

Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Nivel Secundario

Dirección de Educación Técnico Profesional

Dirección de Educación Especial

DOCUMENTO DE APOYO:

**INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
EN EL NIVEL SECUNDARIO**

A LOS SEÑORES ASESORES, INSPECTORES JEFES, INSPECTORES DE ÁREA Y JEFES DE SECCIÓN TÉCNICA.

A LOS DIRECTORES, DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIO Y EDUCACION TECNICA

A LOS DIRECTORES, DOCENTES Y TECNICOS DE LAS ESCUELAS Y SERVICIOS AGREGADOS DE LA CARACTERIZACION DE DISCAPACIDAD VISUAL, DISCAPACIDAD MOTORA, DISCAPACIDAD INTELECTUAL, SORDOS E HIPOACUSICOS

La Dirección Provincial de Educación Secundaria en forma conjunta con la Dirección de de Educación Especial y la Dirección Provincial de Educación Técnico-profesional hacen llegar a ustedes el presente documento que tiene la intención de poner en común los acuerdos centrales entre dichas Direcciones respecto a la atención de alumnos con ***necesidades educativas derivadas de una discapacidad***

El documento contiene aportes referidos a los procesos de integración escolar a fin de procurar instancias de profundización y reflexión sobre las prácticas docentes y las dinámicas transdisciplinarias que enmarcan las trayectorias educativas en los proyectos de Integración escolar

Consideraciones generales

Garantizar la inclusión en la escuela secundaria es parte de los objetivos y lineamientos prioritarios de la política educativa en el marco de la Ley 13688 de Educación Provincial, en consonancia con la Ley 26206 de Educación Nacional, en la cual el Estado asume por primera vez la obligatoriedad de este Nivel de enseñanza.

La inclusión educativa refiere a **dos dimensiones** constitutivas: la **asistencia escolar** y el **acceso al conocimiento**. La meta es entonces **inclusión con aprendizaje**, que será plena cuando no sólo garanticemos el acceso y la permanencia, sino efectivamente la apropiación de aprendizajes escolares socialmente significativos.

La Inclusión es un objetivo de la Educación y la Integración asume el carácter de medio a través del cual aquélla se puede alcanzar. Es decir que la Integración posibilita el proceso de inclusión social como fin último. En este sentido y tal como se establece en la Ley Nacional 26206 y en la Ley Provincial 13688 Cap. IX la Educación Especial es la modalidad del Sistema educativo responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades temporales o permanentes en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona

La integración educativa facilita los procesos de inclusión social, que le aportan instancias de participación social tendiendo a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente. Si la integración educativa sólo consiste en la transmisión de conocimientos tenemos un sujeto escolarizado pero sin espacios para su desarrollo integral.

La educación es, sin duda, la principal herramienta para construir sociedades más justas e igualitarias. Hoy nos encontramos frente al **desafío histórico** de garantizar una escuela para todos los adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. Las condiciones están dadas, las Leyes son las herramientas fundantes, pero debemos también revisar las prácticas escolares construyendo alternativas que respeten todas las variables individuales, que hagan habitable la escuela para todos.

Trayectorias Educativas de los Alumnos con Discapacidad

El desarrollo curricular de los alumnos con discapacidad se enmarca hoy en las prescripciones de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. Es importante destacar que, de este modo, se toma distancia de la histórica concepción de “*privación cultural*” que otros paradigmas de la Educación Especial concibieron, los cuales delimitaban predictivamente “qué y hasta cuánto” un sujeto podía aprender.

No obstante, las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad se conciben como recorridos escolares que –en tanto experiencias individuales- no son estereotipados, definidos a priori por la discapacidad, pero tampoco son lineales.

La trayectoria educativa de cada estudiante es singular, y, en tanto necesita ser historizada, depende de un complejo conjunto de factores sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada. De este modo, se espera el desarrollo de propuestas diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios a partir de un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional, con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones. Estas decisiones comprometen a todo el Sistema educativo, en tanto son alumnos del Sistema educativo provincial

.El desarrollo curricular de los alumnos con discapacidad se enmarca hoy en las prescripciones de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Es importante destacar que, de este modo, se toma distancia de la histórica concepción de “*privación cultural*” que otros paradigmas de la Educación Especial concibieron, los cuales delimitaban predictivamente “qué y hasta cuánto” un sujeto podía aprender.

*Con respecto a las propuestas curriculares destinadas a **alumnos/as con algún tipo de discapacidad** –que asisten a la escuela especial o tienen proyecto de integración a la escuela común-, en algunos casos, las mismas se han entendido como un recorte de los contenidos y objetivos del currículo común para adaptarlo a las posibilidades de cada sujeto. Sin embargo, debemos recordar que los fines de la educación son los mismos para todos los niños/as, tengan o no discapacidades. Este principio debe guiar el diseño y aplicación de propuestas específicas para alumnos/as con discapacidad, en términos de estrategias didácticas y organización del tiempo de aprendizajes adecuados a sus necesidades.¹*

En conclusión, los aportes curriculares destinados a atender necesidades particulares de los alumnos/as derivadas de discapacidades o de características etáreas, constituyen propuestas de reorganización de contenidos y selección de

estrategias de enseñanza que fortalecen el currículo común, en respuesta a un derecho que se añade a su carácter de sujetos de la educación común ².

La trayectoria educativa de cada estudiante es singular, y, en tanto necesita ser historizada, depende de un complejo conjunto de factores sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada. En tanto experiencias individuales- no son estereotipados, definidos a priori por la discapacidad, pero tampoco son lineales.

De este modo, se espera el desarrollo de propuestas diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios a partir de un análisis de las condiciones individuales, del contexto y del colectivo institucional, con la participación de la familia y habilitando la palabra de los alumnos en la toma de decisiones. Estas decisiones comprometen a todo el Sistema Educativo, en tanto son alumnos del Sistema Educativo Provincial.

La Educación Especial y las Configuraciones de Apoyo

Un aspecto importante en el ámbito de la atención educativa de los alumnos con discapacidad –y de acuerdo con los modelos actuales- queda delineado en la idea de *configuraciones de apoyo*. Dichas configuraciones están constituidas por redes, relaciones, interacciones, etc., que acontecen entre sujetos, grupos e instituciones como marco para la organización de propuestas integradoras. A su vez, implicarán la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación con la *atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas*, entre otras. (Ministerio Nacional de Educación, 2010).

El punto de partida de estas configuraciones de apoyo se ubica en cada sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas y en sus motivaciones, de forma tal que permita tomar decisiones que potencien sus capacidades, en proyección a su integración educativa, social y laboral.

El proyecto de integración escolar deberá, entonces, facilitar el proceso de construcción de aprendizajes y saberes de los sujetos con discapacidad a partir de la definición de apoyos que sostengan pedagógica y didácticamente esos procesos. Por lo tanto, la integración de un sujeto con discapacidad supera la mera intervención técnica para dar lugar a un abordaje pedagógico integral del proceso educativo en el

¹ D.G.CyE. Pcia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular (pág. 17)

² D.G.CyE. Pcia de Buenos Aires. Marco General de Política Curricular (pág. 17)

marco de sus necesidades individuales y del contexto institucional en el que lleva a cabo su trayectoria y con el objetivo de una ***progresiva autonomía del alumno***.

Definir las configuraciones de apoyo en una trayectoria educativa en los diversos Niveles de Enseñanza, implicará la consideración de sus propósitos y particularidades, de forma tal que permitan especificar *qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y hasta cuándo* plantear propuestas pedagógicas y didácticas especializadas.

Por lo expuesto, en relación con la organización de la propuesta de integración, será importante considerar:

- La enunciación clara de la *atención especializada* que requiere el alumno y que brindará la escuela especial.
- La *frecuencia de los apoyos y las intervenciones brindadas* por Educación Especial (Tiempos y Espacios)
- La *provisión de apoyos* (en las diversas áreas curriculares) y las *especificaciones técnicas de la Discapacidad y su correlato didáctico*, puesto en acto por el maestro integrador
- La *modalidad y tipos de apoyos que brindará el Nivel* propiamente dicho.
- Los niveles de intervención y responsabilidades de los equipos docentes: Directivos, Docentes, Técnicos Docentes.
- La proyección y especificación del progresivo retiro de los apoyos, en virtud de la independencia y autonomía del alumno (de acuerdo con sus potencialidades y posibilidades individuales)
- La toma de decisiones educativas respecto al seguimiento, evaluación y certificación del aprendizaje del alumno y del proceso integrador.

Es importante destacar que, si bien está claro que cada alumno demanda la elaboración de una propuesta individual, ello no significa el desmedro del aprendizaje social, dado que la interacción con los otros es irrenunciable. Por ello, cada equipo escolar deberá precisar las formas y condiciones de la enseñanza para que los alumnos aprendan desde su individualidad en un contexto grupal.

Este aspecto supone considerar que, si los *apoyos* sólo son individuales, la acción queda más ligada a un modelo clínico que a una mirada social de la discapacidad. Es así que los apoyos implican, entonces, al aula, a la escuela, a la familia, a la comunidad y a otras instituciones del Estado. En este sentido, la organización del tiempo didáctico en el aula necesitará modificarse para incluir a todos, por ejemplo, mediante la organización de clases más cooperativas que expositivas. En

la misma forma, es importante que valoremos que hay muchos conocimientos que pueden capitalizarse para todos los alumnos en general, por ejemplo, el aprendizaje del sistema Braille, de la Lengua de Señas Argentina.

Acerca de los docentes: Construcción de Parejas Pedagógicas

Desde un modelo social de la discapacidad y desde un paradigma pedagógico – curricular, se hace imprescindible redefinir y construir otras maneras de actuación y desempeño docente. La definición de un **puesto de trabajo** siempre está ligada a la precisión de un conjunto de tareas y desempeños esperados. A tal efecto, revisar las prácticas y los contextos educativos actuales, constituye el punto de partida para pensar *qué se espera* al ocupar ese puesto y *cuáles* serán entonces sus características y perfiles.

El docente integrador y los docentes de cada Nivel educativo deberán distanciarse de roles técnicos, cada uno ubicado en su puesto; necesitarán distanciarse de una estricta división de tareas para las cuales se encuentran habilitados cada uno por sus saberes específicos. El desafío se presenta ante la necesidad de configurar una nueva realidad donde, entre todos los docentes implicados, se construye un nuevo saber que no resulta de la suma de los saberes de cada uno.

