

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SANTIAGO
DEL ESTERO**

**FACULTAD DE HUMANIDADES CIENCIAS SOCIALES Y
DE LA SALUD**

LICENCIATURA EN INGLES

ANTEPROYECTO DEL TRABAJO FINAL

TITULO: ¿Alumnos con discapacidad intelectual en la clase de
lengua extranjera?

TEMA: La mediación pedagógica para el aprendizaje de la lengua
extranjera Inglés en los alumnos con Necesidades
Educativas Especiales por discapacidad intelectual
integrados en el nivel Inicial, EGB y Polimodal en
Colegios Privados de Santiago del Estero y La Banda
(Años 2003-2004)

ALUMNA: María de los Ángeles Cosci de Basualdo (DNI: 14.054.114)

DIRECTORA: Lic. Claudia Patricia Núñez de Carranza

CO-DIRECTORA: Lic. Adriana Noemí Juri

Agosto 2004

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	2
PLANTEO DEL PROBLEMA	4
OBJETIVOS	5
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	6
DISEÑO METODOLÓGICO	34
VARIABLES	36
BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXO	I - VIII

INTRODUCCIÓN

El nuevo paradigma educativo incluye la atención a la diversidad, esto es aulas con grupos heterogéneos en cuanto a diferencias de toda índole: culturales, raciales, religiosas, socioeconómicas y de capacidades, considerando a tales diferencias como una riqueza colectiva. Así, se educa en y para la diversidad, respetando y valorando las diferencias individuales.

Dentro de esta diversidad se encuentran los alumnos con discapacidades que en el modelo de educación anterior, entraban en el régimen de educación especial, es decir, en escuelas especiales para ciegos, para sordos, para deficientes mentales, etc.

En el nuevo modelo, no hay dos sistemas educativos -el común y el especial- sino un único sistema que integra a todos los alumnos. Es así como los alumnos con discapacidades intelectuales se encuentran hoy integrados en las escuelas comunes y deben recibir los mismos contenidos curriculares que los demás alumnos, pero adaptados a sus capacidades. Entre estos contenidos se encuentran las lenguas extranjeras, cuyos docentes se enfrentan ante esta situación nueva sin haber sido formados para desempeñarse satisfactoriamente en ella. Esto les provoca cierta inquietud, sumado al hecho de que la persona con discapacidad intelectual tiene dificultad en adquirir su propia lengua. Sin embargo, los profesores de lenguas extranjeras -entre ellos los de Inglés- han comenzado a dar sus primeros pasos en esta tarea, con dudas y temores, pero con la firme voluntad de seguir adelante y alcanzar el éxito.

El motivo de la elección del tema obedece a la necesidad de toma de conciencia y formación que tienen los docentes respecto a la atención a la diversidad.

El universo de estudio estará conformado por los profesores de Inglés de los colegios privados que habitualmente integran alumnos con Necesidades Educativas Especiales de Santiago del Estero y La Banda, tengan o no alumnos con discapacidad intelectual en este momento.

Este estudio será de carácter tanto cualitativo como cuantitativo y pretende no solo conocer los primeros pasos dados por los docentes de Inglés en las aulas integradoras, mediante una encuesta, sino también brindarles un soporte teórico al cual puedan adherir y desde el cual puedan analizar sus prácticas, contribuyendo así a mejorar la calidad educativa.

PLANTEO DEL PROBLEMA

A partir de la reforma educativa los profesores de Inglés se encuentran con un nuevo desafío: enseñar a alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados en las escuelas comunes. Dentro de esta diversidad de educandos, están aquellos con dificultad o discapacidad de tipo intelectual, quienes necesitan que los docentes realicen adaptaciones curriculares para facilitarles el aprendizaje. Los profesores se encuentran con el desafío de construir una nueva posición en la función docente: enseñar en contextos de poblaciones heterogéneas de alumnos. La escuela inclusiva invita a este desafío de encontrar aulas donde la característica que atraviesa a la misma es justamente la diversidad de modalidades, ritmos y estilos de aprendizaje, derivados de la singularidad de cada alumno, entre ellos los niños y/o jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

- ¿De qué forma los profesores de Inglés abordan la enseñanza de la lengua extranjera en alumnos con discapacidad intelectual integrados en las escuelas comunes?
- ¿Las adaptaciones curriculares que realizan los docentes de Inglés, favorecen el aprendizaje en estos alumnos?
- ¿Cómo inciden las estrategias didácticas utilizadas por los profesores en el aprendizaje de la lengua extranjera en los niños y adolescentes con discapacidad intelectual?
- ¿Qué tipo y grado de aprendizaje logran estos alumnos con respecto al resto del alumnado y a las expectativas de sus maestros?
- ¿Cómo ven y viven los docentes la tarea de enseñar simultáneamente a personas con capacidades tan diversas?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Conocer las acciones que realizan o planean realizar los docentes de escuelas privadas comunes en cuanto a adaptaciones curriculares y estrategias didácticas para lograr el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés en alumnos con discapacidad intelectual integrados en ellas en relación al tipo y grado de aprendizaje que estos logran.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las adaptaciones curriculares que realizan o planean realizar los docentes de Inglés de escuelas privadas comunes para enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual integrados en ellas.
2. Describir las estrategias didácticas empleadas o planeadas por los profesores de Inglés para enseñar a niños y adolescentes con discapacidad intelectual.
3. Determinar el tipo y grado de aprendizaje que logran dichos alumnos con respecto al resto del alumnado y a las expectativas de los maestros.
4. Analizar la posición de los docentes ante la tarea de enseñar simultáneamente a personas con capacidades tan diversas.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1- Necesidades Educativas Especiales

El término "Necesidades Educativas Especiales" fue acuñado por primera vez por el informe Warnock¹ (1978-1981). El nombre fue dado en honor a la presidenta del comité que lo había producido, Mary Warnock. El informe ha mirado desde una perspectiva diferente a aquellas personas con alguna deficiencia. Antes de su publicación estas personas solían ser etiquetadas con categorizaciones médicas, esto es, centradas en el déficit. Este etiquetamiento ha venido trayendo consecuencias negativas, siendo la más importante la de considerar tal estado de deficiencia como un estado fijo, incapaz de mejorar o cambiar. El Informe Warnock deja traslucir, por el contrario, que ningún niño será considerado ineducable. Todos los niños tienen necesidades educativas especiales signadas por las características individuales de cada uno.

Según este concepto se deja de considerar el déficit, para centrarse en las diferencias individuales de cada uno, colocando en primer lugar lo estrictamente educativo de las necesidades diversas que pueden derivar de causas biológicas, psicológicas, sociales y culturales, como lo explica la gran pedagoga Española Dra. Pilar Arnaiz Sánchez² :

"Las N.E.E. asociadas a discapacidad se refieren a aquellos alumnos que se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje con limitaciones sensoriales, cognitivas o dificultades de aprendizaje. Estas necesidades pueden verse aumentadas o disminuidas según el modelo de enseñanza que se lleve a cabo en los centros educativos, ya que es muy importante la consideración de sus experiencias previas, el tipo de currículo diseñado o su dificultad para incorporarse al ritmo de aprendizaje establecido.

¹ WARNOCK REPORT. "Special Educational Needs" (1981) Londres H M S O

² ARNAIZ SANCHEZ PILAR. "El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual" en A. Sánchez Palomino y otros "Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI". Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Reproducido en <http://members.fortunecity.com/camino2001/inclusion2 htm>

Desde esta concepción más amplia, muchos alumnos con N.E.E. pueden verse en esta situación por su origen cultural, por su ambiente social o por sus experiencias educativas”

En resumen, las N.E.E. se describen en términos de todo aquello que es necesario realizar para alcanzar los fines generales de la educación en los alumnos que tienen mayores dificultades para aprender que el resto de sus pares, por diversas causas o porque poseen alguna discapacidad que les dificultan aprovechar los recursos educativos que la escuela les proporciona.

2- El paradigma de la diversidad en el aula

La atención a la diversidad es uno de los pilares de esta nueva filosofía educativa hoy presente en los países desarrollados y que de a poco se va introduciendo en las instituciones educativas argentinas ya que entra en el marco de la Ley Federal de Educación.

Surge aquí el modelo de escuela comprensiva, que toma como referencia básica los agrupamientos heterogéneos de alumnos, lo cual supone aceptar la diversidad valorizándola como una riqueza colectiva y el hecho de asumir la diferencia conducirá, tomando como punto de partida las características personales o la situación de cada alumno, a desarrollar en ellos capacidades y habilidades.

Esta escuela comprensiva tiene como principal meta la integración de los alumnos con N.E.E. y se caracteriza por ser un proceso dinámico y cambiante donde los alumnos con N.E.E. no solo son admitidos, sino que tienen un rol que cumplir, es decir, ser capaces de hacer una contribución a su grupo de clase. Esta integración implica también tener iguales derechos que los demás, teniendo además los mismos fines que todos. El Concepto de integración también desecha la idea de dos grupos de alumnos: los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes que reciben simplemente educación.

La integración abarca a todos los alumnos, atendiendo sus necesidades que en algunos tendrán un carácter de mayor especialidad que en otros.

A partir de la década del 90, en los países de habla inglesa se comenzó a transitar de la integración a la inclusión. La profesora de educación especial Canadiense Verna Eaton³ considera a la integración como *“algo más que la ubicación de los alumnos con discapacidades en una escuela común. La integración es una filosofía y un proceso complejo y dinámico. Requiere una interacción continua, sistemática y planeada con pares y adultos en el sistema educativo común.”*

Algunos educadores prefieren usar el término “inclusión” porque denota algo más que la ubicación física del niño.”

El término “incluir” se utiliza para dar un paso más en el proceso integrador y se contrapone al de “excluir”. Como lo expresa Luis Ángel Aguilar Montero:⁴ *“Una escuela que excluye las desigualdades incluye las diferencias”.*

Otros autores como Smelter, Rash, y Yudewitz⁵ agregan otros elementos a la definición de inclusión: *“La inclusión implica mantener a los alumnos de educación especial en las aulas de educación común trayendo los servicios de apoyo que el niño necesita al aula y no llevar al niño a los servicios de apoyo.”* Esto implica que se deben proveer de servicios educativos a todos los alumnos en un aula común, donde a algunos de ellos se les da un apoyo o sostén especial para satisfacer sus necesidades individuales.

