GT 24: Educación e igualdad. Análisis y perspectivas de los nuevos diseños institucionales y curriculares en la enseñanza pública

Docencia y Discapacidad: consideraciones a nivel universitario.

Julio Manuel Pereyra

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

profejuliomanuel@gmail.com

Resumen

El trabajo plantea una serie de consideraciones respecto a la función docente en el trabajo en discapacidad. Referimos aquí a grandes rasgos, a todo lo que atraviesa e implica la práctica docente, las particularidades en el campo de la discapacidad y lo específico a nivel universitario. Concluimos con una serie de consideraciones de orden práctico para el trabajo en aula.

Palabras Clave: Discapacidad, Inclusión, Prácticas educativas.

Situación institucional

Las oportunidades educativas en marco de una educación inclusiva presupone la consideración de las personas con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Si bien el sistema pretende contemplar este tipo de personas en/con instituciones especiales y/o específicas, la estructura pareciese alcanzar alcances relativamente significativos a nivel de la educación básica y primaria (escuelas de discapacidad motriz, auditiva y visual2). Los casos a nivel secundario y/o técnico son escasos, y mantienen la tendencia de darse en instituciones particulares (casos concretos y aislados y no de manera general).

No obstante el sistema universitario (y/o terciario) dista aún más —considerablemente— de responder a esta temática, pues ya no refiere a instituciones concretas, sino a sujetos y casos específicos (individuales), que se transforman en excepciones tan simbólicas, que son finalmente las que «confirman la regla»; en este caso: la exclusión socio-educativa.

Adscritos a la concepción que el diseño del sistema (social y educativo) vulnera los derechos de las personas con discapacidad —entre ellos algunos Derechos Humanos (DDHH)— es que

nos cuestionamos qué tipo de educación ha de trazar líneas que apunten a solucionar esta problemática, dejando de atentar contra el desarrollo educativo-profesional de los discapacitados. El derecho a la igualdad de oportunidades educacionales, no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino por el contrario, respetar y valorar las diferencias. La integración/ inclusión sin distinciones es un imperativo democrático, cada sujeto debe tener iguales derechos, obligaciones y oportunidades educacionales.

Esto supone diferentes y diversos enfoques y percepciones y cual es la visión del sistema (en este caso debiera ser educar y no curar), desde donde se debe pretender romper con la etiqueta negativa de «incapacidad» de los sujetos, cosa que conduce a la estigmatización de las personas afectadas por discapacidad. Pese a necesitar innegablemente la toma de consciencia social en este tema, nos centraremos en un abordaje desde el orden de lo educativo, pues si bien la temática adquiere consideraciones en otros planos, estos tienden a reducirse a premisas de carácter social-asistencialista (planes sociales) y no a enfoques desde y para la educación.

Cabe preguntarnos entonces: ¿esta estigmatización no refiere a una educación selectiva?

El sistema ya de por si exclusor/expulsor —basta ver los índices de abandono y egreso— cuyas características parecieren no tomar en cuenta el perfil de sus estudiantes3, encuentra aquí otro reto: el adaptar, adecuar y articular formas y tipos de prácticas que permitan a los sujetos adaptarse a las exigencia educativas «normales». No incurramos aquí en limitar esta consideración a personas con discapacidad permanente, pues alcanza también a aquellas cuya afección sea temporal4. Sin embargo una vez más no se limita allí, algunas consideraciones también implicarían mejoras en las condiciones de personas de edad y hasta estudiantes de intercambio (extranjeros que no dominen bien el idioma).

La didáctica y la pedagogía especial-específica no se basa entonces en este sentido en la creación de centros diferenciados (enseñanza especializada), sino en el permitir la integración/inclusión en las instituciones «comunes», pues de otro modo se continuarían con los espacios de segregación (socialización parcializada). La cuestión es que ello ha de exigir aspectos básicos en esta línea como la formación- capacitación docente en este sentido, acompañada de recursos e instalaciones apropiadas (y un plan de propuestas de atención), atendiendo las formas que presupone el paradigma de la diversidad. En este sentido la educación debiera ser equitativa, brindando igualdad de oportunidades y derechos de ingreso y permanencia, al responder a las necesidades individuales y de desarrollo por medio de un amplio abanico de opciones diversificadas de planes y programas con un enfoque formativo, contemplando el dominio de conocimientos, competencias, habilidades y valores.

La Universidad y sus servicios en este caso, tienen la necesidad —y obligación— de permear lo organizativo, lo didáctico y lo legal. En relación a ello hacer especial hincapié en la provisión y formas de concebir servicios (medidas y acciones), donde por supuesto debieran orientarse

nuevos modelos de aprendizaje. Debemos ser conscientes que las instituciones y prácticas educativas (principalmente en el aula) no suelen ser las más adecuadas para responder a las necesidades socio-educativas de sus estudiantes en general, menos entonces para aquellos en situación de discapacidad.