Todos los docentes implicados necesitarán pensarse como sujetos docentes que *diseñan “con otros”* la trayectoria educativa de un alumno con discapacidad. En este proceso, el maestro integrador es naturalmente quien coordina, regula ese trabajo con otros.

No obstante quedó claramente explicitado que la participación de todos los actores institucionales es condicionante de la propuesta, ya que una tendencia acotada, únicamente, a la tarea del maestro integrador, solo daría lugar a una propuesta limitante y resumida a una sola perspectiva, alejada de las metas que se propician para las propuestas de integración.

INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL NIVEL SECUNDARIO

La integración de alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas secundarias responde a una política de inclusión que promueve la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Vale decir una escuela que a la luz de la Ley de Educación Provincial, genera y ofrece contextos escolares inclusivos

La AAMR (Asociación Americana de Retardo Mental) se refiere al retardo mental como “una limitación sustancial”, se caracteriza por el funcionamiento intelectual (coeficiente intelectual) a un nivel significativamente más bajo del término medio, que existe concurrentemente con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de destrezas aplicadas: la comunicación, sociales, autovalimiento, uso comunitario, independencia, salud, seguridad, ocio y trabajo, y con una aparición anterior a los 18 años.

El enfoque actual considera que el funcionamiento intelectual no es estático y que se puede incrementar en la medida en que se le brinden a la persona los estímulos y las experiencias necesarias

La definición de Retardo Mental (RM) ha ido evolucionando. Hacia principios del siglo XIX y con el auge del paradigma médico-profesional, el concepto era asociado a una discapacidad que podía reeducarse. Fue así como se crearon los servicios educativos para tal fin. Hacia la segunda mitad de mismo siglo y comienzos del siglo XX los esfuerzos por educar en estas circunstancias perdieron impulso cobrando mayor fuerza la perspectiva actual asociada al **Modelo Social de Discapacidad**.

Para este modelo, sostenido por la Organización Mundial de la Salud y por el marco de las Convenciones y Principios de Derechos Humanos, la discapacidad no es un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social³

Se entiende entonces que el Retardo Mental, no es un problema médico o científico y que el enfoque educativo está ligado al logro de una vida lo más independiente posible. De esta forma se llega a una concepción del Retardo Mental que tiene en cuenta el concepto de inteligencia y de habilidades adaptativas partiendo de las capacidades con que cuenta la persona con retardo mental para enfrentar las interacciones con el entorno y sus demandas.

En este sentido se considera a la persona con discapacidad intelectual como un sujeto en continuo cambio que, con las configuraciones de apoyo necesarias podrá efectivizar un funcionamiento adecuado en la sociedad.⁴

En el contexto escolar, uno de los rasgos diferenciales se observa en los procesos superiores del pensamiento manifestándose en su dificultad para generalizar, transferir y aplicar estrategias ya aprendidas a situaciones y problemas distintos de aquellos en que fueron adquiridos. Si bien es posible mejorar su rendimiento cognitivo pueden persistir dificultades para establecer relaciones entre distintas informaciones, para organizar estructuras cognitivas y utilizarlas en la resolución de problemas más o menos complejos.

Otra de las características más significativas tiene que ver con los llamados "falsos equilibrios" y con la viscosidad del pensamiento. Esta característica se refiere a la dificultad del sujeto para utilizar un conocimiento en forma efectiva o rápida y adecuadamente; por ejemplo ante una situación concreta, duda sobre su punto de vista y casi siempre tiende a utilizar estructuras mentales anteriores.

Esta viscosidad, nos pone ante la obligación de determinar adecuadamente la graduación de los problemas que vamos presentando al sujeto, de manera de evitar que se instale en esta actitud viscosa.

Algunas concepciones acerca de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Establecer un único criterio respecto de ésta temática seguramente no será posible, al menos desde una sola perspectiva. Lo que sí es posible, es establecer cuáles son algunas de las variables, que componen algunas de éstas precisiones respecto "al estudiante con discapacidad intelectual en la escuela":

- Las distintas percepciones y representaciones de la discapacidad en relación a cada sujeto.
- Las experiencias personales con sujetos con discapacidad.
- Las concepciones en torno a cuál es el lugar que ocupan en la sociedad las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta que la escuela tradicionalmente ha sustentado el concepto homogeneizador donde todos los alumnos aprenden lo mismo, de la misma manera y en el mismo tiempo; la presencia de un alumno con discapacidad provoca que en cada

³ Educación Especial una Modalidad del Sistema Educativo (2009) Ministerio de Educación de la Nación

⁴ Fierro Alfredo (2003) "Desarrollo Psicológico y Educación Tomo 3" Ed Alianza, España ,

escuela se efectúe un cambio considerable para convertirse en una escuela integradora.

Una escuela que desde su organización institucional y desde la transformación de los procesos educativos logre eliminar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad intelectual, puesto que el logro que se espera que tenga un alumno frente a una determinada temática se encuentra directamente relacionado con lo que se cree que es capaz de realizar.⁵

El eje pasa de ser diagnóstico (¿qué retraso mental tiene este alumno?) a ser estratégico y práctico (¿qué respuesta educativa se debe dar? ¿qué estrategias de enseñanza requiere? ¿qué desarrollo y propuesta curricular necesita?).

Es fundamental reconocer que las personas con discapacidad intelectual requieren de apoyos y ayudas de diferentes profesionales del sistema educativo en el contexto escolar y de otras personas y /o profesionales en contextos de su vida diaria, pero es necesario remarcar que estas ayudas y apoyos deben ir desapareciendo paulatinamente para permitirles desarrollar conductas independientes.

Tanto en el ámbito familiar como escolar se deben enseñar las estrategias cotidianas a utilizar para enfrentar y resolver situaciones, solicitando ayuda a pares o docentes, planear cambios, eligiendo y tomando decisiones, evaluando luego sus consecuencias para lograr ser protagonistas de su propia historia.

Si bien en estos últimos años se ha logrado avanzar en estos propósitos, hace falta todavía transformar significativamente la cultura de las escuelas para que respondan a las características y necesidades de estos estudiantes, erradicando prácticas que disfrazadas de integradoras responden a situaciones encubiertas de no aceptación. Por ejemplo, alumnos que están “presentes” en todas las clases, entendiendo que el sólo hecho de permanecer en el aula garantiza la integración, sin considerar el beneficio que esto tendrá en relación a sus capacidades, posibilidades y posterior inclusión social y laboral.

Otro ejemplo es la creencia de que un alumno con discapacidad intelectual requiere de un especialista que lo acompañe la mayor cantidad de tiempo posible en el aula, delegando en el maestro integrador la responsabilidad de la educación.

La presencia del maestro integrador no debe constituirse en un bastón permanente para el alumno generando dependencia ya que esto contradice el objetivo superador de la integración educativa, social y laboral. Su trabajo básicamente consiste

⁵ Pares Benito (2003) “ Colección Ensayos y experiencias Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión” Ed Novedades Educativas, Buenos Aires

en trabajar junto al docente-profesor formando una verdadera pareja pedagógica en la cual el maestro integrador brinde conocimientos acerca de las características del estudiante, seleccionando estrategias didácticas y facilitando herramientas e instrumentos para el diseño de las tareas de enseñanza y de evaluación.

A su vez el docente-profesor, conocedor de la lógica interna de la materia, de las estrategias didácticas, de los objetivos que deben alcanzarse en cada año, tiene las herramientas necesarias para complementar la acción educadora en atención de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El maestro integrador, desde sus saberes, reconoce a la persona con discapacidad intelectual, sus potencialidades y pone la mirada en su desarrollo integral con el mayor grado de autonomía posible.

Un ejemplo de esto lo constituye el aprendizaje para el logro de la autodeterminación en los alumnos. Las personas con discapacidad experimentan una mejor calidad de vida relacionándose con la comunidad, utilizando sus servicios, desplazándose con autonomía recibiendo y solicitando ayuda o información, tomando decisiones, accediendo y manteniendo un puesto de trabajo, son personas identificadas como aquellas que disfrutan de una mayor autodeterminación. Para el logro de este propósito es necesario que en forma transversal a toda la trayectoria educativa y desde el Nivel Inicial se enseñe y ejercite al alumno en las habilidades adaptativas de comunicación, habilidades sociales, auto cuidado, utilización de la comunidad, trabajo, entre otras, que lo conducirán al ejercicio de una vida plena como ciudadanos activos.

Es necesario destacar este aspecto ya que en muchas oportunidades se pone el énfasis solamente en la adquisición de conocimientos académicos, que es donde se centra la preocupación y demanda de los padres y de algunos docentes, descuidando el logro de su vida independiente.

En el otro extremo suele presentarse la situación de integrar a un alumno teniendo como única meta los procesos de socialización, privilegiando la integración física y social lo que conduce a descuidar los aprendizajes curriculares, limitando así las oportunidades educativas de estos alumnos.

La integración escolar siempre supone aprendizaje académico en concordancia con lo prescripto por el diseño curricular del nivel, teniendo como objetivo la formación integral del joven.

Es posible agregar también, que los procesos de integración se han centrado en la atención individualizada del alumno adaptando el currículo pero sin transformar las prácticas docentes que permanecen invariables ante los alumnos integrados.

Cabe recordar que todos somos producto en alguna medida de la educación segregada que creó un muro entre la educación de los diferentes y la educación de quienes no son considerados así.⁶

Los docentes que participen de la propuesta de integración, prestarán especial atención a los aspectos curriculares, metodológicos y estratégicos, modificando sus prácticas en virtud de las necesidades educativas que presenten los alumnos con discapacidad. Se creará así una propuesta para cada estudiante en la que el acento estará puesto en lo pedagógico didáctico.

El estudiante con discapacidad intelectual y su interacción con los contenidos curriculares.

La integración de los niños con discapacidad intelectual debe llevarse a cabo lo más tempranamente posible. La mayoría de ellos recibe actualmente Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en otras situaciones la detección se realiza al iniciar la escolaridad en el Nivel Inicial, ya que las limitaciones en los procesos cognitivos superiores se ponen de manifiesto con los aprendizajes escolares.

Las posibilidades de acceder al currículo cambian sustancialmente de un Nivel de enseñanza a otro haciéndose cada vez más notoria la dificultad en la medida que se avanza en la educación obligatoria.