De acuerdo al pensamiento de Price, Mayfield, Mc Fadden y Marsh⁶ los partidarios de la inclusión tienden a circunscribirla en estos significados:

- ✓ *“Educar a todos los alumnos con discapacidades en las aulas comunes de la escuela del barrio.*
- ✓ *Proveer de clases académicas y actividades extra curriculares de acuerdo con las edades correspondientes.*
- ✓ *Proveer de los servicios que el alumno necesita dentro del aula sin sacarlo de ella.*

³ EATON, VERNA *“Inclusive Schools”*. www.quasar.ualberta.ca/ddc/incl/oninclus.htm

⁴ AGUILAR MONTERO, LUIS ANGEL (2000) *“De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI.”* Buenos Aires . Espacio. P. 54.

⁵ SMELTER, R. W.; RASH, B. W. AND YUDEWITZ, G. J. (1996) *“Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again”*. School Board Journal, January/February P. 53 . Citado por Price, B. Mayfield, P. Mc Fadden, A. y Marsh, G. (2000) en *“Collaborative Teaching: Special Education, for Inclusive Classrooms”* Cap. 1 <http://www.parrotpublishing.com>

⁶ PRICE, B.; MAYFIELD, P.; MC FADDEN, A. Y MARSH, G. Op. Cit Cap. 1

La inclusión se justifica por varias razones:

- ✓ *Es un derecho de todos los alumnos*
- ✓ *Los alumnos con discapacidades aprenden habilidades sociales y se benefician con la amistad de sus pares.*
- ✓ *Los alumnos no discapacitados se benefician estableciendo relaciones sociales.*
- ✓ *La inclusión permite la amistad entre alumnos de características diversas.*
- ✓ *Todos los niños pueden aprender a comprender las diferencias humanas.”*

De todo esto se puede concluir que la inclusión es muy importante para todos los alumnos sean discapacitados o no.

Verna Eaton agrega⁷: *“Trabajar junto a pares de capacidades y habilidades diversas ayuda a todos los niños a aprender y desarrollar las habilidades necesarias para vivir y trabajar en el mundo real.”* Esto no sería posible si los alumnos discapacitados están ubicados en escuelas especiales. Su desarrollo estaría limitado debido a la escasa variedad de interacción que se da en ellas.

Price, Mayfield, Mc Fadden y Marsh profundizan estos conceptos:⁸ *“Las visiones contemporáneas del aprendizaje consideran al conocimiento como una creación propia, una interpretación personal construida desde la experiencia, un proceso activo que se debe dar desde un contexto natural, autentico. Los niños con discapacidades, segregados en una escuela o aulas especiales están limitados a un contexto de aprendizaje no natural. Para que los alumnos puedan construir significado a cerca del mundo real, deben estar en el mundo real.”*

Principios de la Educación Inclusiva

A lo largo de la última década algunos pedagogos han ido aportando algunos principios que hacen a la educación inclusiva.

⁷ EATON, VERNA, Op. Cit

⁸ PRICE, B.; MAYFIELD, P.; MC FADDEN, A. Y MARSH, G. Op. Cit. Cap. 1

Ellos son:

I. Aceptación de la comunidad.

Los alumnos con N.E.E. son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar. Cada uno de ellos es uno más en el aula y participa de todo lo que realizan sus demás compañeros. Comparten el mismo currículum, con algunas adaptaciones. *"Las aulas que incluyen exitosamente alumnos con discapacidades están diseñadas para recibir con agrado la diversidad y para dirigirse a las necesidades individuales de todos los alumnos tengan discapacidades o no."*⁹

II. La educación basada en los resultados.

Este es un nuevo concepto. No se trata de quiénes logran buenos y malos resultados por tener algunas mayores capacidades que otros.

Se trata de que, como lo expresa Pilar Arnaiz Sanchez¹⁰ *"Todos los niños pueden aprender y tener éxito, aunque no de la misma forma y en el mismo día; el éxito alimenta el éxito, y las escuelas determinan las condiciones del éxito"*

III. Educación multicultural

Este concepto, entendido como la promoción de los derechos humanos y el respeto a la diferencia, reconociendo el valor de la diversidad cultural; encaja perfectamente dentro de la filosofía de la educación inclusiva, ya que esta no solo abarca alumnos con capacidades diversas, sino también a aquellos pertenecientes a culturas diversas, quienes deben ser respetados y valorados.

IV. La teoría de las inteligencias múltiples

Esta, propuesta por Howard Gardner (1983-1993) se basa en la suposición de que coexisten distintas formas de inteligencia para crear un amplio espectro de habilidades en cualquier persona. Se considera la existencia de al menos siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. La aceptación de esta teoría, por parte de los maestros,

⁹ ERIC DIGEST # E521. (1993) *"Including Students with Disabilities in General Education Classrooms"* <http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed358677.html>

¹⁰ ARNAIZ SANCHEZ, PILAR (1997) *"Integración, Segregación, Inclusión"* en Arnaiz Sanchez P. y de Haro Rodríguez, R.: *"10 años de integración en España"* Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad P. 329

trae como consecuencia el no etiquetamiento de cualquier alumno como discapacitado y, los docentes, podrán valorar cada estilo de aprendizaje haciendo así que la "diferencia" sea usual en el aula. *"También implica que los alumnos varían ampliamente con respecto a sus fortalezas y debilidades en cada una de estas áreas."*¹¹

V. El aprendizaje constructivista

La inclusión no tendría razón de ser sino desde la perspectiva del aprendizaje constructivista. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es la creación de significados, Jeromme Brunner¹² (1990), cuando la persona establece conexiones entre el nuevo conocimiento y los conocimientos previos y su contexto, construyendo su propio conocimiento. La educación inclusiva tiende a valorar cada alumno con un conocimiento diferente, que está influenciado por su entorno, sus experiencias y su herencia cultural. Como lo expresan Jonansen, Peck y Wilson:¹³ *"Enseñar no es un proceso de impartir conocimientos sino de ayudar a los alumnos a construir sus propios significados de las experiencias que tienen, proveyendo esas experiencias y guiándolos en el proceso de construcción de significados."* Los docentes deberían tener en cuenta estos factores y asegurarse que, en la diversidad de alumnos, la nueva información esté relacionada de forma significativa con el conocimiento que cada uno de los alumnos posee.

VI. Currículum interdisciplinario y único.

En el que cada alumno participe al máximo posible de él o con adaptaciones, si lo necesita, utilizando en el tratamiento de cada tema un lenguaje y metodología extraídos de varias disciplinas y confiando en las posibilidades de aprendizaje del alumno con NEE.

VII. Aprendizaje colaborativo entre pares.

Donde los alumnos integran grupos de trabajo cooperativo y aprenden unos de otros.

¹¹ HEINICH, R., MOLEND, M., RUSSEL, J. AND SMALDINO, S. (1996) *"Instructional Media and Technologies for Learning"* Prencice Hall, Inc. N.J. 5 th edition P. 57

¹² JONANSSEN, D.H., PECK, K.L. Y WILSON, B.G. (1999) *"Learning with Technology: A Constructivist Perspective"* Merrill Prentice Hall New Jersey P. 2.

¹³ JONANSSEN, D.H., PECK, K.L. Y WILSON, B.G. Op. Cit P.3

Estos son, entre muchos otros, los principales principios que guían la educación inclusiva que a su vez le imprime a las aulas inclusivas algunas características de la diversidad como fortalecedora de la clase que caben señalar:

- La valoración de la diversidad como fortalecedora de la clase.
- El trato igualitario y respeto mutuo entre los alumnos y los demás miembros de la comunidad educativa.
- Instrucción acorde a las características de cada uno de los alumnos para favorecerles el éxito en lograr los objetivos del currículum programado para la clase inclusiva. Verna Eaton¹⁴ sugiere: *“la instrucción diferenciada, también conocida como enseñanza multinivel. Ésta estrategia permite la inclusión de todos los alumnos en las actividades de aprendizaje utilizando la misma lección, materiales y programa.”*
- Apoyo dentro del aula entre compañeros, propiciando el aprendizaje cooperativo.

3- Las discapacidades intelectuales

Algunos niños y adolescentes se presentan con un desarrollo lento que no tiene correlación con el desarrollo respecto a los momentos evolutivos, de la mayoría de sus compañeros de edad. Estos educandos no solo progresan más despacio que los demás, sino que también *“no alcanzan los mismos niveles de la mayoría de las personas en muchos de los aprendizajes y habilidades. El “Retraso Mental”, en sentido estricto, implica también una significativa “limitación” o “deficiencia” mental: de aptitudes, de capacidades, de inteligencia.”*¹⁵

La Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR)¹⁶ Ofrece una definición más amplia.: *“El retraso mental se refiere a una limitación*

¹⁴ EATON, VERNA Op. Cit.

¹⁵ FIERRO, ALFREDO (1990) *“Los niños con retraso mental”* en *“Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades Educativas Especiales”* compilación de Machesi, Alvaro; Coll, Cesar y Palacios, Jesús Alianza. P. 267

¹⁶ HAWKINS-SHEPARD, CHARLOTTE (1994) *“Mental Retardation: ERIC Digest E528”*
<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed372593.html>

substancial en el funcionamiento presente. Se caracteriza por una limitación significativa en el funcionamiento intelectual junto con limitaciones en áreas de habilidades, comunicación, cuidado personal, vida hogareña, habilidades sociales, salud, seguridad, rendimiento académico, entretenimiento y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años."

