisis y gráfico correspondiente a cada concepto en particular.

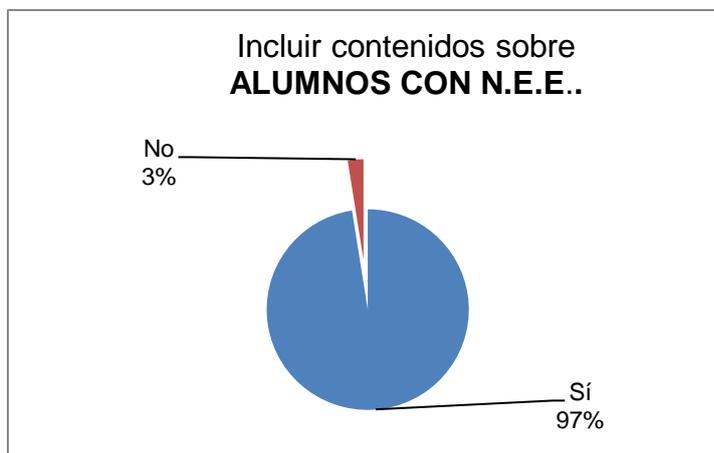
A- Inclusión escolar:

El 92% de los docentes encuestados considera necesario realizar modificaciones en el currículo del profesorado, que incluya en sus contenidos unidades temáticas sobre Inclusión escolar. El 8% cree que cada maestro debe perfeccionarse en el tema.



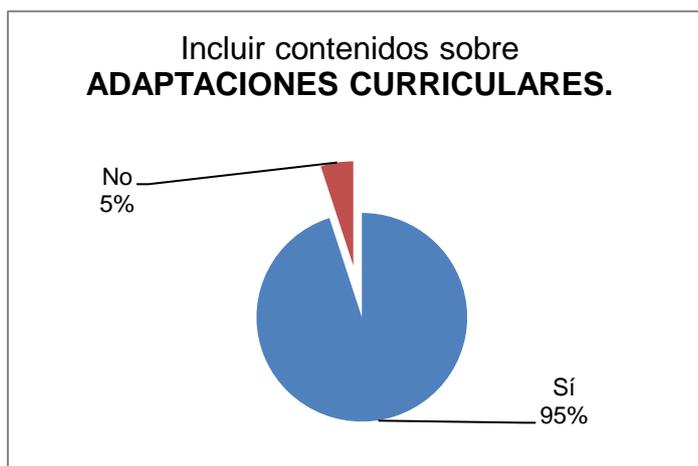
B- Alumnos con N.E.E.:

El 97% de los docentes encuestados considera necesario realizar modificaciones en el currículo del profesorado, que incluya en sus contenidos unidades temáticas sobre los alumnos con N.E.E. El 3% cree que cada maestro debe perfeccionarse en el tema.



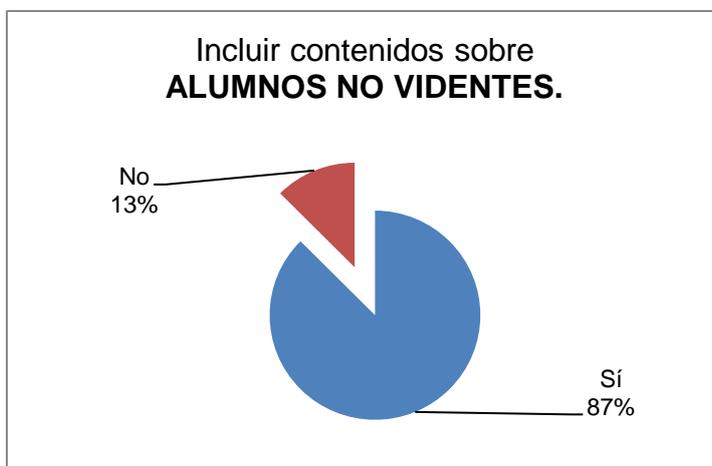
C- Adaptaciones curriculares:

El 95% de los docentes encuestados considera necesario realizar modificaciones en el currículo del profesorado, que incluya en sus contenidos unidades temáticas sobre adaptaciones curriculares. El 5% cree que cada maestro debe perfeccionarse en el tema.



D- Alumnos no videntes:

El 87% de los docentes encuestados considera necesario realizar modificaciones en el currículo del profesorado, que incluya en sus contenidos unidades temáticas sobre las características de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual. El 13% cree que cada maestro debe perfeccionarse en el tema.