En algunos casos, se observa una mayor distancia entre los logros del estudiante y lo exigido en el currículo. Por lo tanto, se deberán implementar otras propuestas educativas que contemplen diferentes criterios para la acreditación, promoción, certificación y finalización de estudios. Paralelamente, deberán desarrollarse los aspectos pedagógicos en los distintos modos de accesibilidad, la búsqueda de nuevas estrategias, metodologías, funcionalidad del grupo, etc.

Elaborar la propuesta curricular individual no implica implementar un “currículo propio o paralelo”, la misma debe encuadrarse en los diseños curriculares del nivel. La práctica nos demuestra que muchos proyectos de integración se fundamentan en propuestas educativas alejadas totalmente del currículo prescripto para el Nivel. La propuesta pedagógica individual debe delinearse bajo los fundamentos del currículo.

⁶ Lus Maria Angélica (1995) - De la integración escolar a la escuela integradora Ed Paidós, México.

Por ello es importante retomar algunos encuadres normativos, abordar aquellos aspectos conceptuales que definen y fundamentan la política curricular que se sustancian en todas y cada una de las decisiones pedagógicas áulicas e institucionales que impactan directamente sobre los alumnos y docentes.

En este sentido el incremento de los niveles de participación de los estudiantes, la escucha de sus necesidades, la expresión de sus dificultades, deben ser aportes significativos y constitutivos de la propuesta.

Enfoque

*La política curricular de la provincia de Buenos Aires se sostiene a partir de una **concepción de currículum** entendido como “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa”. Es importante destacar que esta definición contempla tanto los documentos curriculares –ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular- como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo que se establece a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña –en forma explícita e implícita- y se aprende en el aula.⁷*

El marco general de la Política Curricular realiza una distinción entre los Diseños Curriculares y las Propuestas Curriculares:

Las Modalidades aportan dos tipos de Propuestas:

Las propuestas curriculares que prescriben enseñanza en instituciones que acreditan terminalidad de nivel se caracterizan por suscribir las finalidades, principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza y enfoques de las áreas de conocimiento o materias incluidas en los diseños curriculares del nivel correspondiente. Incorporan los contenidos del nivel pero reorganizados atendiendo a las particularidades de los sujetos y/o a los requerimientos inherentes a la formación que brindan estas instituciones y pueden agregar otros contenidos que den respuesta a dichas especificidades. A su vez, desarrollan orientaciones didácticas y de evaluación propias. Estos aspectos repercuten sobre los tiempos y la organización institucional.

Las propuestas curriculares que prescriben la enseñanza en instituciones que no acreditan terminalidad de nivel definen sus finalidades, contenidos y orientaciones didácticas y para la evaluación, a la vez que organizan los contenidos de

⁷ DGCyE. Marco General de Política Curricular (Pág. 15)

acuerdo con las particularidades institucionales y de los sujetos que atienden. Todo ello, enmarcado en los principios político-educativos de la DGCyE.⁸

Establecer estas especificaciones relacionadas con los Diseños y las Propuestas Curriculares, amerita claros espacios de resignificación de la propuesta de integración, a la luz de éstas concepciones y, al mismo tiempo, preguntas en los actores institucionales que permitan plantear y definir, las características de cada uno de los proyectos de integración. Entre las preguntas posibles proponemos:

- ¿Los acuerdos curriculares a los que arribamos, garantizan la accesibilidad al diseño curricular del Nivel?
- ¿Si para que el alumno acceda al diseño curricular es necesario implementar una estrategia específica y ésta no se puede garantizar dentro de la Institución en la que está integrado el alumno, los aspectos ligados a la accesibilidad se podrán concretar?
- ¿Todas las personas que participan del proyecto están debidamente informados de los alcances del proyecto del alumno, participaron en la elaboración de las estrategias que garanticen la accesibilidad?

Seguramente surgirán otras preguntas, cuyas respuestas no constituyen recetas, sino justamente la elaboración conjunta y artesanal que promueva los mejores aprendizajes, en el marco de un proyecto de integración.

*“El currículo común incorpora los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la Provincia de Buenos”*⁹. En este sentido la propuesta curricular individual que forma parte del Plan Pedagógico Individual del alumno se elabora en base al Diseño Curricular del Nivel pudiendo incorporarse contenidos que el alumno requiere para completar su formación

Teniendo en cuenta que la autonomía del estudiante con discapacidad es uno de los aspectos a fortalecer en el Nivel Secundario el desarrollo de una propuesta integral implica pensar en la movilidad del joven apelando a un formato escolar flexible, que la contemple. Está propuesta surgirá de la articulación y participación de varias instituciones: escuela del nivel, escuela especial, escuela técnica o agraria, centro de formación profesional, instituciones de la comunidad, optimizando la oferta disponible.

⁸ Buenos Aires. DGCyE. G.CyE. Marco General de Política Curricular (Pág. 15)

⁹Buenos Aires. DGCyE. D.G.CyE. Marco General de Política Curricular (pág. 17)

Características de la integración en el Nivel Secundario

Los jóvenes que atravesaron y atraviesan esta etapa con el apoyo de su maestro integrador y sus profesores son alumnos que han desarrollado habilidades sociales (ej. Interacción con pares y docentes, autorregulación de su conducta), se manejan en forma autónoma, alcanzaron un nivel de adquisiciones de contenidos desde el Nivel primario que hace razonablemente previsible la continuidad del proceso de aprendizaje en el Nivel Secundario.

Es posible que el alumno con discapacidad intelectual deba completar contenidos del Nivel Primario aún no adquiridos para poder avanzar en el currículo del Nivel Secundario, especialmente en Matemáticas y Prácticas del lenguaje.

En este caso en el Proyecto Pedagógico Individual se consignará qué contenidos no pertenecen al Nivel que cursa y se acordarán los criterios de acreditación dando conocimiento a la familia.

Teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de transición a la vida adulta que tiene sus características propias en la que se suscitan numerosos cambios, es conveniente recordar que los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual atraviesan esta etapa con las mismas características, deseos de cambio, inquietudes, temores, esperanzas, proyectos.

A esto se suma el cambio en las relaciones de apego ya que deben pasar de ser atendidos por su maestros a ser atendido por varios profesores, expertos en sus materias, pero con muchos grupos a los que enseñar y con la preocupación de que todos tengan el mayor aprovechamiento en sus clases, que le permita continuar en el año siguiente su materia.

Teniendo en cuenta las características del Nivel y de los sujetos adolescentes que lo constituyen, en este momento es necesario revisar y reformular las configuraciones de apoyo brindando al joven herramientas para desenvolverse en ese nuevo mundo de la escuela secundaria. Es preciso prestar especial atención a esta etapa en la que pueden presentarse fuertes estados de tensión ante las exigencias y expectativas familiares y escolares, para brindar la contención y atención adecuada que favorezcan las mejores condiciones para la incorporación para los jóvenes con discapacidad intelectual al nivel.

En este tránsito por el Nivel Secundario, es posible que nos encontremos con diferentes situaciones y alternativas educativas. Estos son algunos ejemplos:

1. Estudiantes que transitan el ciclo común del Nivel Secundario cursando todas las materias con una propuesta curricular que contempla los contenidos del Nivel

y requieren de ajustes en los tiempos para alcanzarlos, cambios en las estrategias didácticas, instrumentos de evaluación, criterio de acreditación. (Acredita algunas áreas Especial, otras el Nivel). En el Ciclo Orientado requieren de otro tipo de propuesta realizándose selección de materias, cambios en la acreditación y certificación.

2. Estudiantes que cursan materias seleccionadas desde el ciclo común con el objetivo de:
 - a. responder a los intereses y necesidades,
 - b. ampliar las posibilidades de su orientación laboral,
 - c. facilitar su transición a la vida ciudadana activa.

Se complementa con formación en otras instituciones educativas que otorguen terminalidad.

Es necesario destacar que esta opción no se corresponde con la antigua clasificación de “integración por áreas”. En los horarios de las materias no cursadas, el alumno en uso de su agenda personal y como parte del PPI puede retirarse del establecimiento para cursar en otros espacios formativos o permanecer en la institución utilizando otros espacios físicos para la realización de trabajos prácticos, preparación de trabajos prácticos, refuerzo de contenidos en la sala de informática, la biblioteca, otros.

3. Estudiantes integrados que requieren de una propuesta curricular individual que guarda escasa referencia con el Diseño Curricular del Nivel desde el Ciclo común debiendo incorporar contenidos de Nivel Primario. Requieren acreditación por Educación Especial. Esta propuesta se complementa con la concurrencia a otras instituciones que otorguen terminalidad.

Los ejemplos mencionados precedentemente constituyen el encuadre de las distintas situaciones que se presentan en el marco de la integración en el Nivel Secundario siendo necesario el diseño de trayectorias educativas integrales para organizar propuestas curriculares que garanticen aprendizajes en distintos contextos institucionales

Es menester destacar que las mismas no se constituyen azarosamente, sino que son el producto de un profundo abordaje profesional de los equipos docentes, donde la participación del alumno y su familia será plasmada claramente en la propuesta de cada uno de los alumnos, donde los acuerdos, y desde ya el cumplimiento de los mismos, será el aval de la concreción de cada una, y de su impacto favorable en la

trayectoria del estudiante. En todas las situaciones se determinará quién acredita y certifica

Propuestas para el logro de aprendizajes en forma autónoma

Para el Maestro Integrador y Equipos Técnico Docentes

- Enseñar y entrenar en el uso de una agenda personal que lo ayude a organizarse,
- Ayudar a desarrollar las habilidades comunicativas para comprender y transmitir información,
- Enseñar a Planificar sus tareas en el hogar y en la escuela,
- Incentivar... a comunicar sus preferencias, necesidades,
- Motivar para aplicar en el hogar y la vida diaria las habilidades académicas (leer avisos, letreros, instructivos, realizar compras utilizando el dinero, sacar cuentas de costos, pagos de facturas, otros),
- Enseñar a utilizar transporte y otros servicios de la comunidad,
- Favorecer la autodirección. Realizar elecciones. Aprender a seguir un horario Completar tareas necesarias o solicitadas. Buscar ayuda.
- Resolver problemas en situaciones sociales demostrando habilidades de autodefensa,
- Promover la reflexión que permita mejorar aspectos relacionados al trabajo
- Respetar turnos, conocer horarios y respetarlos (ej. Solicitar turnos en consultas médicas y asistir),
- Propiciar la utilización autónoma del ocio y tiempo libre.