Charlotte Hawkins-Shepards¹⁷ concluye que esta definición no describe al retraso mental como un estado de incompetencia global sino como un patrón de limitaciones, que mira cómo funciona la gente en varios contextos de la vida diaria. Considera que se basa en cuatro supuestos:

1) *"Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística como también diferencias en la comunicación y factores complementarios.*

2) *La existencia de limitaciones es habilidades adaptivas ocurre dentro del contexto del ambiente comunitario típico de la edad de los pares del individuo y abarca las necesidades individuales de apoyo de la persona.*

3) *Las limitaciones específicas de adaptación coexisten con frecuencia con fortalezas en otras habilidades adaptivas- u otras capacidades personales.*

4) *Con las ayudas apropiadas por un período sostenido de tiempo, el funcionamiento de la vida de la persona con retraso mental mejorará."*

Esta nueva concepción del retraso mental es muy diferente de la que se ha venido dando desde el siglo dieciocho en adelante. Cronológicamente el primer enfoque, que perduró por muchísimo tiempo, fue el enfoque médico. Considerando el retraso mental como una "enfermedad", la oligofrenia. Desde la concepción médica no existe ninguna forma de intervenir en el retraso mental, salvo la prevención.

En el orden cronológico, con posterioridad a la concepción médica, se dio el enfoque psicométrico. El cual se centraba en la medición de las capacidades o aptitudes intelectuales de las personas. Se hablaba así de edad

¹⁷ HAWKINS-SHEPARD, CHARLOTTE, Op. Cit

mental y de cociente intelectual (C.I.) y se clasificaba a las personas con retraso en débiles ligeros, débiles medios y débiles profundos o severos.

A este enfoque le siguió el evolutivo. Este fija los objetivos educativos para cada sujeto, a partir de un determinado nivel de desarrollo.

La perspectiva comportamental coexiste con el enfoque evolutivo, pero no pone su acento en la persona con retraso sino en la conducta retrasada, y se avoca a investigar y tratar los aspectos comportamentales de los bajos rendimientos de las personas con retraso en ciertos tipos de tareas o actividades.

La concepción actual del retraso mental es la cognitiva. Según Alfredo Fierro¹⁸ *"el retraso es analizado -y explicado- ahora como el resultado de un conjunto analizable de disfunciones en procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc."*. Vale decir que este enfoque se ocupa de procesos y no de resultados y considera que el mejoramiento es posible con las ayudas apropiadas.

Más allá de estas concepciones del retraso mental, lo más importante es tener en cuenta a la persona con retraso resaltando algunas características típicas.

Lo primero que los padres pueden llegar a notar es el desarrollo en el lenguaje y desarrollo motor más lento que en otros chicos de su edad. Debido a diferentes déficit en la cognición o memoria *"los alumnos con retraso mental tienen con frecuencia problemas de atención, percepción, memoria, en la resolución de problemas y en el pensamiento lógico. Son más lentos en aprender cómo aprender y encuentran dificultad en aplicar lo que han aprendido a situaciones nuevas o problemas"*.¹⁹

Alfredo Fierro²⁰ señala como la característica sobresaliente de la personalidad de las personas con retraso *"la repetida experiencia de fracaso, que parece regir muchos de los procesos motivacionales y de las estrategias del retrasado mental"*. Entre estas estrategias que usa esta la evitación del

¹⁸ FIERRO, ALFREDO. Op. Cit P.270

¹⁹ HAWKINS-SHEPARD, CHARLOTTE Op. Cit.

²⁰ FIERRO, ALFREDO. Op. Cit P.274

fracaso más que el logro del éxito, y los incentivos negativos, como el miedo al castigo, han mostrado favorecer su aprendizaje. Otros rasgos típicos son la terquedad y agresividad, como mecanismos de defensa. Presentan también un cierto egocentrismo que les impide ponerse en lugar de los demás. En cuanto a la imagen que tienen de sí mismos, esta es muy pobre y experimentan frecuentes sentimientos de frustración.

Actualmente se piensa que muchas de estas características no están tan estrechamente ligadas a la limitación o déficit de la inteligencia de las personas con retraso, sino al ambiente social empobrecido en el que viven.

El niño y el adolescente con Síndrome de Down

El Síndrome de Down es una alteración genética. Es también llamado trisomía 21, porque en el lugar del par número 21 de cromosomas, no se dio un par sino un trío. Es decir *"las personas con síndrome de Down tienen una porción extra del cromosoma número 21 presente en algunas o todas sus células."*²¹ Esta alteración cromosómica trae a la persona una deficiencia mental importante junto con características físicas externas y algunas malformaciones internas como lo expresa The ERIC Clearinghouse on Disabilities and gifted Education²² *"este material genético adicional altera el curso del desarrollo y causa las características asociadas con el síndrome "*. Estas deficiencias tanto físicas como mentales no son iguales para todas las personas con Síndrome de Down. Algunas tienen mejores posibilidades en cuanto a calidad de vida y desarrollo intelectual que otras. *"Los niños con síndrome de Down aprenden a caminar, hablar, jugar, ir al baño solos, y a hacer muchas otras actividades solo que un poco más tarde que sus pares que no tienen el síndrome."*²³

Todavía no se conocen los factores etiológicos que hacen que a través de una concatenación de hechos se produzca un cromosoma adicional. José

²¹ The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC) "Down Syndrome"
<http://www.ericec.org/faq/downsynd.html>

²² The ERIC Clearinghouse On Disabilities And Gifted Education Op. Cit.

²³ The ERIC Clearinghouse On Disabilities And Gifted Education Op. Cit.

Francisco Guerrero López²⁴ señala entre las posibles causas o influencias para que se dé el cromosoma supernumerario, la edad de la madre. También se han detectado causas de origen paterno como alguna anomalía cromosómica paterna aislada, exposiciones al radar, etc. Se aducen también entre otras muchas, las causas hereditarias. Lo cierto es que no existe hasta el momento certeza sobre ninguno de los factores mencionados.

Lo más importante a destacar de los niños y adolescentes con Síndrome de Down es su estilo cognitivo, ya que tienen una forma diferente de procesar la información, pues, tienen algunos déficit en cuanto a discriminaciones sensoriales y rapidez perceptiva. Otra característica de su estilo cognitivo es que tienden a analizar excesivamente pero no poseen capacidad de síntesis.

Lo central en su estilo cognitivo es lo que se llama "viscosidad genética" y su consecuente "efecto Penélope". Viscosidad genética, término introducido por B. Inhelder (1971)²⁵, también llamado "viscosidad interestadio", se refiere al difícil paso que experimentan estas personas, de una etapa de razonamiento a la otra superior. Tienden a no despegarse de la primera etapa de razonamiento. Se encuentran, como gráficamente lo expresa la palabra viscosidad, con el *"razonamiento dividido entre las estructuras de pensamiento y los sistemas de pensamiento que aún no terminan de abandonar"*.²⁶ En esta instancia se pueden producir dos cosas: que logre el despegue de la primera etapa o que permanezca en la que estaba. Esto último es lo que Guerrero López le llama "efecto Penélope". Es decir, lo que los padres y maestros han ido "tejiendo" (enseñando) pacientemente en él, el niño trisómico lo "desteje" en poco tiempo, debiendo recomenzar la enseñanza desde lo que ya se creía aprendido.

En cuanto a las actividades perceptivas, la capacidad de discriminación perceptiva (auditiva, visual, táctil, etc.) es inferior a la de los sujetos normales, como así también lo es la memoria a corto plazo.

²⁴ GUERRERO LÓPEZ, JOSÉ FRANCISCO (1995). *Nuevas Perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona. Paidós.

²⁵ INHELDER, B. (1971) *El diagnóstico del razonamiento de los débiles mentales*. Barcelona. Nova Terra. Citado por Guerrero López, José Francisco Op. Cit. P. 137

²⁶ GUERRERO LÓPEZ, JOSÉ FRANCISCO Op. Cit. P. 137

Si bien existen estas deficiencias en el funcionamiento cognitivo del Síndrome de Down, Guerrero López²⁷ afirma que tal funcionamiento cognitivo *"no es una construcción estable, inmutable y estática. Con unos adecuados programas de intervención didáctica se activan, evolucionan y desarrollan todos los aspectos cognitivos. Esta evolución no debemos contrastarla con la de los chicos "normales", sino con ellos mismos"*. Refiriéndose a este concepto María Victoria Troncoso²⁸ agrega: *"Nunca deben hacerlos creer que ya se dio la plataforma o meseta permanente e inmutable. Hay que continuar trabajando."*

4 - Currículum y diversidad

Price, Mayfield, McFadden y Marsh²⁹ consideran al currículum como el plan o proyecto que las escuelas diseñan para *"Lograr objetivos específicos en tipos de habilidades y en áreas de conocimiento"*. La Ley Española de Calidad Educativa (LOCE2002)³⁰ amplía esta visión del currículum. Lo define como *"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo."* Esta segunda definición no se concentra solo en los contenidos sino que abarca además métodos y evaluación. Emilio Ruiz Rodríguez³¹ concluye que se puede definir al currículum como *"el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar"*.

El nuevo paradigma educativo contempla la construcción un diseño curricular único y la superación de dos sistemas educativos paralelos (el común y el especial). Considera al currículum desde una perspectiva holística, que incluye la diversidad, considerándola inherente al sujeto de aprendizaje y no solo presente en alumnos con N.E.E. y cuyas principales características son la apertura y la flexibilidad. El currículum abierto ofrece uno de los instrumentos

²⁷ GUERRERO LÓPEZ, JOSÉ FRANCISCO Op. Cit. P. 141

²⁸ TRONCOSO, MARÍA VICTORIA. "Programación educativa en el niño con Síndrome de Down". Revista "Síndrome de Down" Vol. 19 Diciembre 2002
http://www.pasoapaso.com/ve/GEMAS/gemas_151.htm

²⁹ PRICE, B., MAYFIELD, P., MARSH, G. Y MC FADDEN, A. Op. Cit. Cap. 5

³⁰ LOCE 2002 Citada por RUIZ RODRIGUEZ, EMILIO en "Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con Síndrome de Down". Revista "Síndrome de Down" N° 20 P. 2-11. 2003. Reproducida en http://www.pasoapaso.com/ve/GEMAS/gemas_157.htm

³¹ RUIZ RODRIGUEZ EMILIO, Op. Cit

más valiosos para responder a la diversidad. Los niveles de concreción curricular serán los niveles de adaptación curricular.