Entendemos aquí, que la génesis de las dificultades exceden el mero caso particular y se sitúan en el orden de las formas interactivas (modos de interacción estudiante- docente-entorno). Es decir, se plantean en relación con/al desajuste entre medidas y formas organizacionales y/o curriculares y las características particulares de los alumnos.

Ello a nuestro entender se debe principalmente a cuatro factores: planes de estudio inapropiados, formación docente inapropiada, instalaciones inaccesibles e inexistencia de apoyos. Estos factores se conforman como «barreras»—limitantes— en el aprendizaje y en la participación.

La cuestión docencia-discapacidad se ve entonces atravesada por cuestiones éticas y de derechos, y jamás debe reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica (pese a estructurarse a partir de estas), sino comprenderse dentro de lineas de compromiso de cambio y apuestas y no de meras propuestas aisladas.

Compromiso y responsabilidad en la gestión serían entonces los pilares para poder contemplar estas situaciones que hacen a los casos planteados (alumnos con discapacidad en aulas universitarias). La Universidad puede plantear procesos paulatinos a modo de prueba, ya que no enfrenta aun, fenómenos como la masificación en este sentido, y tampoco recae en ella hasta el momento presiones sociales en esta materia (la discapacidad). Esto implica que no sufran restricciones innecesarias en su ingreso, ni en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Implica entonces la búsqueda de generar un movimiento educativo que se diseñe a partir de un ordenamiento conceptual y estructural del sistema distinto al que conocemos. Este orden debería regirse por una estructuración lógica que pueda dar respuesta a los tipos y grados de ayudas necesarios en marco de atender (a) la discapacidad (Gine, 2001).

Los requerimientos en esta perspectiva se ajustan a una serie de consideraciones básicas, sobre todo en lo referente a políticas educativas. Se sugiere entonces, una gestión administrativa que incite al replanteo de los servicios educativos en lo que es contemplar la diversidad, la equidad y la participación. Las omisiones pueden significar barreras, marginación o exclusión. La forma más eficaz de desarrollar mecanismos, es interviniendo constantemente a lo largo de todo el proceso educacional, desde el nivel inicial al superior.

Sin llegar a presentarse como preceptos y solo planteándose como posibles líneas de acción, al menos en lo didáctico, es recomendable la incorporación de diferentes estrategias en el trabajo áulico vinculados a una educación cuyo soporte sean los resultados, atender las

inteligencias múltiples, aprendizaje constructivista y usos de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC).

Docencia

> *Yo nunca enseño a mis estudiantes, solo intento proveer las condiciones para que ellos puedan aprender.* A. Einstein

Los comportamientos y formas de interacción en marco de la ficción didáctica (Chevallard, 1991) se ven regidos muchas veces por la recreación inconsciente de actividades casi rituales, que se instauran en los procesos institucionales áulico caso como liturgias. Las practicas docentes se ven atravesadas entonces por cuestiones que trascienden al docente, en un rol cargado de símbolos y sentidos (que condicionan y determinan).

A qué corriente, línea o conceptualización se adscribe el docente también tiende a estructurar sus prácticas y su pienso respecto a ellas (planificación, evaluación, elección de modos y formas, selección de contenidos), siendo las teorías los marcos interpretativos (lente teórico-conceptual y/o paradigmas). Una vez más debemos recordar en muchos casos tienden a situarse en marco de matrices inconscientes, de modo tal de configurarse como prácticas automáticas y sin sentidos.

La mediación/intervención a través de diversos y variados dispositivos —Zona de Desarrollo Proximal (Vigotsky, 1995)— que se construyen a partir de lo adquirido en procesos de formación formal en docencia como en lo experiencial- afectivo, son el acervo donde fundamenta sus propuestas. Esto puede darse tanto en lo negativo como en lo positivo a partir de la carga experiencial de sus trazas de escolaridad (docentes modelos, imitación o rechazo a formas). Es cierto también en esta línea que no debemos caer presos de tradiciones y/o costumbres.

Las estructuras mentales son las estructuras más difíciles de romper (Braudel, 1985). Es así que toda práctica educativa ocurre enmarcada en un contexto socio-histórico particular, el docente situado entonces como mediador de la interacción entre el conocimiento y el educando, se encuentra comúnmente subordinado a las tradiciones, hábitos, concepciones educativas y curriculares prevalentes en la institución. Su discurso y acción revela su adherencia o no a estos, su ideología, su respeto por la diversidad, sus prejuicios, actitudes o creencias.

Todo lo expuesto en su conjunto conforman el Esquema Conceptual Representacional/Referencial Operativo (Pichon Riviere, 1999) desde donde se entiende y comprende al (auto)hacer docente.