Para los profesores del Nivel Secundario

- Establecer una comunicación fluida y cálida en un clima de confianza que facilite al alumno expresar sus necesidades y pedir ayuda,
- Estimular el desempeño del estudiante, averiguando cuáles son sus potencialidades, intereses y debilidades,
- Ubicar al alumno cerca del profesor o cerca de un compañero tutor,
- Utilizar calculadora, computadora y otros medios que disminuyan las barreras que obstaculizan el desempeño escolar,
- Motivar y ayudar a mantener en orden sus materiales de trabajo, su carpeta,
- Emplear consignas orales o impresas claras, sencillas,

- Comprobar que comprendió la consigna antes de empezar una tarea,
- Dar las instrucciones por partes, reduciendo la cantidad de palabras
- Numerar y secuenciar los pasos para realizar la tarea,
- Ofrecer ayudas visuales, demostrar un modelo de cómo se hace,
- Proporcionar comentarios inmediatos de cómo realiza su tarea,(reconocer y revalorizar lo que puede alcanzar)
- Propiciar la participación en actividades grupales definiendo qué debe hacer el alumno,
- Acompañar las consignas verbales con demostraciones,
- Apoyarse en fotografías, láminas, objetos, etc.,
- Dividir tareas largas en pasos más cortos.

El Proyecto de Integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en las escuelas de los Niveles obligatorios, facilita las instancias de participación y tiende progresivamente a la autonomía y al desarrollo de una vida independiente.

Teniendo en cuenta que la inclusión de los alumnos con discapacidad es responsabilidad de todo el Sistema Educativo, de cada uno de sus Niveles y modalidades y de cada uno de los profesionales que pertenecen al mismo, es necesario profundizar acuerdos respecto de la interpretación de los conceptos de integración e inclusión repensándose en las prácticas escolares, construyendo alternativas que respeten las diferencias individuales, que hagan habitable la escuela para todos.

La educación inclusiva requiere de un marco institucional que conjugue la educación en general y la educación especial para ser parte de un sistema único¹⁰

Las numerosas experiencias llevadas a cabo en la Provincia de Buenos Aires con Proyectos de Integración de alumnos con discapacidad intelectual dan cuenta de que cuando se compone un equipo de trabajo con compromiso y sentido de responsabilidad compartida los alumnos han logrado el paso a una vida independiente como ciudadanos activos. Esta realidad afirma y alienta a continuar con este propósito en cada una de las escuelas y con cada uno de los equipos docentes

¹⁰ Educación Especial una modalidad del Sistema educativo (2009) Ministerio de Educación de la Nación

INCLUSION EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL NIVEL SECUNDARIO

La inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad visual se ha desarrollado a través de prácticas docentes e institucionales que, por su recorrido histórico, constituyen *fortalezas* respecto de esos procesos integradores.

Asimismo no hay dudas que esos aportes históricos produjeron influencias en los procesos integradores de otras caracterizaciones que con el tiempo, adquirieron formas ajustadas a cada discapacidad.

Reconocer esas *fortalezas* implica también, generar un proceso de reflexión sobre las prácticas integradoras, de forma tal que “lo histórico” no se vuelva una estructura estereotipada que impida revisar e indagar los nuevos contextos educativos y la necesidad de pensar otras configuraciones de apoyo y nuevos roles docentes.

Las trayectorias educativas son individuales y singulares para cada sujeto con discapacidad por ello – y pretendiendo coherencia entre el discurso y la práctica-, consideramos importante precisar algunos *criterios ordenadores* que brinden aportes a la organización de los proyectos de integración de alumnos y alumnas con discapacidad visual en los distintos Niveles y/o Modalidades del Sistema Educativo.

Los marcos normativos y legales de la Provincia de Buenos Aires explicitan los principios político-educativos sobre la inclusión y la integración de alumnos/as con discapacidad en el Nivel Secundario, especificando los criterios fundamentales respecto de dichos procesos.

Avanzar en marcos ordenadores de la inclusión supone precisar las dimensiones que adquieren las *configuraciones de apoyo* en relación a la Discapacidad Visual.

Las mismas constituyen redes, relaciones, interacciones que se producen entre sujetos, grupos e instituciones como marco de organización de una propuesta integradora y a su vez, implicará la especificación de ámbitos de intervención educativa en relación a la *atención educativa especializada, el asesoramiento y orientación, la provisión de recursos, el seguimiento y evaluación de las trayectorias educativas*, entre otras.

El punto de partida de estas configuraciones de apoyo se ubica en cada sujeto, su experiencia de vida, sus necesidades educativas y en sus motivaciones, de forma tal

que permita tomar decisiones que potencien sus capacidades, en proyección a su integración educativa, social y laboral.

Por lo tanto, la integración de un sujeto con discapacidad visual supera la mera intervención técnica (transcripciones Braille o tinta, ampliaciones, adaptaciones de mapas o gráficos, grabaciones) para dar lugar a un abordaje pedagógico integral del proceso educativo, en el marco de sus necesidades individuales y del contexto institucional en el que lleva a cabo su trayectoria. Aspecto no menor, toda vez que la referencia histórica antes realizada puede resultar en prácticas inmutables que no se ajustan a los nuevos tiempos educativos y que contraen el riesgo de no propiciar una ***progresiva autonomía del alumno, sino un gradual aumento de su dependencia.***

Una trayectoria educativa en el marco de un proyecto de integración, deberá entonces facilitar el proceso de construcción de aprendizajes y saberes de los sujetos con discapacidad visual a partir de la definición de apoyos que sostengan pedagógica y didácticamente esos procesos. Este aspecto permitirá distanciarse de una práctica docente integradora centrada únicamente en un rol técnico de la discapacidad visual.

Definir las configuraciones de apoyo en una trayectoria educativa en el Nivel Secundario, implicará la consideración de sus propósitos y particularidades, de forma tal que permitan especificar *qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y hasta cuándo* plantear propuestas pedagógicas y didácticas especializadas.

A modo de síntesis, enunciaremos algunas configuraciones de apoyo a considerar en las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad visual en el marco de propuestas integradoras:

Atención educativa especializada

- *Definición de las necesidades educativas y la identificación de los apoyos requeridos. Valoración respecto a las condiciones necesarias para la enseñanza y la situación de clase: aportes para la dinámica grupal y la participación del alumno integrado.*
- *Exploración de los contextos institucionales y áulicos: Iluminación, ubicación, recorridos en el espacio escolar, barreras arquitectónicas (modificaciones que faciliten el desplazamiento del alumno ciego o disminuido visual, informando a los alumnos y adultos sobre la importancia de mantener el orden de mobiliarios y materiales).*

- *Consideración de los recursos y materiales que darán respuesta a las necesidades educativas de cada alumno con discapacidad visual.*
- *La especificación de tiempos y espacios requeridos por la trayectoria educativa del alumno: en el Nivel Secundario o en Escuela Especial.*
- *Consideraciones sobre la organización y desarrollo curricular: situaciones de enseñanza, previsiones didácticas, modos de aprendizaje, recursos para el acceso, intereses, deseos, capacidades, áreas de la creatividad, (etc.) del alumno integrado.*
- *Valoraciones sobre el proceso de integración: desarrollo, seguimiento, evaluación de los aprendizajes y de la posible progresión de la autonomía del alumno con discapacidad visual.*

Asesoramiento y orientación

- *Sostenimiento de los acuerdos y revisión del proceso integrador en el marco de cada trayectoria educativa.*
- *Asesoramiento e información al personal sobre formas o estilos de colaboración con el alumno, ampliando los agentes de apoyo en la institución.*
- *Orientaciones metodológicas facilitadoras del acceso al conocimiento y el aprendizaje. Coordinación de actividades conjuntas que favorezca el reconocimiento del maestro integrador en la dinámica institucional y grupal, como nexo de comunicación entre la Instituciones intervinientes.*
- *Especificación de instancias y modalidades de comunicación con la familia y entre los equipos.*
- *Información sobre instancias de Educación no formal en la comunidad (culturales, recreativas, deportivas) que favorezcan la participación del alumno integrado y su familia, facilitando las redes de comunicación.*
- *Orientaciones sobre espacios del contexto que propicien <Salidas Educativas> que optimicen el proceso de aprendizaje del alumno integrado y del resto del grupo, etc.*

Provisión de recursos

- *Diseño y producción de estrategias y recursos de apoyo: elaboración de materiales didácticos específicos, adecuación de recursos para la accesibilidad*

al aprendizaje, formas que adopta el desempeño del alumno y su comunicación según las diversas áreas curriculares.

- *La provisión de recursos para la concreción de experiencias ligadas a la producción y a la actividad cognitiva y creadora del alumno, de su capacidad expresiva, de su integración social, etc.*
- *Recursos específicos de equipamiento a partir de medios técnicos/tecnológicos para el aprendizaje, la comunicación y la participación del alumno, en el marco de las contribuciones inter y transdisciplinarias de los actores intervinientes.*

En el marco de las configuraciones de apoyo anteriormente tratadas y en coherencia con dicho planteo, podemos avanzar en una definición de la tarea del Maestro Integrador que procure –en principio- no limitarlo ni encuadrarlo en una función técnica y exclusiva de transcribir “Braille” o “ampliar tamaños de letras” (contrayendo el riesgo de limitar su desempeño a <buscar>, <pedir> <transcribir> y <llevar> materiales a modo de *repartidor postal*) toda vez que la formación docente en Discapacidad Visual, supera lo meramente instrumental para dar cuenta de saberes expertos y especializados respecto a la organización pedagógica y didáctica de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje que requiere un sujeto con ceguera o disminución visual.

De acuerdo a lo sostenido anteriormente, acerca de la individualidad de las trayectorias educativas, es importante destacar que la organización de los apoyos -en términos de tiempos y espacios- deberá desarrollarse en el marco de cada propuesta pedagógica. Por ende, los apoyos especializados (del área de la Comunicación, Orientación y Movilidad, A.V.D, Tecnología aplicada, Estimulación visual) pueden llevarse a cabo, tanto en la escuela-sede como en la escuela del Nivel a la que asisten los alumnos, en función de cada necesidad educativa y cada trayecto de vida, es decir, que implicará el análisis de aquellas variables incidentes al momento de la toma de decisiones, considerando:

- Los intereses y motivaciones de cada alumno, según el ciclo de su etapa vital;
- La organización horaria del alumno en el proyecto de integración;
- Las distancias geográficas que debe recorrer el alumno para recibir los apoyos;
- Los tiempos personales y familiares: actividades extraescolares, tratamientos de salud, disposición horaria de la familia, transporte público y/o escolar, etc.;
- Los recursos humanos disponibles de la caracterización asignados a cada apoyo especializado;

Dichos aspectos supondrán dinamizar los roles en función de cada propuesta educativa, no reduciendo necesariamente la labor del maestro integrador sólo a la “*adaptación de material*” toda vez que la *provisión de recursos* –en el marco de las configuraciones de apoyo- requiere de nuevos planteos y posicionamientos.