Hasta aquí, se desarrollo el trabajo de campo con las diferentes técnicas empleadas (historia de vida, entrevistas y encuestas) y su respectivo análisis. En el siguiente capítulo se presentan las consideraciones finales de la investigación, las que necesariamente se sustentan en el marco teórico y metodológico de este trabajo.

PARTE III.

CAPÍTULO 8: “Consideraciones finales”

*“El educador mediocre habla.
El buen educador explica.
El educador superior demuestra.
El gran educador inspira”.*
William Arthur Ward

Parte A: Conclusiones de encuestas.

En base a los datos obtenidos por medio de las encuestas realizadas se observa que el 50 % de los docentes hace más de 20 años que ejerce la docencia.

Además se demostró a través de las encuestas realizadas que un 45% de los docentes considera haber recibido suficiente información en los conceptos de Inclusión escolar y adaptaciones curriculares. En cambio cuando se indagó sobre la capacitación recibida en relación al tema alumnos con N.E.E, los mayores porcentajes fueron obtenidos en las opciones poco (38%) y nada (35%). Asimismo, un 60 % de los docentes contestó que no había recibido información sobre las características generales de alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual. Solo un 5%, (lo que equivale a 2 maestras, ambas de la escuela N° 234, Manuel Belgrano), respondieron que la información recibida había sido suficiente; pero cuando más adelante se solicita que describa alguna modificación a realizar con un alumno ciego, una de las docentes respondió que tendría que interiorizarse en el tema y la otra, que había tenido un alumno ciego incluido, contestó que trabajaría con distintos materiales, sonidos, texturas, todo lo que tenga que ver con los sentidos y con el apoyo de una maestra integradora y psicopedagoga.

En cuanto a las experiencias en inclusiones escolares, un 92% (37 docentes) respondieron que han tenido que integrar a alumnos con diversas NEE. Además afirman que al momento de haberse presentado la inclusión han sentido en su amplia mayoría no estar preparada/o (37%), pero como se permitió en esta pregunta poder marcar más de una respuesta, también se mostraron con miedo (21%), y ansiosos (16%). Solo un 9 % se sintió preparada

y un 3 %, equivalente a dos maestras (ambas de la escuela N° 234), consideró no haber estado acompañada en la ejecución de esa tarea.

Con lo que respecta a la posibilidad de trabajar con alumnos no videntes solo 6 docentes respondieron que lo han hecho (lo que representa un 16%). Sobre esa cantidad de maestros, 2 de ellos (28%) respondieron que no realizaron ningún tipo de modificación para dar clases y un docente prefirió no contestar. Por otra parte la mitad, o sea, 3 encuestados (44%) consideró necesario realizar modificaciones en la metodología, en su forma de dar clases. En cuanto a aprender Braille o un sistema de lecto-escritura para las personas con déficit visual, fue considerado únicamente por 2 maestras.

Proyectando sobre futuras inclusiones como docente, la mayoría de los encuestados justificó que eran necesarias ciertas modificaciones curriculares para alumnos no videntes (84%), un 8% respondió que no eran necesarias y otro 8 % no contestó. Aquellos encuestados que consideraron necesaria algún tipo de adaptación, opinaron sobre las mismas, dando principal énfasis en los recursos didácticos (38%), enfocándolos a lo táctil y auditivo; para otros contar con distintos profesionales y aprender Braille (8% cada opción) sería lo necesario.

El 100% de los encuestados creyó indispensable trabajar en forma conjunta con otras personas. El mayor porcentaje obtenido fue en las opciones: pedirle colaboración a la familia y al maestro especial (22%). Un 21% escogió perfeccionarse y el 15 % optó por solicitar ayuda al equipo directivo. Sólo un 8%, equivalente a 13 docentes, consideraron pertinente el trabajo en equipo con el psicopedagogo.

La última pregunta indaga sobre la opinión de los docentes acerca de lo que creen oportuno incluir en las unidades temáticas del profesorado. Las opciones fueron las mismas que las presentadas en la pregunta numero 2; las cuáles eran: Inclusión escolar, Alumnos con N.E.E., Adaptaciones Curriculares y características de alumnos con N.E.E. derivadas de déficit visual. Teniendo en cuenta los tres primeros conceptos, los entrevistados en su mayoría creyeron necesaria la incorporación de los mismos al plan de estudio del profesorado. La última opción también obtuvo un porcentaje elevado pero fue, el que menos "sí" consiguió.

Parte B: Consideraciones finales.