I. Adaptaciones curriculares

Adaptaciones Curriculares son modificaciones realizadas a partir del currículum común, para atender a las diferencias individuales. Estas modificaciones se refieren a uno o más de los diferentes elementos de las programaciones: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y formas de evaluación, manteniendo para estos alumnos la vigencia de los fines de la educación. Verna Eaton³² considera que *"las necesidades y habilidades de los alumnos deben ser analizadas y desde allí determinar si se necesitan adaptaciones. El alumno podría participar en alguna actividad en la misma forma que sus compañeros, en alguna misma actividad con algunas adaptaciones o en alguna actividad alternativa."*

En las adaptaciones curriculares adquiere un singular protagonismo la figura del docente ya que es quien conoce a los alumnos y será el responsable de gran parte de las decisiones curriculares. En sentido amplio también forman parte de las adaptaciones curriculares los recursos metodológicos que utilizan los maestros para individualizar la enseñanza.

P. Arnaiz Sánchez y S. Grau Company³³ puntualizan tres tipos de adaptaciones curriculares: las que afectan al centro educativo, las realizadas en el aula, para todos los alumnos y las destinadas a alumnos con NEE, llamadas también "adecuaciones curriculares individuales" (ACI) que surgen de la evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos. En la literatura educacional en Inglés se las llama IEP (Programa de educación individualizada)

La evaluación de las NEE es el primer elemento de la adecuación curricular donde se conoce a cada alumno: sus capacidades y habilidades, sus áreas de interés, su estilo de aprendizaje, el autoconcepto del propio educando, las fortalezas y debilidades a nivel psicológico y emocional, sus

³² EATON, VERNA, Op. Cit.

³³ ARNAIZ SANCHEZ P., GRAU COMPANY, S. "Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria" en Sanchez Palomino A. y Torrez Gonzalo J. A. (1997) "Educación Especial I" Madrid. Pirámide. Reproducido en <http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas139.htm>

condiciones de salud y etiología, como así también su ambiente actual. Este conocimiento de tipo diagnóstico no tiene como finalidad etiquetarlo, sino, que permite al equipo docente determinar y evaluar sus necesidades educativas especiales como la necesidad de apoyo en diversas dimensiones tales como intelectual y habilidades adaptivas, psicológicas y emocionales, físicas y de salud y de ambiente estableciendo como sería el ambiente óptimo que facilitaría su desarrollo y crecimiento.

Esta evaluación de las NEE lleva a la elaboración de las (ACI) (IEP) "*Documento que describe las necesidades individuales del niño y los servicios educativos que se proveerán para satisfacer esas necesidades*".³⁴ Tales servicios incluyen las adaptaciones necesarias de acceso al currículum y aquellas referidas al currículum en sí mismo (actividades, objetivos, contenidos y criterios de evaluación)

Las adaptaciones curriculares pueden ser específicas y no específicas. Las específicas, también llamadas significativas, son aquellos ajustes que llevan a eliminar de la programación determinados contenidos y/u objetivos más o menos importantes y que consecuentemente se produce la modificación de los respectivos criterios de evaluación.

Se realizan así mismo, adaptaciones no específicas o no significativas, cuando las modificaciones no afectan las enseñanzas del currículum común. "Son en realidad, acciones comúnmente practicadas por los docentes a lo largo de su desempeño habitual".³⁵

Dentro de las adaptaciones no específicas, se encuentran aquellas llamadas de acceso al currículum. Esto es las modificaciones de los recursos disponibles, o el uso de nuevos recursos para facilitar a que algunos alumnos con NEE puedan incorporarse al desarrollo del currículum común o, según los casos, a un currículum adaptado. Pueden abarcar cuestiones de espacios, materiales y de comunicación. "*Por ejemplo los alumnos ciegos no pueden leer*

³⁴ **NACIONAL DISSEMINATION CENTER FOR CHILDREN WITH DISABILITIES (NICHCY)**
"*Learning Disabilities*". Disability Info: F S 7
<http://www.nichcy.org>

³⁵ **MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.** "*Nuevas Perspectivas en la Educación Especial*". Documento para la discusión. Seminario taller nacional.

*pero siempre se les permite tener libros Braille, lectores en voz alta o clases grabadas*³⁶

Como ya se dijo anteriormente, la evaluación de las NEE de cada alumno lleva a la adecuación curricular individual (ACI) a partir de la cual el docente organiza su trabajo priorizando determinados aspectos del currículum, incluyendo contenidos no previstos y desestimando otros por su poco significado en el proceso educativo del alumno en cuestión. En el artículo de ERIC Digest E521³⁷ se señala lo siguiente *"monitorear y adaptar la instrucción para cada alumno en particular es una actividad continua. Los docentes usan medidas basadas en el currículum para evaluar sistemáticamente el progreso en el aprendizaje de sus alumnos. Adaptan el currículum de modo tal que las lecciones comiencen en el límite del conocimiento del alumno, agregando nuevo material de acuerdo a su ritmo y presentándolo en un estilo acorde a su estilo de aprendizaje. Para algunos alumnos se utilizarán pre-organizadores o introducciones a los temas para sacar los puntos más importantes del material a ser aprendido; para otros las palabras del nuevo vocabulario necesitan ser resaltadas o necesitan una reducción en los niveles de lectura. Algunos alumnos pueden necesitar hojas con actividades especiales, mientras que otros aprenden mejor usando los medios electrónicos o instrucción asistida por computadora."*

Ignasi Puigdemívol³⁸ considera que a la hora de tomar decisiones referidas a las adaptaciones curriculares los docentes deben considerar los diferentes tipos y grados de aprendizaje. Diferenciación hecha por Brennan (1990)³⁹ que establece que hay dos tipos o niveles de aprendizaje según el grado de precisión en el conocimiento: Un aprendizaje de tipo o a nivel funcional y otro de tipo contextual.

El primero tiene diversos grados de exactitud, permanencia, integración y generalización conduciendo a un auténtico dominio y el segundo no posee los grados de exactitud anteriores pero tiene valor en sí mismo. Comporta el reconocimiento, la valoración y la apreciación. No logra un dominio sino una

³⁶ PRICE B., MAYFIELD P., MC FADDEN A. Y MARSH, G. Op. Cit.

³⁷ ERIC Clearinghouse On Disabilities And Gifted Education Op. Cit.

³⁸ PUIGDELLIVOL IGNASI (1993) *"Programación de Aula y Adecuación Curricular. El Tratamiento de la Diversidad"*. Barcelona. Grao.

³⁹ BRENNAN, W. K. (1990) *"El Currículo para niños con necesidades especiales"*. Madrid, Siglo XXI. Citado por Puigdemívol Ignasi. Op. Cit.

cierta familiaridad. Esto es muy importante porque los alumnos con discapacidad intelectual no pueden, por lo general, lograr un aprendizaje de tipo funcional. Pero sí pueden lograr el aprendizaje de tipo contextual. Es decir, pueden reconocer y familiarizarse con el contenido.

II- El aprendizaje de otra lengua en personas con discapacidad intelectual

A) La adquisición de la lengua materna

Para poder analizar la situación de aprendizaje de una lengua extranjera en personas que presentan alguna deficiencia mental, es importante analizar primero la adquisición de su propia lengua.

La discapacidad cognitiva trae como consecuencia trastornos en la adquisición y uso de la lengua materna; ya que el lenguaje está directamente relacionado con el pensamiento aunque según Guerrero López⁴⁰ *“existen muchos deficientes cuyo pensamiento está muy por encima del nivel de su lenguaje”*.

El deficiente mental adecuadamente estimulado por su familia y por la institución educativa donde se haya integrado e incluido, va avanzando en la adquisición y desarrollo de sus habilidades comunicativas a través del lenguaje. En otras palabras hay dos estímulos que inciden en esta adquisición de la lengua materna: la adecuada estimulación familiar y la inclusión del niño en una escuela común.

El rol de la familia es decisivo en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Como dice Guerrero López⁴¹ *“esta no debe fomentar un lenguaje pobre y esa especie de jerga/código que he observado tantas veces en los afectados del Síndrome de Down y que, evidentemente, solo entiende la familia”*. Esto significa que los padres muchas veces se adaptan y acostumbran a la forma de comunicarse de los hijos y, por comodidad, no insisten ni exigen el uso de una mejor expresión. Esta probablemente no sea la actitud correcta. Por el contrario toda la familia debe estar permanentemente requiriéndole al niño comunicarse

⁴⁰ GUERRERO LOPEZ, JOSÉ FRANCISCO. Op. Cit. P. 142

⁴¹ GUERRERO LOPEZ, JOSÉ FRANCISCO. Op. Cit. P. 149

de una forma mejor. Además el desarrollo del lenguaje no termina en la adolescencia, sino que continúa en la adultez.

Durante muchos años se ha sostenido que las personas con retraso mental, especialmente aquellos con Síndrome de Down, llegaban a un cierto nivel de desarrollo del lenguaje en la adolescencia y que se estancaban allí. De acuerdo a la investigación realizada por Chapman, Hesketh y Kilster⁴² del Centro Waisman, de la Universidad de Wisconsin-Madison *"El desarrollo del lenguaje no se estanca en la adolescencia sino que continúa en la adultez temprana. No existe evidencia de alguna edad "crítica" asociada con el desarrollo del lenguaje"*. Considerando esto los padres y educadores no deben dejar de requerir un lenguaje apropiado a los niños y aún adultos con retraso mental.

La integración en la escuela común es otro de los factores que ayudan a la adquisición del lenguaje en las personas con déficit mental ya que no solamente entra en juego la adecuada intervención docente, sino muy especialmente el contacto y socialización con los demás niños o adolescentes "normales" que ya han desarrollado su lenguaje porque ellos son *"pares competentes con quienes interactúan y por lo tanto aprenden nuevas habilidades comunicativas y sociales"*.⁴³

Muchos de los trastornos del lenguaje que presentan los niños y jóvenes con discapacidad intelectual se deben a causas físicas, por ejemplo los problemas de articulación, de la fonación y de audición, especialmente los que tienen Síndrome de Down. Estos problemas se solucionan con tratamientos a edades tempranas con profesionales de la fonoaudiología.