Un ámbito que demanda del *liderazgo* que asumen los *Equipos Directivos* al momento de proyectar y tomar decisiones respecto de la gestión y organización operativa de los recursos en cada escuela o servicio agregado, implicando:

- El mapa organizacional de la matrícula atendida y los recursos docentes disponibles;
- La definición institucional de propuestas curriculares y/o secuencias didácticas de las áreas especializadas de la discapacidad visual
- La definición y especificación de los puestos de trabajo de cada integrante del Equipo Transdisciplinario.

La idea de trayectorias flexibles supone la organización de recorridos educativos que optimicen los tiempos y espacios para el logro de la autonomía progresiva y ajustada a cada alumno/a con discapacidad visual.

INTEGRAION DE ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS

En primer lugar, es importante precisar que los alumnos sordos e Hipoacúsicos viven de modo diferente su situación particular. La singularidad ha de construirse y se manifiesta en relación con los otros y el contexto.

Ya en la adolescencia, algunos se sienten *no oyentes* y otros, sujetos Sordos, *miembros de una Comunidad, la Comunidad Sorda*, comunidad que comparte una lengua (la lengua de señas – LSA), una identidad cultural. Esta elección no es consecuencia, un continuum de su pérdida auditiva.

Al hablar de identidad cultural, nos referimos a la concepción socioantropológica de la Sordera definida, en principio, a partir de una elección de pertenencia a un grupo. Los sujetos Sordos, a lo largo de la historia, han dado origen a lenguas que se adaptan a sus posibilidades, lenguas viso- gestuales (lenguas de señas), a diferencia de las lenguas auditivo - orales como las lenguas mayoritarias (por ej. español, inglés). El grupo configura una comunidad como un espacio original que posee núcleos de autonomía y especificidad (Virole, 2006). La Sordera se elige como una relación visual

con el mundo (Mottez, citado por Benvenuto, 2006). La Sordera no está en el déficit auditivo compartido sino en la relación entre quienes comparten un hábitus¹¹ específico (Virole, 2006). Así, surgen Asociaciones, Clubes, actividades deportivas y culturales propias del grupo.

Con respecto a la pérdida de audición, hoy existen muchas posibilidades de desarrollar la capacidad de escuchar y de desarrollar lenguaje oral. Pero hay diferencias individuales que están dadas por el tipo, grado y momento de la pérdida, aspecto que determina la posibilidad o no de desarrollar lenguaje oral al estar expuestos a él, necesitando, en la mayoría de los casos, tratamientos especializados prolongados. Asimismo, existen diferencias determinadas por la edad en que se recibe equipamiento auditivo y cuál es este equipamiento (prótesis con que cuenta para incrementar su audición: audífonos, implante coclear, etc.).

Sin embargo, más allá de los tratamientos, e incluso de los dispositivos auditivos cada vez más sofisticados, no puede predecirse inicialmente cuál será tipo de evolución de la lengua oral. Algunos sujetos obtienen logros extraordinarios, mientras que otros, no. Es necesario recordar que sean cuales fueran los esfuerzos en este sentido, alguien con una pérdida auditiva importante no se convierte plenamente en una persona oyente.

Todo lo expuesto configura la realidad de alumnos que pueden recibir la lengua oral por audición, otros que principalmente leen el habla¹², alumnos que combinan las dos posibilidades y otros que tienen dificultad en ambas. Del mismo modo, es un hecho comprobable que, desde pequeños, los niños se orientan hacia un tipo de lenguaje de modo predominantemente oral o predominantemente gestual (Virole, 2007).

Por otra parte, es claro que, especialmente en los primeros años de vida, la cuestión del lenguaje es primordial. En este sentido, es beneficioso para todos los niños el acceso temprano a una lengua plenamente accesible que vehicule la estructuración subjetiva, el pensamiento, la interacción, mientras se construye otra lengua acerca de la cual no puede precisarse su punto máximo de desarrollo.

¹¹ Hábitus puede ser explicado como un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada (Bourdieu, P.): esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social.

¹² Advertirán en el texto que adoptamos el término *lectura del habla* en lugar del concepto *lectura labial*, seguramente más conocido para el lector. Decir *lectura del habla* es una forma mucho más abarcativa de lo que ocurre cuando la información oral de un interlocutor se decodifica de forma visual. En la comprensión, interviene mucho más que lo que se puede leer en los labios. Se debe interpretar también información en los gestos, en la expresión del rostro, en la disposición del cuerpo, en el contexto.

Accesibilidad lingüística en la educación

En este breve recorrido, queremos agregar otra variable no menos importante. Toda lengua se modifica en función de los contextos en los que se interactúa y los contenidos de los que se habla. La lengua cotidiana es muy diferente a la lengua académica, por lo cual un alumno sordo puede manejarse oralmente muy bien en forma coloquial, con pocos interlocutores, pero quizás no pueda seguir las explicaciones de áreas curriculares en el contexto del aula o hacerlo con un notable esfuerzo. Para un sujeto hipoacúsico, en esa situación, además, los niveles de ruido que se incrementan como la distancia con respecto a quien habla son factores que hacen que la escucha se complejice.

Por último, a todos los alumnos debe serles plenamente accesible la lengua escrita, por su naturaleza visual y porque la misma puede aprenderse en forma independiente de si la lengua se habla o no previamente (lengua oral).

Por lo expuesto, La provincia de Buenos Aires reconoce la concepción socioantropológica de la Sordera.

Los procesos escolares se han ampliado. Más alumnos alcanzan niveles mayores de escolaridad con más posibilidades para todos a partir de los frutos de la educación intercultural bilingüe.

Asume el *derecho del niño sordo a crecer bilingüe* (Grosjean, 1996) y reconoce la LSA como un genuino capital de la Comunidad Sorda integrándolo en la educación. Existe clara evidencia acerca de que la LSA vehiculiza de modo ineludible el desarrollo personal, social, del lenguaje, del aprendizaje, inclusive de la lengua oral¹³.

De este modo, la Provincia **adopta la educación intercultural bilingüe en las escuelas de educación especial consistente en la enseñanza de dos lenguas y en dos lenguas (LSA- español: lengua oral y lengua escrita).**

Se incorporan maestros Sordos de LSA quienes, además, aportan la visión de la Comunidad.

Los contenidos curriculares se transmiten a través de la LSA y el español, especialmente la lengua escrita, es enseñado mediante una metodología de lenguas segundas-extranjeras; en particular, se sostiene metodológicamente la independencia de la lengua escrita con respecto a la oral.

¹³ La LSA es política lingüística y curricular de la Provincia (MGDC; pág).

Asimismo, se reconoce que los alumnos desarrollan predominantemente la LSA o la LO, por lo cual aunque aprendan ambas, cada uno experimenta distintas relaciones entre una *lengua 1 (L1)* y una *lengua 2(L2)*.

Algunos alumnos sordos no son usuarios fluidos de la LSA, mientras que otros alternan entre LSA y español oral según el interlocutor. Así como algunos sujetos sólo son hablantes de LSA con escasa fluidez en LO.

La LSA posibilita equiparación curricular y construcción del conocimiento. Asimismo, actualmente, en la Provincia, los indicadores de apropiación de la lengua escrita son elevados desde que se comprendió que las necesidades de los alumnos sordos con el español son similares a las que experimentan los sujetos que se encuentran aprendiendo una lengua extranjera.

1. Trayectorias posibles de integración escolar en el Nivel secundario

Del total de alumnos sordos integrados, el 40% está en nivel secundario. El 70 % de los alumnos sordos adolescentes está cursando estudios secundarios en la modalidad de Adultos o en escuelas del Nivel Secundario, mayormente en proyectos grupales. Esta tendencia se incrementa

En función de lo que venimos desarrollando, destacamos nuevamente que se necesita estimar la preponderancia del lenguaje en las situaciones escolares y de aprendizaje. En la escuela, las interacciones lingüísticas son fundamentalmente de enseñanza y aprendizaje.

En este análisis, la primera consideración que se impone es por qué integrar en la escuela del Nivel, a qué alumnos y en qué momento.

La segunda es, si la integración escolar se concreta, qué condiciones sin e qua non debe asumir el proyecto.

En relación a la primera consideración, se configuran distintas posibilidades de trayectorias escolares **con acceso a la integración escolar:**

- Los alumnos cursan la escolaridad desde el Nivel Inicial en la escuela sede de educación especial hasta completar el ciclo Primario con el mismo Diseño Curricular. A partir de allí, pueden:
 - realizar sus estudios secundarios en la escuela del Nivel
 - realizar sus estudios secundarios en Centros de Educación de Adultos.
 - realizar una formación técnico-profesional en la cual pueden ser integrados en distintas alternativas de Formación Profesional.
- Ser integrados en los distintos momentos de la escolaridad inicial o primaria siempre y cuando se beneficien con esta posibilidad. Es decir que las mediaciones y ayudas recibidas colaboren con la posibilidad de aprender en esos contextos.

En referencia a las condiciones que supone la integración, es importante recordar que el objetivo de la escuela secundaria es asegurar a todos los jóvenes de la provincia los conocimientos y herramientas necesarias para completar los estudios secundarios continuar en la educación superior, para constituirse en ciudadanos plenos, para incorporarse al mundo del trabajo.

Participar en la escuela del nivel Secundario, demandará a los sujetos sordos tener la posibilidad de seguir clases expositivas en lengua 1 (sea lengua oral o LSA - si se les brinda interpretación -) y encontrarse con un nivel de desarrollo de lengua escrita para aprender de los textos y producir escritura autónoma progresivamente.

Algunos estudiantes seguirán las clases en forma auditiva; otros lo harán combinado audición y lectura del habla y otros, tendrán interpretación en LSA mediante la presencia de un docente intérprete.