El aprendizaje de cualquier ser humano comienza, incluso, desde antes que éste nazca y tiene lugar, primeramente, en el seno familiar, donde cada persona lo significa de una manera particular. Es en la familia donde se dan las primeras formas de interacción con los objetos y las personas. La calidad de las mismas determinará el grado de auto-aceptación y conciencia de las limitaciones, si surge o no el deseo de aprender, la forma de afrontar el aprendizaje; en pocas palabras estas experiencias determinarán el sujeto que aprende.

En el caso de niños ciegos congénitos el proceso educativo, desde las etapas iniciales de su desarrollo, se ve afectado por ciertas limitaciones propias de este déficit. Por esto es importante que familia, escuela y sociedad ofrezcan las oportunidades pertinentes para la inclusión.

Las relaciones afectivas determinarán el desarrollo de la persona ciega. Que los padres y la familia acepten la discapacidad de su hijo será indispensable para generar buenas relaciones de apego y así programar maneras de actuación pertinentes. La llegada de un hijo con discapacidad, genera en la familia una crisis inesperada, que exige de los padres una aceptación instantánea. Aceptación que no significa estar a gusto con la discapacidad, ni olvidar los sueños, planes y expectativas que se depositaban sobre el hijo sano, no significa no sentirse enojados o deprimidos; por el contrario la aceptación implica asumir las limitaciones y trabajar en base de sus fortalezas y habilidades. Verlo y aceptarlo como un individuo con sus propias fuerzas y debilidades. Los padres que puedan sentirse en paz con la discapacidad de su hijo, obtendrán mejores resultados en la educación del niño, y por ende en la socialización del mismo.

No hace mucho, poco más de 50 años, que el sistema educativo común hace efectivo el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades de todas las personas con algún tipo de dificultad. Este cambio positivo, se sustenta en los principios de normalización e integración que tuvieron lugar en la época de los `60- `70 en Europa. Recién en el año 1990 en Tailandia se firma el Decreto mundial “Educación para todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de

aprendizaje” y en 1994 se realiza la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad en la ciudad de Salamanca, España. Son éstos acontecimientos internacionales los que fundamentaron la nueva propuesta de educación.

La inclusión no se agota en la actuación escolar, sino que debe insertarse y favorecer todo el marco social promoviendo actitudes sociales de conocimiento y aceptación de las diferencias. La inclusión educativa tiene como fin último la integración total, donde no solo se benefician los alumnos con N.E.E. sino la sociedad misma; pero para poder lograrlo y modificar la sociedad en general, es necesario empezar por transformar el aula. La escuela es parte de la vida misma y debe enseñar a vivir ofreciendo oportunidades para desarrollarse socialmente, ya sea como niño, durante la primaria o como adolescente durante la educación secundaria.

La inclusión escolar resulta un desafío constante para toda la comunidad educativa, porque pretende la atención de las necesidades educativas especiales de cualquier alumno dentro de una realidad y espacio institucional particular; dando lugar a que el sujeto genere los saberes básicos, pero también que logre establecer lazos sociales. La escuela de hoy requiere una nueva identidad, no necesariamente como un lugar donde construir la identidad nacional (propósito fundamental en los orígenes de la escuela argentina), sino como garante del derecho que cada alumno tiene a una educación equitativa y de calidad. Nuevos procesos de identificación social, nuevas maneras de considerar el tiempo y el espacio escolar resultan eje fundamental para consolidar la identidad de la escuela inclusiva que hoy se requiere.

Para Daniel Cangelosi la escuela inclusiva es una institución educativa que brinda educación de calidad a todos los alumnos de su población. Es aquella que, por la excelencia de sus prestaciones (y adaptaciones), hace posible que todos los niños de una comunidad puedan encontrar en ella lo necesario para su desarrollo, tan pleno como sea posible (CANGELOSI; 2006: 32,33).

La atención educativa debe estar centrada en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que lo necesiten. El primer paso para que la

respuesta educativa sea lo más ajustada posible es reconocer al alumno con necesidades educativas especiales e identificar su particular forma de ser y desarrollarse. En este reflexionar y analizar sobre las características y los rasgos fundamentales de los alumnos es que el docente deberá ajustar la enseñanza, definiendo el curriculum y respondiendo a preguntas relativas al QUÉ, CÓMO, CUÁNDO ENSEÑAR y EVALUAR. El profesor debe adecuar su intervención a la peculiar manera de aprendizaje que tiene el alumno. La permanente revisión y perfeccionamiento harán que la práctica docente se torne valiosa y oportuna, para responder a las necesidades de los alumnos. Resulta necesario individualizar la enseñanza para que cada sujeto de aprendizaje alcance los objetivos que plantea la educación escolar.