Otros trastornos son de orden cognitivo, como la falta de construcción de expresiones de significado, o el no enriquecimiento del vocabulario. Estos deben ir siendo subsanados a través de la intervención docente.

⁴² CHAPMAN R. S., HESKET L. J., KISTLER D. J. (2002) *"Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down Syndrome"*
<http://www.ds-health.com/abst/a021.htm>

⁴³ UNIVERSITY OF KANSAS. CIRCLE OF INCLUSION PROJECT *"Benefits of preschool Inclusive Services"*
<http://www.circleofinclusion.org/English/overview/benefits.html>

De acuerdo al pensamiento de W. A. Bricker, citado a su vez por Lambert⁴⁴, la intervención docente debe girar en torno a un programa de adquisición del lenguaje en tres etapas: imitación verbal, comprensión y producción.

"Imitación verbal"

- 1) *Imitación de sonidos (b,m,t)*
- 2) *Imitación verbal de nombres*
- 3) *Imitación de verbos*
- 4) *Imitación de dos palabras*
- 5) *Imitación de tres palabras*

Comprensión

- 1) *Utilización funcional de objetos*
- 2) *Asociaciones palabra-objeto*
- 3) *Asociaciones palabra-acción*
- 4) *Comprensión de las relaciones S-V y V-O*
- 5) *Comprensión de las relaciones S-V-O*

Producción

- 1) *Producción de palabras simples*
- 2) *Producción de verbos*
- 3) *Producción de frases S-V y V-O*
- 4) *Producción de construcciones de tres palabras*

(Reestructurado de Lambert, 1981, Pág. 161)"

B) El aprendizaje de la lengua extranjera

Si tanto trabajo le cuesta a un niño con déficit intelectual adquirir su propia lengua con la que se halla en contacto las 24 horas del día, ¿es posible para él aprender otra lengua?

Si a esta pregunta la tuviesen que responder los pedagogos y maestros en décadas anteriores a los años ochenta, la respuesta probablemente hubiese

⁴⁴ LAMBERT J. L. (1979) "L'imitation verbale et non verbale chez les enfants mongoliens". Paris. Le Centurion. Citado por Guerrero Lopez, José Francisco. Op. Cit. P. 147-148

sido no porque los niños y adolescentes discapacitados mentales eran educados en escuelas especiales con maestros especiales y las lenguas extranjeras no estaban incluidas en la programación curricular .

A partir de la década del ochenta, el paradigma de la atención a la diversidad en las escuelas comunes comenzó a introducirse en los países desarrollados y por primera vez los alumnos con discapacidad intelectual tuvieron la oportunidad de ser sujetos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo ha habido alguna oposición a la integración, especialmente en lengua extranjera, porque los profesores no están formados ni entrenados para enfrentarse con alumnos con NEE, como lo señala Claire Thomas Özel⁴⁵: *"Los profesores de Inglés como lengua extranjera somos entrenados para enseñar al alumno promedio, normal. Mientras los cursos de Inglés como, lengua extranjera pueden considerar aspectos del gerenciamiento de la clase y de comportamiento referidos a la personalidad del alumno, ningún curso (que yo conozca) prepara a los profesores para los alumnos con necesidades especiales"*.

También se argumenta en contra de la integración en lengua extranjera, como lo sugiere Gail Ellis⁴⁶, *"Un niño con necesidades adicionales puede perder su valioso tiempo que podría ser utilizado en forma más provechosa, enseñándole habilidades "más relevantes", y que se podría confundir a los niños que ya tienen problemas en el dominio de su propia lengua madre"*.

No obstante la filosofía de la inclusión se ha impuesto y muchas instituciones educativas europeas y norteamericanas son consecuentes con esta filosofía. Gail Ellis⁴⁷ considera que *"los niños con necesidades educativas adicionales deben tener el mismo derecho que los otros niños de experimentar y disfrutar del aprendizaje de la lengua extranjera, y en la creencia de que tienen el potencial para beneficiarse y progresar lingüística, psicológica, cognitiva y culturalmente"*.

⁴⁵ ÖZEL, CLAIRE THOMAS. "A student with Special Needs in an EFL class"
<http://www.dbe.metu.edu.tr/claire/seni.htm-17k>

⁴⁶ ELLIS, GAIL. "Teaching children with additional educational needs"
http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/additional_needs.shtml

⁴⁷ ELLIS, GAIL. Op. Cit.

¿Cuándo deben los alumnos con discapacidad intelectual comenzar a aprender una lengua extranjera?

Aguilar Montero⁴⁸ sugiere que, el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera en los niños con discapacidad intelectual coincida con un cierto dominio de la lengua materna, para poder ir incorporando significativamente la nueva lengua. Además sostiene que este aprendizaje no debe dejarse de lado por más difícil que le resulte al alumno y que los docentes deben buscar las adaptaciones que mejor se adecuen a las necesidades y posibilidades de cada cual. También recomienda *"optarse por reducir este aprendizaje a ciertas rutinas de uso frecuente, "frases hechas" o bien de un vocabulario que podría denominarse de protección, que posibiliten una mínima interacción comunicativa y la comprensión, al menos, de un importante número de palabras de utilización muy extendida, así como la existencia de otras lenguas y culturas"*

Todas estas adaptaciones deben ir de la mano del convencimiento del docente de que *"todos los alumnos son competentes para aprender"* como lo expresan las Profesoras María del Carmen Bevllaqua y Marcela Parera⁴⁹ en el artículo *"The integration of the handicapped at school"*. La primera es Profesora de Inglés como lengua extranjera en una escuela de Venado Tuerto, Santa Fe, Argentina que integra alumnos con NEE. Ella describe el caso de su alumno con Síndrome de Down, quien a pesar de tener grandes dificultades en el lenguaje, puede producir algún intercambio comunicativo y que *"difícilmente olvida lo que ha aprendido"*.

Como en muchos otros aprendizajes, las adaptaciones curriculares en lengua extranjera deben ser originadas a partir del análisis de las necesidades de cada alumno. Gail Ellis⁵⁰ señala: *"Sus necesidades son diversas y cuando se decide qué enseñar y cómo enseñar, los programas de lengua extranjera deben apuntar a comenzar con las necesidades de cada niño en forma individual para construir sobre sus fortalezas"*. Construir sobre sus fortalezas es un concepto muy importante que cada profesor debería internalizar. Esto

⁴⁸ AGUILAR MONTERO, LUIS ÁNGEL Op. Cit. P. 234

⁴⁹ BEVLLAQUA, MARÍA DEL CARMEN, PARERA, MARCELA. "The integration of the handicapped at school" en "The teacher's Magazine" Octubre 2003. P. 24

⁵⁰ ELLIS, GAIL. Op. Cit.

implica, como Bevllaqua y Parera⁵¹ resaltan *"focalizarse en las posibilidades del niño, no en su patología"*.

Adaptaciones Curriculares en lengua extranjera

Hay tantas adaptaciones curriculares que pueden hacer los profesores de lengua extranjera como necesidades individuales tiene cada alumno con discapacidad mental. En la literatura educacional los términos adaptaciones, modificaciones y adecuaciones, se usan indistintamente. Sin embargo María J. Fierro-Treviño⁵² en su artículo *"Inclusion in the Languages Other Than English Classroom"* sostiene que de acuerdo a la División de Educación Especial de la Agencia de Educación de Texas, *"Una modificación es algo que el docente hace para modificar el contenido. Una adecuación es un cambio que el docente hace con el objeto de ayudar al alumno, referido a su ambiente de aprendizaje, por ejemplo un cambio en la ubicación de los asientos, el uso de textos con letras grandes o la administración de versiones orales de pruebas de evaluación"*. Sin embargo el término "adaptación" puede incluir ambos conceptos de modificación y adecuación. Por lo tanto en este trabajo se lo usa para referirse a todo lo que el docente hace para satisfacer las necesidades individuales de cada alumno.

Con respecto a las adaptaciones o adecuaciones referidas al ambiente de aprendizaje el Ministerio de Educación de Canadá⁵³ en el artículo *"Students with Special Needs and Second-Language Study"* hace tres sugerencias, entre otras, que podrían ser útiles de considerar cuando se trabaja con alumnos con discapacidad mental:

- *"Crear un espacio con el mínimo de distracciones"*
- *Cambiar el lugar de la actividad de aprendizaje para optimizar la concentración"*
- *Hacer uso del trabajo en grupos cooperativos o en pares de alumnos"*

⁵¹ BEVLLAQUA, MARÍA DEL CARMEN, PARERA, MARCELA. Op. Cit.

⁵² FIERRO-TREVIÑO, MARÍA J. *"Inclusion in the Languages Other Than English Classroom"* <http://www.sedl.org/loteced/communique/n09.pdf>

⁵³ BC MINISTRY OF EDUCATION. *"Students with Special needs and Second-Language Study"* <http://www.bced.gov.be.ca/irp/cfrench512ssnsls.htm>

Las dos primeras sugerencias son bastante relevantes ya que las personas con retraso mental suelen demostrar, por lo general, una atención un tanto dispersa.

La tercera propuesta se refiere al trabajo en pares y en grupos. Éste promueve el aprendizaje en una variedad de formas. Ignasi Puigdellivol⁵⁴ resalta la importancia del trabajo en pares en el sentido de que *"favorece, por otra parte, un recurso de aprendizaje esencial: la imitación"*. Esto implica que, cuando un alumno discapacitado intelectual se involucra en una actividad de aprendizaje de a dos, imita a su compañero no discapacitado.