En referencia a quienes se desempeñan mejor con su audición es relevante establecer que, si bien van integrándola en su vivencia, no lo hacen de modo idéntico al sujeto oyente; se hace imperioso contemplar que también construyen una lengua 2 en muchos momentos. Son lingüísticamente diferentes a sus compañeros oyentes, aprendiendo en un entorno escolar donde la lengua que circula es un desafío constante.

La mayoría de las veces deben zanjar la diferencia del nivel lingüístico individual con la lengua de la clase.

Los jóvenes integrados necesitan construir un desempeño satisfactorio en lengua académica y para ello, necesitarán sistematizaciones del español (especialmente escrito) como lengua 2.

Cuando la integración escolar se efectiviza, las configuraciones de apoyo deberán ser tales como para permitir la participación en el grupo escolar y el aprendizaje. Serán entendidas como ayudas para favorecer la apropiación de los contenidos del año escolar, el progreso en las prácticas del lenguaje (en español, en LSA). No se entienden como recorte de contenidos.

La hipoacusia no debe ser, en absoluto, causa de fracaso escolar, como tampoco de una propuesta escolar restrictiva o de bajas expectativas.

La hipoacusia por sí misma no es la justificación de fracasos en la alfabetización.

Sin embargo, la participación inadecuada o sobre exigida en un entorno muy alejado de las posibilidades del sujeto, sí se convierte en un escenario restrictivo.

Por ello, la integración escolar de alumnos sordos plantea a las instituciones escolares demandas específicas de planificación de condiciones de enseñanza mediante la disposición de estrategias de diversa naturaleza, las cuales de modo complementario, deberían conformar la propuesta curricular integral y a las que nos referimos más adelante en este documento.

En este sentido, es primordial el sentimiento de integración personal que experimenta el sujeto y ocuparse de las relaciones con el grupo de pares. Muchos alumnos Hipoacúsicos que siempre hicieron su escolaridad con pares oyentes sin contacto con otros pares sordos, experimentan en la adolescencia y juventud un sentimiento de no pertenecer a ningún grupo social.

Refiriéndonos específicamente al aula de la escuela secundaria, es posible que algunos alumnos sordos necesiten que las interacciones entre pares también deban ser andamiadas, especialmente cuando se circunscriben a intercambios de temas de estudio.

Como dijimos, las configuraciones de apoyo se realizan con el objeto de ofrecer alternativas que hagan viable el aprendizaje y que se propongan progresos en los niveles de logro.

Si bien hemos de aclarar que nunca el nivel de los alumnos sordos debe compararse con el de sus compañeros oyentes, sino en relación consigo mismos, sí es central que puedan participar de las demandas del año escolar, aunque con mediaciones y adecuaciones. Es central que se produzcan avances.

2. Diseñar la integración escolar

A continuación, detallamos los aspectos que es necesario planificar en el **proyecto entre escuelas**.

El dispositivo entre docentes de las áreas curriculares, maestros integradores e intérpretes concretado como *pareja pedagógica* supone necesariamente una serie de tiempos y acciones de diferente naturaleza. En este trabajo, la función central del maestro integrador consiste en el diseño previo de las condiciones de la enseñanza que necesita acordar con los docentes del grupo-clase. Para establecer acuerdos se necesitará concretar espacios para el trabajo entre los docentes.

El maestro integrador en Secundaria reestructura necesariamente su rol como un tutor del aprendizaje que necesitará trabajar en el ámbito de estrategias de estudio y organización para ayudar al alumno a “convertirse” en estudiante. No se espera que deba explicar cada área/ materia, pero sí trabajar las demandas lingüísticas de cada una, diseñando materiales y sistematizaciones específicas.

El Proyecto de integración diseñado para cada estudiante implica una planificación conjunta de distintos lapsos de tiempo (largo, mediano y corto plazo) sobre aspectos generales, sobre algunos aspectos dirigidos a cada área/materia en particular y sobre otros dirigidos a la organización del alumno como estudiante.

En referencia aspectos generales:

1. El Proyecto de integración puede contemplar la presencia de un maestro intérprete que sea mediador entre lenguas. Este rol es ejercido con el objeto, además, de transmitir la LSA a todo el grupo e incluso, en el futuro, algunos momentos de la clase, algunas unidades o proyectos pueden ser abordadas por todos en LSA, situación que ya se realiza en algunas instituciones.

En todos los casos, el docente de secundaria se dirige a los alumnos y los alumnos se dirigen al profesor.

2. Entre otros acuerdos del proyecto se puede prever la *asistencia del alumno a contraturno en la escuela especial o en la escuela secundaria*: La escolaridad, en estos casos, asume la asistencia a los dos espacios; de este modo, se configura la escolaridad total para el año escolar. Ello se especificará en la Propuesta Curricular Individual.

La asistencia a contraturno no se configura como un “volver a hacer”, “traducir lo que se ha recibido en la escuela”; “hacer las tareas”. Es un espacio entre los pares

sordos, en primer lugar. En segundo lugar, es un espacio para abordar el contenido lingüístico presente en los contenidos de enseñanza, estrategias de lectura y escritura; organización de su actividad de estudiante. Se agregan clases de lengua escrita/LO y/o LSA, según se acuerde.

3. Otro grupo de decisiones son aquellas que se focalizan en los contenidos y situaciones de enseñanza. Se incluyen la elaboración con cada docente de escuela secundaria, a principios de año, de los contenidos anuales, de modo de planificar la secuencia posible y las formas en las que generalmente serán abordados.
- 3.1 Al comienzo de cada nueva unidad o proyecto, es probable que sea necesario establecer nuevos acuerdos sobre el alcance de profundidad de contenidos, sobre los textos que se seleccionarán y trabajos que realizará el alumno y las formas en las que podrá participar y la característica de las evaluaciones.
4. Otras necesarias *intervenciones consistirán en estrategias dirigidas a preparar las condiciones para favorecer la interacción y la participación del alumno en clase.* En el aula se podrá definir la participación alternada de cada docente dirigida a todo el grupo (por ejemplo, el maestro Integrador toma la clase para presentar alguna consigna) o a grupos pequeños (participa en el grupo del alumno sordo, evitando que la intervención se focalice sólo en el alumno sordo porque de este modo, además, media en el grupo para facilitar condiciones de interacción entre alumnos, lejos de cristalizar situaciones de trabajar con “el especialista”). Por ejemplo, la introducción de temas nuevos se podrá prever que ocurra cuando esté presente el maestro integrador, si el alumno lo necesita.

Progresivamente, los docentes de secundaria irán incrementando su posibilidad de dirigirse a los alumnos inclusive en LSA.

5. El trabajo en pareja pedagógica supone seguramente que el maestro integrador realice sugerencias de diversas alternativas a los profesores: escribir en el pizarrón los anuncios antes de decirlos; entregar copias escritas cuando el desarrollo de la clase es exclusivamente oral (no necesariamente literal, por ejemplo pueden ser síntesis visuales del desarrollo) y asimismo para que quede un registro escrito de lo dicho por el profesor. Del mismo modo, en momentos de dictado, es necesario considerar si el alumno en particular puede llevar adelante este modo de copia.

6. Como dijimos, otro *conjunto de acciones está dirigida a la organización del aprendizaje a nivel del alumno*:

Particularmente, aunque no en forma exclusiva, el maestro integrador orienta al alumno mediante algunas **estrategias de trabajo didáctico específico**. Algunos ejemplos los encontramos en la construcción mapas conceptuales generales de áreas y materias. Estrategias de estudio y resumen.

Otras estrategias se orientan a la organización del tiempo de estudiante como la elaboración de una agenda individual mensual.

La elaboración y/o selección de materiales de consulta: Esos materiales están dirigidos a que el alumno disponga de información complementaria que pueda consultar en la escuela secundaria (sistematizaciones de la lengua escrita que permitan abordar con progresiva autonomía los textos de los contenidos curriculares; organización de la información como mapas conceptuales de toda la disciplina y unidad que se repasan de manera global y ante cada situación requerida, se indagan y recuerdan; síntesis de géneros discursivos y tipos textuales, repertorios de conectores, verbos, consignas con sinónimos; diccionarios visuales; materiales multimediales).

3.2 Condiciones de enseñanza de las áreas curriculares

El ámbito del estudio supone la apropiación progresiva de contenidos cada vez más específicos y de un discurso cada vez más propio de cada área curricular/materia es un objetivo ineludible. Es necesario apropiarse del modo en que cada área curricular emplea el español, construye sus discursos que son de carácter académico, diferentes de lo cotidiano más comunicativo.

Por otro lado, el alumno sordo que se encuentra integrado participa ineludiblemente de un proceso en el que recibe enseñanza de contenidos por medio de una lengua que no domina completamente. Por lo tanto, contenido y lengua se implican mutuamente; especialmente porque muchas veces hay un desajuste entre el contenido, el nivel lingüístico en que es presentado y el nivel de español del alumno.

No ha de olvidarse que la lengua estará siempre en juego. Para ello, es imperioso que los docentes adviertan qué problemas aparecen en las áreas que deben resolverse lingüísticamente, a diferencia de problemas del contenido de las áreas en sí mismos.

Por lo dicho, entonces, las decisiones estarán en cuál será el acceso a los contenidos, nivel lingüístico de tareas y textos y cómo se concreta la evaluación, la

cual deberá incluir la instancia en LSA. Del mismo, modo el diseño de la enseñanza supone planificar progresos.

La integración escolar supone no sólo acompañar el desarrollo de los contenidos del curriculum, sino, además, el diseño de un plan lingüístico durante toda la escolaridad. En él, las relaciones lengua 1 (L1) / lengua 2 (L2) en cada alumno deben ser muy bien explicitadas y asumidas.

Entonces, al comienzo de un año escolar, en cada área/materia deberían especificarse:

Por un lado,

a. contenidos a alcanzar del área / materia, “más allá de las formas” en que serán expresadas la comprensión/ producción. Ello despeja lo lingüístico con respecto al contenido, de modo que no se recorte contenido por la posibilidad del alumno en el español.

Y por otro,

b. logros lingüísticos propuestos del español en cada área/materia, por tratarse de español vinculado a cada área curricular y de géneros discursivos diferentes y específicos. Se trata de español con fines específicos.

En cada ciclo lectivo, deberán identificarse indicadores de avance en ambos sentidos. En principio, es importante asumir una **visión integral del Nivel y sobre cada año escolar y área/materia en particular**. Muchas veces, se acompaña al alumno para resolver satisfactoriamente las tareas solicitadas, pero no se sistematizan conocimientos para que pueda enfrentarse a próximas actividades con más independencia y con incremento de complejidad. Aspiramos a que esto último ocurra.