El docente debe considerar una serie de aspectos y factores que atraviesan transversalmente sus prácticas. El educador ha de tener presente en todo momento al enfrentar un grupo de trabajo nociones tales como: el contrato didáctico, los tiempos de aprendizaje en relación a los tiempos burocráticos, el estado (nivel) psico-cognitivo de sus estudiantes (Piaget, 1983) la Transposición Didáctica (Chevallard, 1991), el clima de clase y el clima institucional, el proyecto de centro, los currículum y programas… y una serie más de factores que inciden en su quehacer. A su vez debe contemplar la disponibilidad de recursos humanos (interpretes, auxiliares, adjuntos) y materiales (pizarra, cañón, computadora, etc.) con que cuenta él y sus alumnos. Debe también buscar en lo posible contemplar la articulación entre intereses, objetivos y currículos, en procesos creativos, reflexivos y dialécticos, tanto en lo disciplinar como en lo didáctico.

La necesidades de capacitación constante y actualización, el plano vocacional y afectivo, el plano laboral y el económico no dejan tampoco de afectar su (auto)concepción, autoestima y valorización. Recordemos que el papel y rol docente posee múltiples filiaciones y perfiles en relación al escenario donde se mueve (áulico, institucional, social, político, económico).

Exige la docencia un espacio de intercambio dialéctico continuo de recursos teóricos y práctico-metodológicos.

Una vez más aparecen encadenados una lista de conceptos a ser tomados en cuenta como: autoridad pedagógica, relaciones asimétricas, binomio enseñanza-aprendizaje o pre-requisitos e ideas previas. Entran aquí los contextos de aula, lo motivacional y lo actitudinal (la disposición), recordando que es imposible alejarse de cuestiones de índole subjetivo. El docente ha de responder a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y considerar lógicas disciplinares y didácticas en ellos. Además la docencia pose aspectos tanto didácticos como burocráticos.

La responsabilidad y lo ético también aparecen a modo transversal en sus prácticas ya que el docente es un agente de salud mental.

Se debe entonces ante lo expuesto referir a los planteos de García Vacarel al momento del armado del plan de clase, en relación a *qué* quiero enseñar (cuáles son mis objetivos conceptuales y procedimentales), considerando el *a quién* o *para quién* estructura la actividad/trabajo.

Por supuesto no podemos hacer a un lado el *para qué* y el *por qué* lo hago (un marco pedagógico). En la línea y nivel que consideramos en nuestro trabajo (docencia universitaria),

adquieren vital trascendencia en el armado del *cómo* (recursos didáctico-metodológicos) y dentro de ese cómo el *cúando* (momentos de aplicación o intervención).

No obstante también es significativo el *dónde* (lo que Chevallard (1991) de nominaría Noosfera), tanto en lo inherente al contexto institucional como al modo/modalidad de trabajo (taller, seminario, clase, ponencia, etc).

Esto que exige un reflexión, antes, durante y posterior a la práctica, se enmarca también en considerar los espacios no presenciales de formación (particularmente los Espacios Virtuales de Aprendizaje, conocidos como plataformas EVA) y la apropiación de los nuevos recursos tecnológicos existentes.

Es sugerible, si consideramos validad las nociones anteriormente expuestas, no ignorar las implicancias a las que refiere Gundy (1991) al hablar de la *praxis*, cuya idea implica el considerar la acción y la reflexión no ya solo desde una postura académico e hipotético reflexivas, si no desde lo real (la experiencia), lo que no es más, ni menos, que la orientación de las prácticas desde una perspectiva crítico-reflexivo-dialógica en y sobre la propia acción.

Docencia y discapacidad

La presencia de un alumno con discapacidad plantea desafíos, ya que implica —y exige— nuevos conocimientos y frecuentemente cambios en las prácticas educativas habituales (tradicionales).

Enmarcarse en parámetros lúdico-didácticos con consignas claras y concretas pareciese ser siempre los primeros puntos en los «manuales» didácticos en discapacidad.

Las dinámicas requerirán en todo momento del manejo de tiempos y espacios diferenciados y el cuestionamiento permanente a los recursos (materiales), formas y modos presentes en la clase ya sea cual fuere su formato (seminario, taller, etc.). La planificación de actividades y/o propuestas, podrán siempre en marco de la libertad de cátedra adscribirse a concepciones o corrientes/líneas pedagógicas y diseñarse, fundamentarse y considerarse a partir de ellas; sin embargo cuando existen casos de discapacidad, nunca podrán basarse en improvisación.

Para ello consideramos deben darse precisamente instancias de capacitación, sobre todo formación docente en la temática y atender algunas especificidades básicas en estrategias de integración/inclusión (prácticas que contemplen las diferencias). No se trabaja entonces únicamente sobre lo didáctico-pedagógico sino también, sobre lo bio-psíquico-cognitivo.