En cuanto a la presentación o instrucción el Ministerio de Educación Canadiense⁵⁵ también sugiere en el artículo ya mencionado, siete adaptaciones. Tres de las cuales pueden ser aplicadas a los alumnos con retraso mental:

- *"Ajustar el ritmo de las actividades según lo requieran las necesidades de los alumnos"*
- *cambiar las palabras de las preguntas o instrucciones para estar de acuerdo con el nivel de comprensión de los alumnos*
- *proveer de oportunidades funcionales y prácticas para que los alumnos practiquen las habilidades"*

El ajuste del ritmo de las actividades está estrechamente relacionado con la adaptación del tiempo permitido para la realización de tareas o actividades evaluativos. Los alumnos con retraso mental muy frecuentemente necesitan un incremento en la duración del tiempo dedicado a llevar a cabo cada actividad.

La segunda propuesta es el cambio de palabras para facilitar la comprensión. Esto es extremadamente importante. Sin embargo otros autores como Leonard M. Baca y Hermes T. Cervantes⁵⁶ sugieren algo más, el uso de

⁵⁴ PUIGDELLIVOL, IGNASI. Op. Cit. P. 91

⁵⁵ BC MINISTRY OF EDUCATION Op. Cit.

⁵⁶ BACA, LEONARD, CERVANTES HERMES T. *"Bilingual Special Education"* (1991)ERIC Digest#496

http://www.ionline.org/ld_indepth/bilingual_ld/esl_id_eric.html

la lengua materna: *"Porque la lengua es la transmisora primaria de instrucción, debe emplearse la lengua más fuerte del alumno". Gail Ellis⁵⁷ coincide con ellos: "Incluirán también el uso de la lengua materna de modo apropiado para contextualizar y apoyar el aprendizaje, de modo que los niños puedan relacionar algo nuevo con algo familiar y así desarrollar un sentido de seguridad; proveyendo de contextos concretos significativos y claros para presentar la lengua, dando mucha repetición, reciclado y revisión; usando mucha mímica, signos, gestos, expresiones para transmitir y apoyar el significado; involucrando a los niños activamente en el proceso de aprendizaje lo más posible a través del uso de rimas de acción, canciones, cuentos, actividades en las que deben colorear, fabricar cosas, bailar, dibujar, actividades de respuesta física total y juegos; estimulando los sentidos de los niños lo más posible a través de elementos multisensoriales".*

El Ministerio de Educación Canadiense⁵⁸ también propone adaptaciones con respecto a métodos de asistencia:

- *"Entrenar y usar a pares como tutores para asistir a los alumnos con necesidades especiales.*
- *Acordar con el asistente del maestro que trabaje en forma individual o en pequeños grupos.*
- *Colaborar con los maestros de apoyo para desarrollar estrategias apropiadas para cada alumno con necesidades especiales en forma individual."*

La primera propuesta también es recomendada por Ignasi Puegdellivol⁵⁹ quien considera que la enseñanza por parte de los alumnos más aventajados no solo beneficia a los menos competentes, sino también a ellos mismos, ya que *"el esfuerzo cognitivo que comporta enseñar potencia un tipo de aprendizaje más claro y más profundo en quién se ve en la necesidad de transmitirlo".*

⁵⁷ ELLIS, GAIL. Op. Cit.

⁵⁸ BC MINISTRY OF EDUCATION Op. Cit.

⁵⁹ PUIGDELLIVOL, IGNASI. Op. Cit. P. 96

Verna Eaton⁶⁰ menciona algunos otros beneficios que da la adopción de la modalidad de pares como tutores:

- *"Se mejoran las habilidades comunicativa en ambos, el que enseña y el que aprende.*
- *Se mejora la autoestima en ambos".*

El maestro de apoyo tiene roles muy importantes que cumplir en la clase de lengua extranjera en un contexto inclusivo. En el sitio web "*The Book on Inclusive Education*"⁶¹ hay un artículo referido al maestro de apoyo en el que claramente se establecen sus roles:

- *"Miembro valorado en el equipo de planeamiento.*
- *Facilitador del equipo.*
- *Puede ser el responsable de la realización de las reuniones.*
- *Responsable de la recolección y registro de la información generada en las reuniones.*
- *Ayudar al maestro en la redacción del plan de adecuación curricular individual.*
- *Requerir la ayuda profesional cuando sea necesaria.*
- *Ubicar y ordenar los materiales y equipamiento para el aprendizaje.*
- *Enseñanza en equipo con el profesor, permitiendo asistencia adicional a todos los alumnos, incluyendo al que tiene necesidades especiales.*
- *Adaptar los materiales para permitir al alumno con necesidades especiales participar del currículum común.*
- *Consultar con el profesor sobre las estrategias y estilos de enseñanza que mejor se adecuan al estilo de aprendizaje del alumno.*
- *Participar como vínculo entre la escuela y el hogar."*

⁶⁰ EATON, VERNA. Op. Cit.

⁶¹ TOHAVENTA HOLDINGS AND SUTHERLAND PRODUCTIONS (1997) "*The book on Inclusive Education. The resource teacher/resource facilitator*"
<http://www.quasar.ualberta.ca/ddc/incl/a3.htm>

Además de los roles mencionados Gail Ellis⁶² establece que el maestro de apoyo debe *"tratar con posibles comportamientos impredecibles que pueden perturbar a sus compañeros e incitarlos a un mal comportamiento general. También debe explicar a los compañeros las necesidades particulares del niño, de modo que ellos puedan comprender y respetar estas diferencias, el esfuerzo adicional que ese niño puede tener que hacer en el proceso de aprendizaje"*.

Todos estos roles del maestro de apoyo indican la necesidad del trabajo en equipo. La integración no sería posible sin el trabajo en equipo, y el equipo está constituido por el profesor, el maestro de apoyo, la comunidad escolar completa y los padres.

Otro elemento que requiere adaptación son los materiales. Según Gail Ellis⁶³ *"necesitan ser variados, accesibles y claros y deben proveer muchos estímulos visuales y apoyo a través de imágenes, objetos, títeres, libros de cuentos, videos, etc"*.

Esta variación es esencial si se consideran los distintos estilos de aprendizaje. Baca y Cervantes⁶⁴ han elaborado una guía que los profesores deben *"tener en cuenta en el momento de seleccionar, adaptar o desarrollar los materiales:*

1. *Conocer las habilidades lingüísticas específicas de cada alumno.*
2. *Incluir experiencias culturales apropiadas, en el material adoptado o desarrollado expresamente.*
3. *Asegurarse de que el material progrese en proporción a las necesidades y habilidades de los alumnos.*
4. *Documentar el éxito de los materiales seleccionados.*
5. *Adaptar solamente los materiales que requieren modificaciones y no intentar cambiar demasiado de una sola vez.*
6. *Probar diferentes materiales y adaptaciones hasta lograr una educación apropiada para cada alumno.*

⁶² ELLIS, GAIL Op. Cit.

⁶³ ELLIS, GAIL Op. Cit.

⁶⁴ BACA, LEONARD; CERVANTES, HERMES. Op. Cit.

7. *Implementar estratégicamente adaptaciones de materiales que aseguren una transición suave a los nuevos materiales.*
8. *Seguir un formato o guía consistente cuando se evalúan los materiales.*
9. *Tener conocimiento de las culturas y legados particulares y su compatibilidad con los materiales seleccionados.*
10. *Seguir un proceso bien desarrollado para evaluar el éxito de los materiales adaptados o preparados para los alumnos, como también para la evaluación de sus necesidades lingüísticas y culturales (Hoover y Collier, 1989 p.253)”*

El ministerio de Educación Canadiense⁶⁵ sugiere diferentes adaptaciones de materiales que pueden ser útiles para diferentes necesidades de los alumnos. Entre ellas hay una que se puede aplicar a los alumnos con retraso mental:

“Proveer de recursos alternativos sobre los mismos conceptos en un nivel de comprensión más fácil”

La adaptación del material está muy relacionada con la adaptación de las tareas o actividades. Gail Ellis⁶⁶ opina lo siguiente:” *La diferenciación en las tareas es también central para una metodología exitosa y necesita ser hecha de tal modo que las áreas de experiencia , por ejemplo un tópico o tema sea el mismo para cada alumno pero la profundidad con que se lo trate será diferente”.*

Esto significa que no solo podría ser adaptado el nivel de habilidad o el tipo de problema, sino también las reglas de cómo abordará el alumno el trabajo. Por ejemplo se les entrega a los alumnos de la clase un texto para que completen los espacios en blanco con los verbos apropiados que tienen que ser seleccionados de una lista dada. Al alumno con NEE se le da un texto más corto y más simple sobre el mismo tema con una lista muy pequeña de verbos para ser seleccionados (tres o cuatro verbos). Pero cada uno de los verbos está acompañado de un dibujo para ayudarlo a comprender o a recordar su

⁶⁵ THE BC MINISTRY OF EDUCATION Op. Cit.

⁶⁶ ELLIS, GAIL Op. Cit.

significado. Este alumno puede también tener una lista de palabras con dibujos o la palabra equivalente en su lengua materna para consultar cada vez que necesite. También algunas tareas pueden ser divididas en pequeñas sub-tareas.

La clase de output o respuesta a la enseñanza será determinada por la capacidad de cada alumno. Por ejemplo en vez de responder preguntas por escrito, se les puede permitir a los alumnos con NEE una respuesta verbal o demostrar su conocimiento a través de alguna actividad manual. En resumen, se deben proveer de todo tipo de alternativas para dar respuesta a las preguntas.

En concordancia con esto los métodos de evaluación también deben ser adaptados. El Ministerio de Educación de Canadá⁶⁷ también proporciona una guía para adaptar los métodos de evaluación:

- *“permitirá a los alumnos demostrar su comprensión de conceptos en una variedad de formas (murales, muestras, modelos, presentaciones orales etc.)*
- *Hacer coincidir las herramientas de evaluación con las necesidades de los alumnos (pruebas orales o a libro abierto, tareas a realizar sin límite de tiempo, diálogo alumno –profesor, etc.)*
- *Establecer objetivos posibles de lograr a corto plazo con feedback frecuente.*
- *Dar oportunidades a los alumnos para evaluar su propio progreso y establecer sus propios objetivos.”*

¿Qué otras adaptaciones curriculares pueden hacerse en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a alumnos con déficit intelectual cuya lengua materna es el Español?

Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que a diferencia del Español, no existe correlación entre los sonidos y las letras que conforman las palabras

⁶⁷ THE BC MINISTRY OF EDUCATION Op. Cit.

escritas. Por lo tanto, una de las principales adaptaciones será, según los grados de discapacidad, enseñar solo el lenguaje oral.

En cuanto a la sintaxis básica, el Inglés no se diferencia grandemente del Español, ya que ambas lenguas siguen, por lo general, el mismo patrón sintáctico: sujeto + verbo + objeto y/o complemento.

Por lo tanto las adaptaciones al respecto para lograr la producción de unidades de significado en Inglés, se limitarán a la extensión y simpleza de las oraciones a producir; evitando aquellas construcciones en las que el orden de las palabras difiera del orden en Español, por ejemplo, la posición de los adjetivos.

La utilización del programa elaborado por Bricker para la adquisición del lenguaje en chicos deficientes puede ser otro elemento que los profesores de Inglés utilicen para mediar en el aprendizaje de esta nueva lengua, además de las adaptaciones curriculares que ya han sido descritas y todas las otras que los profesores puedan imaginar de acuerdo a cada una de las necesidades de cada alumno.

Los docentes deben ser conscientes de que "*Enseñar significa adaptar*" como lo dicen Bevllaqua y Parera⁶⁸ y de que según el Dr. Christopher Kliwer⁶⁹, "*La educación inclusiva no es más que buena enseñanza para todos los alumnos*". Más aún los maestros deben estar convencidos de que la integración es beneficiosa para todas las personas involucradas, especialmente si se usan técnicas de aprendizaje colaborativo.

⁶⁸ BEVLLAQUA, MARÍA DE CARMEN; PARERA, MARCELA. Op. Cit.

⁶⁹ "*Teaching Strategies: Ideas for content area instruction*"

http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/content_behavior.htmlContent/Behavior Strategies

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación será de tipo exploratoria-descriptiva. Será exploratoria porque al ser la integración de alumnos con NEE un elemento nuevo en la educación argentina, es muy escasa la investigación, hasta el momento, sobre la enseñanza de lengua extranjera a alumnos con déficit intelectual integrados en las escuelas. Será a la vez descriptiva porque pretende caracterizar todo lo que los docentes de Inglés realizan o piensan realizar respecto a esta nueva situación.

El universo de estudio estará conformado por todos los profesores de Inglés de los colegios privados que reciben alumnos con NEE en Santiago del Estero y en La Banda, según el siguiente detalle:

COLEGIOS PRIVADOS QUE INTEGRAN ALUMNOS CON NEE	NÚMERO DE DOCENTES DE INGLÉS
Santo Tomás de Aquino (Sgo. del Estero)	7
La Asunción (Sgo. del Estero)	2
Hermanas Franciscanas (Sgo. del Estero)	4
Belén (Sgo. del Estero)	4
Santiago del Estero English High School	10
Big Ben School (Sgo. del Estero)	9
San Jorge (Sgo. del Estero)	4
Nuestro Señor de los Milagros de Mailín (Sgo. del Estero)	2
La Sagrada Familia (Sgo. del Estero)	4
Jardín de Infantes Tomasito	3
Jardín de Infantes Arlequín	1
Jardín de Infantes Mi Jardincito	1
Mater Dei (La Banda)	2
Santiago Apóstol (La Banda)	2
Sagrado Corazón (La Banda)	1
Nuestra Señora de Lourdes (La Banda)	2
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES	58

Cada uno de los cincuenta y ocho docentes de Inglés de los colegios privados de Santiago del Estero y La Banda que integran alumnos con NEE, será una unidad de análisis. De lo que se desprende que no se trabajará con muestra.

Las fuentes de información serán primarias, ya que los datos serán aportados directamente por cada una de las unidades de análisis mediante una encuesta semi-estructurada (ver anexo) y, los datos que se construirán a partir de ellas, tendrán el carácter de cuantitativos y cualitativos.

Serán cuantitativos porque algunas de las preguntas en la encuesta son de tipo "selección múltiple" y los datos obtenidos a través de ellas serán expresados en porcentajes y presentados mediante tablas y gráficos.

Debido a que la encuesta incluye también preguntas de tipo abierto habrá también datos de carácter cualitativo ya que, el análisis de sus respuestas, producirá un resumen descriptivo de las mismas. De esto se desprende que los datos serán tratados en forma triangular, integrando datos cualitativos y cuantitativos.

El análisis de las encuestas semi-estructuradas se hará siguiendo la siguiente secuencia, en primer lugar se analizará cada encuesta en forma individual; en segundo lugar se analizarán comparativamente entre ellas y por último se hará un análisis relacional en función del tema.

VARIABLES

I- **Adaptaciones curriculares** realizadas por los docentes de Inglés para los alumnos con discapacidad intelectual integrados en escuelas comunes:

Modificaciones realizadas a partir del currículum común para atender a las diferencias individuales de alumnos con NEE. Estas modificaciones se refieren a uno o más de los diferentes elementos de las programaciones: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y formas de evaluación.

DIMENSIONES	INDICADORES
Modificaciones en cuanto a: <ul style="list-style-type: none">• objetivos	<ul style="list-style-type: none">➤ Todos➤ Algunos➤ Partes de cada uno
<ul style="list-style-type: none">• contenidos	<ul style="list-style-type: none">➤ Todos los contenidos en sus tres dimensiones (conceptuales, procedimentales y actitudinales)➤ Algunos de los contenidos en sus tres dimensiones➤ Partes de cada contenido en sus tres dimensiones
<ul style="list-style-type: none">• metodología	<ul style="list-style-type: none">➤ Común para toda la clase➤ Diferenciada en algunas estrategias➤ Totalmente diferente de la empleada con el resto de la clase
<ul style="list-style-type: none">• criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none">➤ Comunes para toda la clase➤ Acorde a los objetivos adaptados➤ Integradores de propuestas adaptadas y comunes
<ul style="list-style-type: none">• formas de evaluación	<ul style="list-style-type: none">➤ Común para toda la clase➤ Diferenciada en algunas estrategias➤ Totalmente diferente de la empleada con el resto de la clase

II- Estrategias didácticas empleadas por los docentes de Inglés para enseñar a alumnos con discapacidad intelectual:

Son las intervenciones que hace el docente para guiar al alumno en la construcción de su propio aprendizaje en cuanto a la forma de presentar los contenidos y a las actividades en las que se verá involucrado el alumno.

DIMENSIONES	Sub dimensiones	INDICADORES
• Forma de presentar los contenidos		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Común para todos los alumnos ➤ Adaptada
• Actividades en las que se verá involucrado el alumno	<ul style="list-style-type: none"> ○ De comunicación oral ○ De comprensión auditiva ○ De comprensión lectora ○ De comunicación escrita ○ De práctica gramatical 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunes a las de los demás alumnos ➤ Comunes pero con un grado menor de complejidad ➤ Totalmente diferentes a las de los demás alumnos

III- Tipo y grado de aprendizaje que logran los alumnos con respecto al resto del alumnado y a las expectativas de los maestros:

Son los niveles de profundidad que puede lograr el alumno en su aprendizaje. Es decir un aprendizaje puede ser de tipo o a nivel funcional y otro contextual. El primero tiene diversos grados de exactitud, permanencia, integración y generalización. El segundo no posee los grados de exactitud anteriores pero tiene valor en sí mismo. Comporta el reconocimiento, la valoración y la apreciación; no logra un dominio, sino una cierta familiaridad.

DIMENSIONES	Sub dimensiones	INDICADORES
• Funcional	Grados de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exactitud ○ Permanencia ○ Integración ○ Generalización 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muy Bueno ➤ Bueno ➤ Regular
• Contextual	Grados de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconocimiento ○ Familiaridad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muy Bueno ➤ Bueno ➤ Regular

IV- Posición de los docentes ante la diversidad en el aula:

Es el modo de pensar, o la vivencia del docente al respecto, como también los sentimientos y actitudes que le provoca trabajar simultáneamente con personas de capacidades diversas.

DIMENSIONES	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none">• Posición del docente en el paradigma de la diversidad	<ul style="list-style-type: none">➤ Aceptación plena➤ Aceptación parcial➤ No aceptación
<ul style="list-style-type: none">• Sentimientos que le provoca al docente	<ul style="list-style-type: none">➤ Entusiasmo➤ Rechazo➤ Temor a lo desconocido y al fracaso➤ Agobio por mayor carga de trabajo e igual remuneración que antes de la integración➤ Impotencia

BIBLIOGRAFÍA.

I. LIBROS.

- AGUILAR MONTERO, LUIS ÁNGEL. (2000) *"De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI."* Buenos Aires. Espacio.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR. (1997). *"Integración, segregación, inclusión"* En Arnaiz Sánchez P. y Haro Rodríguez R. *"10 años de integración en España"*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, PILAR. (1999). *"El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual."* En Sánchez Palomino, A. y otros, *"Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI."* Almería. Servicio de Publicaciones de la universidad. Reproducido en <http://www.members.fortunecity.com/camino2001/inclusion2.htm>
- ARNAIZ SÁNCHEZ P., Grau Company S. (1997). *"Las adaptaciones curriculares en la secundaria"* en SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. *"Educación Especial I."* Madrid. Pirámide. Reproducido en <http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas139.htm>
- FIERRO, ALFREDO. (1990). *"Los niños con retraso mental"* en MARCHESI, ÁLVARO; COLL, CESAR y PALACIOS, JESÚS. Compilación *"Desarrollo psicológico y educación III: Necesidades Educativas Especiales"*. Madrid. Alianza.
- GUERRERO LÓPEZ, JOSÉ FRANCISCO. (1995). *"Nuevas Perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down"*. Barcelona. Paidós
- HEINICH, R.; MOLENDÁ, M.; RUSSEL J. y SMALDINO, S. (1996). *"Instructional Media and Technologies for learning."* 5th Edition. New Jersey Prentice Hall, Inc.