Todo ello supone planificar ambos aspectos porque **no se desea sólo la resolución de tareas en particular, sino un avance lingüístico especialmente en el plano de la lectura y escritura**.

3.2.1 Enseñanza de contenido más lengua

El Diseño Curricular es claro en el punto en que vincula el aprendizaje con las condiciones de la enseñanza. Por ende, se trata de que las escuelas capitalicen sus años de experiencia e instituyan metas que configuren criterios, indicadores de avance.

En principio, señalamos anteriormente que es central adoptar una mirada integral sobre el año escolar. Entre las materias del año académico (no incluimos en esta

muestra Prácticas del Lenguaje), hay correspondencias y algunas divergencias, que sin embargo, están suponiendo un determinado nivel lingüístico en español.

Seguidamente, mediante un ejemplo, vamos a analizar algunas características del enfoque de enseñanza de contenidos curriculares integrando la enseñanza de la lengua.

Abordando, por ejemplo, Segundo año de Secundaria, la comparación entre algunas materias con abundante trabajo lingüístico en español arroja:

BIOLOGÍA	GEOGRAFÍA	FÍSICA	HISTORIA
Textos a los que se enfrentan: explicaciones, descripciones, argumentaciones, puntos de vista del autor, referencias históricas y datos precisos	Propone el trabajo con “casos”: género discursivo diferente, entre otros. Deberán enfrentarse en la lectura al contraste de diversas fuentes, por ejemplo periodísticas.	Prácticas del Lenguaje: intercambios de ideas, opiniones y fundamentos	Lecturas para reconstruir las características del contexto histórico estudiado.
Estrategias: buscar algunos datos puntuales y leer procesos.	Deberán enfrentarse en la lectura al contraste de diversas fuentes, por ejemplo periodísticas.	En actividades como: el trabajo de a pares, en pequeños grupos o los debates generales, en los que	• Toma de notas a partir del manejo de fuentes
Escritura: Para comunicar a otros lo que aprendieron, para describir un procedimiento, para realizar informes de observación o experimentación, para plantear un punto de	Prácticas del Lenguaje: Leer, discutir, intercambiar la información de las fuentes trabajadas y construir resúmenes, informes, cuadros y otros tipos de textos que permitan la organización de la información	las prácticas discursivas resultan fundamentales para establecer acuerdos durante la tarea, expresar disensos o precisar ideas, hipótesis o resultados, vinculados a los conceptos de Físicoquímica.	• Registros que diferencien una reconstrucción ficcional del hecho histórico de la historia real.
			Actividades como: Participación en instancias de intercambio de información. Construir criterios de selección y jerarquización en base

<p>vista propio y sostenerlo con argumentos o para explicar hechos y</p> <p>observaciones</p> <p>utilizando los modelos estudiados</p>			<p>a todo el material de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de textos e informes individuales y/o grupales adecuados al propósito comunicativo de los mismos. • Participación en plenarios de debate a nivel áulico, de manera que se aproximen a la comprensión de los conceptos puestos en juego. • Exposiciones de producciones grupales como los trabajados o formatos alternativos hecho comunicativo.
--	--	--	---

Si tomamos el caso de Biología, los contenidos de 2º y 3º se articulan con los de Ciencias Naturales de 1º año. En 1º año, se enfatiza el modo de pensamiento ecológico y los intercambios de materia y energía entre los organismos y el medio. (...) Se hace foco en la función de nutrición y el concepto de organismos como sistemas abiertos.” En 2º año, se pone el acento en el modo de pensamiento evolutivo. Se retoma y profundiza el tema de la reproducción, focalizando en la continuidad de la vida y en los procesos de cambio”. En 3º año, (...) se aborda el eje del intercambio de información en los sistemas biológicos, incluyendo los procesos de relación, integración y control y el programa genético de los organismos (DC Secundaria.). En la secuencia de los tres años, identificamos, entonces, que la propuesta específica se especializa en la

continuidad de la vida y los procesos de cambio. Profundiza en relación con el año anterior y se complejizará en el intercambio de información entre sistemas biológicos, el año siguiente.

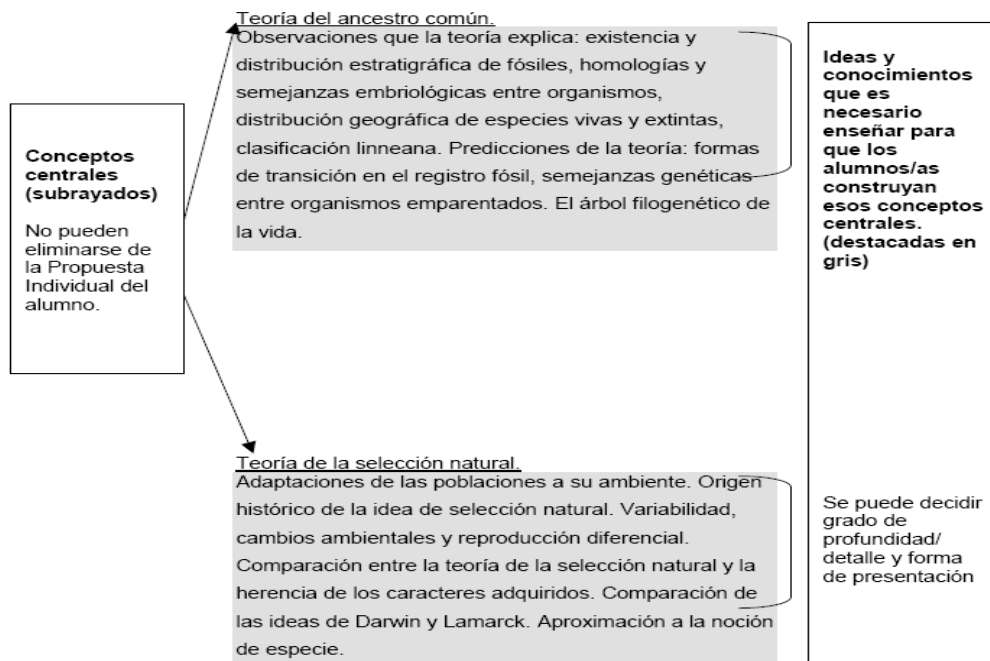
Se definen contenidos de 2º año:

- Unidad 1. Evolución: origen y diversidad de las estructuras biológicas
- Unidad 2. La célula: origen, estructura y funciones
- Unidad 3. Reproducción
- Unidad 4. Mecanismos de la herencia

Luego, en los contenidos de cada unidad “se destacan los conceptos centrales - que se presentan subrayados- y, a continuación, un conjunto de ideas y conocimientos que es necesario enseñar para que los alumnos/as construyan esos conceptos centrales.” Luego de la presentación de los contenidos se desarrollan orientaciones para el docente (...) y al finalizar cada unidad se presentan las expectativas de logro.

Veamos un contenido en particular: Unidad 1. Evolución: origen y diversidad de las estructuras biológicas (pág. 44).

Dirección de Educación Especial 2009⁵



Además de la secuencia total que el Diseño plantea, es imprescindible considerar las situaciones de enseñanza en Biología coherentes con el propósito de la alfabetización científica de los estudiantes (Diseño Curricular Secundaria, pág. 34). Tal alfabetización involucra los distintos dispositivos que el docente despliega referidos tanto a la manera en que se organiza el grupo (total, pequeños grupos, trabajo

individual) como a los materiales que se utilizarán, el tipo de tarea para los alumnos y el tipo de actividad que desarrollará el docente. (Diseño Curricular Secundaria).

Las desagrega como:

- situaciones de lectura y escritura en Biología
- situaciones de formulación de problemas, preguntas e hipótesis
- situaciones de observación y experimentación
- situaciones de trabajo con teorías
- situaciones de debate e intercambio de conocimientos y puntos de vista

Seguidamente, el Diseño se refiere a las “situaciones de lectura y escritura en Biología” que serán objeto de trabajo específico y agrega que son objeto de enseñanza el **léxico específico** y los **textos científicos** que se caracterizan por unas maneras particulares de decir, que si bien utilizan el lenguaje habitual, refieren a conceptos muy distintos de los de uso cotidiano. Los alumnos/as deberán **aprender a manejarse con estos modos de comunicar el conocimiento** (Diseño Curricular, Secundaria)

A partir de las prescripciones del Diseño, el docente de la materia elaborará su proyecto; decidirá las estrategias y materiales.

En relación con el alumno sordo, los docentes además deberán integrar a este trabajo el aprendizaje del español en este contexto particular. Es así que **el maestro integrador debe vislumbrar que hay contenido lingüístico puesto en juego, que también debe planificarse y sobre el que hay que tomar decisiones.**

Entonces, ¿qué de todo ello se pautará para el alumno sordo en su propuesta curricular individual a comienzos del ciclo lectivo?

Tendrá que responderse a dos cuestiones:

1. Qué **temas nodales** pueden demandar al alumno su enseñanza por L1 (LSA), cuáles demandarán otros accesos, otros tiempos con un mismo contenido y/o algunas diferencias en actividades que pedagógicamente sean posibles, pero aún no lingüísticamente en español; es decir salvar la dificultad lingüística. **Distinguir el nivel de representación, del nivel del contenido.**
2. **Intervención del español en el acceso a contenidos y producción de conocimiento.**

Las decisiones involucrarán modos de ofrecer al inicio del año una visión general de la materia para volver a ella frecuentemente, por ejemplo, ante cada nueva unidad. Esta visión general relaciona todos los conceptos, que a su vez constituirán gran parte del glosario.

Ante cada nueva unidad, la visión general puede ampliarse, por ejemplo, con la presentación de un intertexto¹ que resuma todo su desarrollo conceptual y exponga las ideas centrales, siendo una “hoja de ruta” para el alumno. Él mismo puede ser el encargado de ir completando el mapa de estudio.

En cuanto a la participación lingüística del español deberá, entonces, planificarse ¿qué léxico será crucial este año?; ¿cómo se construirá? Se destaca en el Diseño que el léxico es una red de conceptos de la Biología, no sólo nombres. Todo ese léxico, ¿se aprenderá en español, se armarán formas visuales, además, o de forma alternativa o complementarias? ¿Qué géneros/ tipos textuales deberá trabajarse en la escuela sede?