Para la aplicación de adaptaciones curriculares no basta con tener la predisposición para trabajar, resulta indispensable conocer el por qué, el para qué y el para quién. Debido a que la inclusión escolar de los alumnos ciegos exige adecuar la respuesta educativa a las peculiaridades que se desprenden de la amplia variedad de características generales y particulares que presenta su proceso educativo.

La dimensión sensorial que condiciona los procesos de aprehensión de la información externa para establecer los conocimientos necesarios, interrelacionarlos y lograr el aprendizaje, es lo que determinara la intervención educativa de las personas ciegas. Daniel Cangelosi (2006:105, 106) identifica claramente que las personas con ceguera deben recurrir al uso y potenciación del aprendizaje por otras vías sensoriales, como el canal auditivo, el háptico, el gusto, el olfato y la adaptación del aprendizaje imitativo. Una vez conocidas estas características del aprendizaje, se debe afrontar el conocimiento de qué conductas son diferenciales en cada una de las áreas del desarrollo (lingüística, cognitiva, psicomotriz, social, etc.), para identificar qué necesidad educativa emana de ellas.

Las adaptaciones de acceso al currículo podrán establecerse mediante la optimización y adecuación de los elementos organizativos, funcionales, la provisión de los recursos tiflotecnológicos necesarios y la adaptación en los elementos básicos del currículo ordinario (adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación). En definitiva, las adecuaciones pertinentes

responderán a una perspectiva de atención educativa centrada en sus necesidades sensoriales, que no son necesariamente intelectuales.

El profesor del aula que trabaje con alumnos integrados debe responder al grupo total, adaptándose a las características de cada uno de sus alumnos, en particular las de los alumnos con necesidades educativas especiales. El maestro de la Escuela Inclusiva debe tener conocimiento de las particularidades de los alumnos y las formas de abordar éstas. Conocer las modificaciones que deben hacerse a nivel del aula y del centro, que facilitaran el acceso al curriculum de los alumnos con N.E.E. debería considerarse materias específicas de la carrera del profesorado.

Desde esta concepción surge la realidad de ¿La formación que recibe el maestro contempla la forma de actuación necesaria para una Educación Inclusiva? Resulta indispensable que el futuro maestro o profesor aprenda en el transcurso de su carrera las adaptaciones curriculares generales de los alumnos con N.E.E. No solo bastará con conocer, observar, analizar y orientar al grupo-clase; la tarea del maestro de la Escuela Inclusiva requiere estudio (el perfeccionamiento docente constante), reflexión (de su propia práctica) y trabajo en equipo, integrado por diferentes profesionales de la comunidad educativa, con objetivos, esfuerzos y metas comunes.

El trabajo cooperativo entre maestro y el personal especialista asegurará la solución más pronta y eficaz de las situaciones que puedan presentarse con los alumnos con N.E.E. Es importante el trabajo conjunto del maestro, el psicopedagogo, el maestro especial, el psicólogo, ya que cada especialista aportará, desde su formación y experiencia, una particular forma de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje de niños ciegos; pero para lograr un verdadero trabajo interdisciplinario todos ellos deben compartir objetivos comunes y definir responsabilidades y compromiso (familia, escuela común, escuela especial, maestra integradora, psicopedagogo, psicólogo, demás profesionales).

Teniendo en cuenta el desarrollo del marco teórico y lo investigado en el trabajo de campo, se ha podido comprobar que las escuelas comunes primarias de la ciudad de Carcarañá carecen de los recursos y de los conocimientos necesarios para posibilitar a los alumnos con Necesidades

Educativas Especiales derivadas de un déficit visual acceder a una educación de calidad, respetando el proceso subjetivo de aprendizaje.

Estas instituciones no poseen las características de una escuela que permita la inclusión de alumnos no videntes. No cuentan con los profesionales precisos para trabajar en conjunto y conformar un equipo integrador que guíe el accionar docente. Los maestros, reconocen no tener suficiente conocimiento sobre las características del proceso de aprendizaje de los alumnos con N.E.E. derivadas de un déficit visual, ni de las oportunas adaptaciones curriculares. Si se considera el aspecto edilicio de las instituciones también se notaran falencias, ya que ninguna de las mismas está preparada para la segura permanencia de un alumno ciego. En general las encuestas demuestran, que la mayoría de los institutos destinados a formar docentes no ofrecen preparación alguna para enfrentar una situación de inclusión escolar, y que la misma cuando sucede se realiza a modo de “experimentación” o “prueba” puesto que es algo relativamente nuevo para los maestros en escuelas comunes.