- JONASSEN, D.H.; PECK, K.L. y WILSON, B.G. (1999). *“Learning with technologies: A Constructivist Perspective”*. New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- PRICE, BARRIE JO; MAYFIELD, PHYLISS; McFADDEN, ANNA y MARSH, GEORGE. (2000). *“Collaborative Teaching: Special Education for inclusive classrooms”*. Parrot Publishing L.L.C. University of Alabama. Alabama. Reproducido en <http://www.parrotpublishing.com>
- PUIGDELLIVOL, IGNASI. (1993). “Programación de Aula y Adecuación Curricular. El tratamiento de la diversidad.” Barcelona. Grao.
- WARNOCK REPORT. (1981). *“Special Educational Needs”*. Londres. HMSO.

II. DOCUMENTO

- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y evaluación educativa. *“Nuevas Perspectivas en Educación Especial”*. Documento para la discusión.

III. ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS

- BEVLLACQUA, MARÍA DEL CARMEN y PARERA, MARCELA. *“The Integration of the Handicapped at School”*. En *“The Teacher’s Magazine”* Año V. Octubre 2003 p.24.
- RUIZ RODRÍGUEZ, EMILIO. *“Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con síndrome de Down”* en REVISTA SINDROME DE DOWN N° 20 P. 2-11. Reproducido en http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_157.htm.
- TRONCOSO, MARIA VICTORIA. *“Programación Educativa en el niño con Síndrome de Down”*. REVISTA SINDROME DE DOWN

IV. PUBLICACIONES EN INTERNET

- BACA M., LEONARD; CERVANTES T. HERMES. *"Bilingual Special Education"*. (1991) ERIC Digest # 496.
http://www.ldonline.org/ld_indepth/bilingual_ld/esl_ld_eric.html
- BC Ministry of Education (2002) *"Students with Special Needs and Second-Language Study"*.
<http://www.bced.gov.be.ca/irp/cfrench512/ssnsls.htm>
- CHAPMAN, R.S.; HESKETH, L. J.; KISTLER, D.J. *"Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down Syndrome."*
<http://www.ds-health.com/abst/a0211.htm>
- EATON, VERNA. (1996) *"Differentiated Instruction"*.
www.quasar.ualberta.ca/ddc/incl/difinst.htm
- EATON, VERNA. *"Inclusive Schools."* (1996).
<http://www.quasar.ualberta.ca/ddc/incl/oninclus.htm>
- ELLIS, GAIL. *"Teaching Children with Additional Educational Needs"*.
http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/additional_needs.shtml
- ERIC Digest # E521 *"Including Students with Disabilities en General Education Classrooms."*
<http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed358677.html>
- ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (2000). *"Down Syndrome"*. <http://ericec.org/faq/downsynd.html>
- FIERRO-TREVIÑO, Maria J. *"Inclusion in the Languages Other Than English Classroom."*
<http://www.sedl.org/loteced/communique/n09.pdf>

- HAWKINS-SHEPARD, CHARLOTTE. (1994). "*Mental Retardation*". ERIC Digest E. 528.
<http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed372593.html>
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY) (2004). "*Learning Disabilities*". Disability info FS7.
<http://www.nichcy.org.pdf>
- ÖZEL, CLAIRE THOMAS. "A student with Special Needs in an EFL class"
<http://www.dbe.metu.edu.tr/claire/seni.htm-17k>
- Renaissance Group. "*Teaching Strategies: Ideas for content area instruction*".
http://www.uni.edu/coe/inclusion/strategies/content_behavior.html
content/behaviorstrategies
- Tohavent Holdings and Sutherland Productions. (1997) "*The book on Inclusive Education. The resource teacher/ resource facilitator*" <http://www.quasar.ualberta.ca/ddc/incl/a3.htm>
- University of Kansas, Circle of Inclusion Project. "*Benefits of preschool inclusive services*"
<http://www.circleofinclusion.org/english/overview/benefits.html>

ANEXO

ENCUESTA SEMI-ESTRUCTURADA

Estimado colega:

Por favor contesta las preguntas que están a continuación acerca de tu trabajo con los alumnos discapacitados intelectuales que están integrados en tu colegio.

A- Acerca de las adaptaciones curriculares realizadas por los docentes de inglés para los alumnos con discapacidad intelectual integrados en las escuelas comunes.

1) ¿Hiciste algunas modificaciones en cuanto a los objetivos?

Indica con una cruz

- a. Sí _____
- b. No _____
- c. Todavía no porque no tengo, por ahora, ningún alumno integrado con discapacidad intelectual _____

Si tu respuesta es Sí, ¿qué objetivos modificaste?

Indica con una cruz

- a. Todos _____
- b. Algunos _____
- c. Partes de cada uno _____

Especifica las modificaciones que hiciste. Enuncia los objetivos modificados, y marca la diferencia para con los del resto de la clase.

.....
.....
.....
.....

Si tu respuesta es "todavía no porque no tengo, por ahora, ningún alumno con discapacidad intelectual, ¿qué modificarías en los objetivos en caso de presentarse esta situación?

.....
.....
.....
.....

2) ¿Hiciste algunas modificaciones en cuanto a los contenidos?

Indica con una cruz

a. Sí _____

b. No _____

c. Todavía no porque no tengo, por ahora, ningún alumno integrado con discapacidad intelectual _____

Si tu respuesta es Sí, ¿qué contenidos modificaste?

Indica con una cruz

a. Todos _____

b. Algunos _____

c. Partes de cada uno _____

Especifica las modificaciones, en cuanto a contenidos, que hiciste

.....
.....
.....
.....

Si tu respuesta es "todavía no porque no tengo, por ahora, ningún alumno con discapacidad intelectual, ¿qué modificarías en los contenidos en caso de presentarse esta situación?

.....
.....
.....
.....

3) ¿Modificaste la metodología?

Indica con una cruz

a. Sí _____

b. No _____

c. Todavía no porque no tengo, por ahora, ningún alumno integrado con discapacidad intelectual _____

Si tu respuesta es Sí, ¿qué grado de diferencia tienen esas técnicas metodológicas modificadas con respecto a las que usas con el resto de la clase?

Indica con una cruz

a. Solo algunas son diferentes _____

b. Todas son diferentes _____

Describe las técnicas diferentes que utilizas con respecto a las del resto de la clase.

.....
.....
.....
.....

Si tu respuesta es "no porque no tengo, por ahora, alumnos integrados con discapacidad intelectual", ¿qué técnicas metodológicas utilizarías para ellos?

.....
.....
.....
.....

4) ¿Cómo son los criterios de evaluación que utilizas?

Indica con una cruz

a. Comunes para toda la clase _____

b. Acorde a los objetivos adaptados _____

c. Integradores de propuestas adaptadas y comunes _____

¿Qué otro criterio utilizas?

.....
.....
.....
.....

Si todavía no tienes alumnos integrados con discapacidad intelectual, ¿Cómo serían tus criterios de evaluación, en caso de tenerlos?

.....
.....
.....
.....

5) ¿Cómo son tus formas de evaluación para estos alumnos con respecto al resto de la clase?

Indica con una cruz

a. Comunes para toda la clase _____

b. Diferenciada en algunas estrategias _____

c. Totalmente diferente _____

Da algunos ejemplos de formas de evaluación diferenciada que utilizas.

.....
.....
.....
.....

En caso de no tener por ahora, alumnos integrados con discapacidad mental, ¿Cómo los evaluarías si los tuvieses?

.....
.....
.....
.....

B- Acerca de las estrategias didácticas empleadas por los docentes de Inglés para enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual

1. ¿Cómo presentas los contenidos?

Indica con una cruz

a. De igual forma para toda la clase _____

b. De forma adaptada _____

Si tu respuesta es la opción b indica algunos ejemplos de formas de presentación del contenido que utilizas.

.....
.....
.....
.....

En caso de no tener por ahora alumnos integrados con discapacidad intelectual, ¿Cómo le presentarías el contenido si se diese tal situación?

.....
.....
.....

2. ¿Cómo son las actividades que realizan los alumnos con déficit cognitivo?

Indica con una cruz

a. Comunes a las de los demás alumnos _____

b. Comunes pero con un grado menor de complejidad _____

c. Totalmente diferentes a las de los demás alumnos _____

Da algunos ejemplos de actividades diferenciadas que realizan tus alumnos

.....
.....
.....
.....

En caso de no tener por ahora alumnos integrados con discapacidad intelectual, ¿qué actividades prepararías para ellos?

.....
.....
.....
.....

C- Acerca del tipo y grado de aprendizaje que logran los alumnos con discapacidad intelectual, con respecto al resto del alumnado y a las expectativas de los maestros.

1. ¿Qué tipo de aprendizaje logran tus alumnos integrados con discapacidad intelectual? Es decir ¿logran un cierto grado de dominio de los contenidos adaptados que fueron enseñados (aprendizaje funcional), o solo un cierto grado de familiaridad con ellos (aprendizaje contextual)? Comenta tu experiencia.

.....
.....
.....
.....

2. En cuanto a la permanencia, ¿los contenidos aprendidos, quedan de forma permanente en el alumno, o sólo por un tiempo y luego debes comenzar a enseñar "partiendo de cero"? Comenta tu experiencia.

.....
.....
.....

3. ¿Qué grado de aprendizaje logran los alumnos con déficit cognitivo con respecto a tus expectativas? Indica con una cruz.

a. Muy Bueno _____

b. Bueno _____

c. Regular _____

Comenta al respecto

.....
.....
.....

D- Acerca de la posición de los docentes ante la diversidad en el aula

1. ¿Te adhieres al paradigma de la diversidad en el aula? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. ¿Qué sentimientos y actitudes te provoca el hecho de enseñar simultáneamente a alumnos con capacidades tan diversas? Indica con una cruz.

a. Entusiasmo _____

b. Rechazo _____

c. Temor a lo desconocido y al fracaso _____

d. Agobio por mayor carga de trabajo e igual remuneración que antes de la integración _____

e. Impotencia _____

f. Otros _____

Comenta al respecto.

.....
.....
.....
.....



En caso de no tener alumnos con discapacidad intelectual integrados en el aula, ¿te gustaría tenerlos? Fundamenta tu respuesta

.....
.....
.....
.....