Se especifican tanto para actividades cotidianas, como para la evaluación:

- Modo de acceso a contenidos
- Tipos de textos que podrá abordar
- Tipos de actividades de lectura
- Tipos de tareas de escritura

Se vuelve a acordar *al comienzo de cada unidad*: Si el docente del aula prevé 2 unidades en un Trimestre:

- 1: Evolución origen y diversidad de las estructuras biológicas
2. La célula: origen, estructura y funciones

A partir de los textos de la materia, se podrá trabajar preferentemente estrategias de lectura y registro. Para ello, se deberá acompañar la sistematización de los modos en que aparecen en el discurso definiciones, comparaciones, argumentaciones, relaciones causa – consecuencia que son formas habituales del tipo de discurso a que se enfrenta y las formas gramaticales de hacerlo, si el alumno lo necesitara. Para el año escolar, además será un discurso en gran parte compartido por las materias de las Ciencias Naturales. Aquí aparece fundamentalmente el español como lengua segunda -extranjera.

Siguiendo el ejemplo de Biología (sólo se hacen menciones indicativas).

Unidad	Contenidos	Características	Sintaxis	Léxico
		del Discurso		
			Trabajar Elementos	Específico (a definir con el docente
			discursivos y	

			Gramaticales que hagan a la Comprensión	de la materia)
1: Evolución origen y diversidad de las estructuras biológicas 2. La célula: origen, estructura y funciones. 3. Reproducción 4. Mecanismos de la herencia	Teoría ancestro común y teoría de la selección natural	Teorías explicativas Semejanzas y diferencias Comparaciones Distribuciones geográficas Clasificaciones según diferentes criterios Registros de semejanzas y diferencias	La teoría/el autor sostiene/explica /argumenta que es igual a se compara con es diferente en que /difiere/se diferencia sin embargo es por ello que se organiza por/según el uso del discurso impersonal	Nombres de las teorías y los autores. Nombres de los elementos constitutivos de la célula y las funciones

Es decir, que al pautar los contenidos para cada unidad de Biología, se pautarán además, contenidos del español o bien que deben incorporarse como nuevos o que son esperables que el alumno produzca en el marco de un determinado género.

En el caso de Biología aquí ilustrado, se habían proyectado para las “Teorías explicativas” (unidad 1), algunos contenidos con respecto al español: *Comparaciones*. *Semejanzas y diferencias*. *Registros de semejanzas y diferencias*. Entonces, el maestro integrador tendrá que acompañar en el reconocimiento de estas formas en los textos del tema (si el alumno no las dominara) y luego, sistematizar:

Comparación y contraste		
Similitudes	Diferencias	Conectores

¿Qué similitudes hay entre...y? ¿Qué similitudes pueden ver entre... y? es como ... en/en que ... e similar aen /en quey son similares en que	¿En qué se diferencian? ¿En qué es diferente a ? ¿Cuál es la diferencia entre? en que es diferente a en que ...es ...	Con respecto a Sin embargo Pero No obstante Aunque Lo mismo que.... Por un lado Por otro lado/por otra parte
---	---	---

Por supuesto, las consideraciones aquí vertidas refieren a la importancia de estar comprendiendo y participando en clase, como de las sistematizaciones y los progresos esperados que deben planificarse y acercar al alumno.

3.2.2 Materiales, textos, tareas, y evaluaciones

Para acceder a los contenidos de las áreas curriculares, es necesario **diferenciar el contenido de la forma de presentación**. Es decir, que hay diversas posibilidades de acceso a un mismo contenido: en formas no lingüísticas (videos, imágenes, dramatizaciones, experimentos), en la L1 del alumno (si es LSA) o en español escrito de modo lingüísticamente más simplificado, y tanto en actividades que impliquen lectura como otras que involucren escritura. Particularmente, los materiales audiovisuales favorecen ampliamente la apropiación de los conocimientos.

No obstante, como la integración supone la participación en un entorno de enseñanza en lengua 2, entorno en el cual las explicaciones del profesor circulan oralmente, es necesario considerar también otras variables para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos: los ritmos de la clase, la disposición del mobiliario, el tipo de tareas grupales entre otros aspectos necesitarán ser considerados. Un grupo conformado por sujetos sordos y sujetos oyentes es un grupo diferente que necesitará encontrar sus formas de participación, de intercambios, de trabajo en el aula. Cada profesor irá encontrando también su propia modalidad de desarrollo de la clase.

Asimismo, y como además buscamos el incremento de las posibilidades lingüísticas en español escrito fundamentalmente, hay algunas decisiones centrales sobre el nivel y características de los textos de estudio. Deberá pautarse el nivel lingüístico de los textos que se irán abordando durante el año, así como el tipo de tareas de lectura y escritura mediante las cuales el alumno trabaja con los contenidos.

La Propuesta Curricular Individual permitirá que se ajusten las demandas para el alumno en su lengua 2, permitiendo que muchos conceptos sean expresados por ejemplo en su lengua 1 (LSA) y /o en otras formas más gráficas, sintéticas, de

identificación, reconocimiento, completamiento, asociación y no exijan, por ejemplo, producción de texto. Se trata, en estos casos, de privilegiar la lectura con el objetivo gradual de introducir escritura de textos propios de la materia.

En relación con *los textos*, es cierto que hay textos mejores que otros porque su desarrollo está más logrado, es más claro, etc. Hay aspectos de la organización discursiva que facilitan o dificultan, como de la cantidad de conocimiento que dan por supuesto. Por otro lado, la diferencia entre textos está determinada también por la habitualidad del lector con el género: narrativo, descriptivo, expositivo, etc. Asimismo, se distinguen por el nivel de lenguaje que implican: tiempos verbales (presente, pasado, futuro, modo subjuntivo, etc.), el tipo de oraciones (temáticas: Sujeto-Verbo-Objeto, con o sin cláusulas incrustadas, por ejemplo, *se trata de una cuestión que determina...*) y la extensión.

Muchas veces se habla de “adaptar” textos. En realidad, es difícil establecer un criterio a partir de qué se entiende por “adaptar”. En general, se reescriben los textos, cuidando excesivamente y, de modo casi artificial, el vocabulario conocido por el alumno, cuando es imposible saber qué palabras el alumno desconoce, con excepción de los términos que son nuevos para todos porque son nuevos conceptos enseñados y no pueden ser suprimidos. Muchas veces en función de simplificar la información escrita, se desvirtúa la misma reduciendo aquélla que resulta aclaratoria y/o explicativa o se convierte un género en otro (por ejemplo, un cuento termina por no ser un cuento).

Por el contrario, ***la elección de los textos de estudio debe ser adecuada.*** El nivel de los textos debe cuidarse en función de **graduarlos** según el nivel lingüístico del alumno y el nivel de conocimientos previos que implica. Del mismo modo, lo haríamos con un hablante extranjero que desconoce el español. Por ello, se necesita pautar el nivel lingüístico de los textos que irá abordando el alumno durante el año. Las decisiones al respecto tendrá que hacerlas el maestro integrador en base al nivel lingüístico del alumno y lo que exige el Diseño Curricular para poder aprender a partir de los textos. Entre las alternativas, es posible que se concrete la elección de un texto diferente al propuesto para todo el grupo de alumnos o el aporte de intertextos (otros materiales que complementan la información de un texto principal).

En el área de Prácticas del Lenguaje, algunas definiciones involucran particularmente la selección de textos del ámbito de la Literatura (qué textos se leerán: qué géneros, qué títulos, cuántos y con qué tiempo). Por ejemplo, si el docente del área/materia planifica leer una novela es necesario decidir si el alumno leerá la misma novela en la misma versión que el grupo, o una adaptación; si va a leer otra

novela u otro género. Es decir las opciones son: mantener el título, conservar el género, el autor o comenzar a acercarse a textos literarios, aunque sean diferentes a los que aborda el grupo, trabajar con películas.

En relación con la *exposición oral* en clase, el alumno tendrá la oportunidad de exponer en LSA. Algunos estudiantes podrán exponer en lengua oral y para otros alumnos este tipo de práctica oral de evaluación es imposible o no conveniente por el grado de exposición que supone a muchos alumnos hablar oralmente en público por cuestiones de ininteligibilidad del habla. Para quienes puedan hacerlo, es importante darles la oportunidad de preparar el discurso oral (también el discurso en LSA) y contar con materiales de apoyo de la exposición, como prescribe el Diseño en relación con esta práctica del lenguaje.

Otras actividades y evaluaciones implican el español escrito en mayor medida. Es conveniente combinar formas que no supongan escritura con otras formas que vayan proponiendo niveles mayores de logro progresivo en relación con producir escritura de modo más autónomo. En el primer caso, se incluyen tareas de identificación como respuestas escritas de completamiento, asociación, apareamiento (tareas de verdadero /falso, completar textos, unir con flechas, etc.). En el segundo caso, hay niveles de menor a mayor nivel de autonomía en la escritura, es decir una escritura más andamiada con repertorio de frases que puede utilizar, con ejemplos a la vista, con otros textos para consultar, a diferencia de otras escrituras menos andamiadas.

Todo lo planteado responde a las necesidades de los alumnos sordos que son permanentemente relevadas. Las reflexiones surgen sustancialmente del convencimiento profundo del derecho y de la posibilidad que tienen de aprender. Por ello, se le debe garantizar las condiciones adecuadas.

La integración escolar debe ser un proceso diseñado a través de los años, en pos de mejorar el trayecto del alumno por la escuela del Nivel. Este proceso no tiene que ser considerado reactivamente, sino, diseñado como proceso total través del tiempo más allá de lo que ocurre.

El Diseño Curricular es claro en el punto en que vincula el aprendizaje con las condiciones de la enseñanza. Por ende, se trata de que las escuelas capitalicen sus años de experiencia e instituyan metas que configuren criterios, indicadores de avance. Que sostengan a través del tiempo dispositivos que las refieran a ellas, y no a los alumnos, a cuestiones que deben ofrecerse en el Nivel educativo, en la conjunción

entre el Curriculum y las demandas específicas del área de alumnos sordos. Que al mismo tiempo, las instituciones permanezcan flexibles y abiertas a modificarse.

Bibliografía

Benvenuto, A. (2006). "Bernard Mottez, explorador de márgenes". Centro Argentino de Altos Estudios. Buenos Aires.

Grosjean, F. (1996), "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe". Universidad de Neuchâtel. Suiza.

Virole, B. (2007) "Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas". En *www.benoitvirole.com*