Como se desarrollo con antelación, para que una escuela sea inclusiva serán necesarios recursos humanos, materiales y económicos. La misma debe proponerse como principal desafío **enseñar a pensar, a resolver, y principalmente a SENTIR**, donde cada actor institucional y la sociedad misma deben asumir la responsabilidad de actuar para ello.

Citando a E.C, el adolescente que escribió el relato de vida, “... mi tarea fue adaptarme a un sistema, un sistema y una sociedad que esperaba para incluirme.” Nótese que utilizó la palabra inclusión y no integración, porque él asume que es diferente como todos y desea que esa sociedad lo incluya como tal.

Pero ¿por qué tenemos que esperar para incluirlo? La escuela es el lugar perfecto para empezar a actuar y transformar la sociedad, así como se utilizó en otras épocas para lograr la unidad nacional, en la actualidad el objetivo tiene que ser lograr una enseñanza basada en respuestas a la diversidad de aprendizajes, donde el fin es lograr la libertad de acción, dirigidos lógicamente hacia el bienestar social.

**Enseñemos que somos diferentes, aprendamos a ser
únicos, para que luego podamos ser uno: ser humano.**

BIBLIOGRAFIA:

- AGHAZARIAN, Luciana. Diario Clarín, Suplemento Educación, N° 27. Fecha: 2/11/11.
- ARNAL, Justo y otros. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Cap. 2, 1992, Barcelona, Editorial Labor, S.A.
- BELGICH, Horacio. Niños en integración escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión, 1998, Rosario, Editorial HomoSapiens.
- BORSANI, María José. Adaptaciones Curriculares del tiempo y el espacio escolar. Organización Institucional y Necesidades Educativas Especiales, 2003, Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- CANGELOSI, Daniel. La integración escolar del niño discapacitado visual, 2006, Buenos Aires, Ediciones Noveduc.
- GARRIDO LANDIVAR, Jesús. Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial, 1995, Madrid, Editorial CEPE.
- GIECO Vilma, Gun Sofía, Marengo Graciela, entre otros. Ministerio de Educación- Provincia de Santa Fe. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común, 1999, Santa Fe.
- GONZALEZ MAJÓN, Daniel. Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración, 1995, Málaga, Ediciones Aljibe.
- HEESE Gerhard. La estimulación temprana en el niño discapacitado, 1992, Buenos Aires, Editorial Medica Panamericana.
- MARCHESI Álvaro, Coll Cesar y Palacios Jesús. Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Cap.1, 2009, Madrid, Editorial Alianza.
- SABINO, Carlos. Como hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos, 2008, Buenos Aires, Editorial Ampliada.
- SOLER, Miquel-Albert. Didáctica multisensorial de las ciencias. Un método para alumnos ciegos y también sin problemas de visión, 1999, Barcelona, Editorial Paidós.

Material digital.

- “Aproximación a la enseñanza de astronomía a las personas ciegas y ambliopes”. <http://www.cielosur.com/astronomia-ciegos-ambliopes.php>
- “Deficiencia Visual: Intervención Psicopedagógica”. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=459>
- “El aprendizaje de las ciencias en niños ciegos y deficientes visuales” <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt>
- “Estimulación precoz del niño ciego y disminuido visual”. http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/268/estimulacion_prec_oz_del_nino_ciego_y_disminuido_visual.html

ANEXO.

- Musicógrafa Braille
http://www.sacom.org.ar/2010_reunion9/actas/14.Herrera.pdf
- Ayudas técnicas en la formación educativa y laboral del invidente
(<http://centros.educacion.navarra.es/creena/011visuales/solucionesTic.html>)
- Cuadro para mirar y acariciar. (<http://www.lanacion.com.ar/663135-cuadros-para-acariciar>).
- Cines para ciegos: audio descripción.
<http://www.contactobrasile.com/cine.html>).
- <http://masquemates.blogspot.com.ar/2007/11/el-ajedrez-para-ciegos.html>
- <http://www.redpsicoterapeutica.com.ar/index.php/centro-educativo-terapeutico-abrasoles/>
- El libro negro de los colores.
<http://www.youtube.com/watch?v=R6xNg0544sE>
- Los colores de las flores', de JWT para Fundación ONCE.
<http://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>