Esto presupone el considerar el cómo/dónde/qué se aprende y enseña, en marco de una serie de interacciones socio-afectivo-cognitivas. Ha de pensarse, una planificación que contemple estas consideraciones, superando prejuicios lógicos y «errores inteligentes», siendo conscientes de que se proyecta un trabajo donde no hay casos ni alumnos «estándar» (situaciones,

inteligencias y problemáticas múltiples y disímiles), y no olvidando que si bien la didáctica piensa en el alumno, la didáctica especial —específica— depende y parte del alumno.

Las ayudas y soportes juegan aquí un papel fundamental. Es así que las líneas de trabajo deben sujetarse y responder a un planeamiento educativo y no transformarse en prácticas aisladas, constituyendo pese a enmarcarse en los lineamientos de un proyecto o línea de trabajo, propuestas singulares y adaptadas. Se conforman así espacios de reflexión.

Sobre las «ayudas» tengamos consideración que permiten compensar deficiencias y/o discapacidades, sustituyendo o potenciando una función. Es así, que la precaución y planificación en la selección de contenidos, métodos y formas, implica aspectos tan ajustados a detallismos que podrían en otras circunstancias tomarse como secundarios o directamente no considerarse relevantes como por ejemplo: tamaños y tipos de letras, imágenes que no destellen para no causar ataques de epilepsia, contraste de colores de los ppt . etc.

Han de considerarse también en los procesos individuales y/o colectivos de estimulación, intervención y mediación, que estos respondan a lo que personalmente denomino sistema 4A (adecuación, adaptación, articulación, amortiguación) de las propuestas, siempre con una traza de ser oportunas, funcionales- operativas y no invasivas. Es decir, debe contemplar las NEE del/los estudiante/s, pero no incurrir en formas exageradas que repercutan negativamente en el alumnado (subestimación, diferenciación explicita, etc.). Tampoco se debe incurrir en prácticas automáticas y sin sentido, y en cada caso (áreas comunicativas, expresivas, y/o cognitivas) atender cuestiones específicas de las problemáticas, pues existe particularidades condicionantes pero también determinantes.

Ejemplo de ello es el vocabulario, donde se manifiestan procesos conscientes e inconscientes. Es necesario por ello evitar incurrir en expresiones como «miren aquí», «lo que esta en rojo» «en el mapa se ve claro» etc, cuando en nuestro estudiantado hay discapacitados visuales. Es común en los docentes apoyarse mucho en soportes visuales (láminas, ppt, mapas), en el caso mencionado debe recurrirse a alternativas. Problemas del mismo orden ocurren al trabajar en el EVA, donde se «cuelga» material, propuestas y consignas, y no existe un pienso en la accesibilidad a ello por parte de personas con discapacidad. No es posible colgar un material de trabajo en formato audiovisual si en nuestros estudiantes hay discapacidad auditiva (sordos) sin que este cuente con interpretación o subtítulos.

Hemos mencionado ejemplos que por ser evidentes, no deben dejar de mencionarse, pues es difícil romper con las estructuras mentales que refieren a la práctica docente.

El manejo de tiempos y plazos en las propuestas, la articulación labial- gestual si estamos frente a sordos con la capacidad de leer los labios (es decir buscar posicionarse en contacto directo visual, no darle la espalda), o en caso de presencia de interpretes dirigirse al sordo y no

al interprete (cuestión básica de respeto) son otras consideraciones a ser tenidas en cuenta. En estos casos no deben despreciarse los gestos, pantomimas, representaciones y/o todo recurso apelativo- expresivo (moderado y sin subestimación interpretativa). Por cuestiones de respeto, nunca debe comenzarse una clase o intervención sin la presencia del interprete. Recordemos que en este caso el docente debe atender especialmente a su lenguaje corporal- gestual por lo expresivo (la gestualidad es lo expresivo como el tono y volumen a la voz).

Debemos recordar que cuando estamos frente a problemáticas de discapacidad se configuraran nuevos obstáculos en los procesos de aprendizaje, surgen nuevos emergentes, en marco de una serie de prejuicios, valorizaciones y estigmatizaciones.

La docencia especial exige una serie de ayudas y soportes acordes a cada discapacidad, tipo y nivel pues no solo presentan NEE, sino también asociadas problemáticas perceptivo-sensoriales, déficit atencional y asistencia intermitente, en grupos muy heterogéneos.

Docencia y discapacidad a nivel universitario

La docencia universitaria ha sido definida como la:

> …*actividad central, eje en el proceso de formación, capacitación y actualización* de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Percibida en forma específica, la docencia se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático través del cual se promueven o se facilitan aprendizajes significativos* (González, 1994, p. 43).

La posibilidad de acceder, permanecer y concretar una educación universitaria es un derecho, no un privilegio. Si el alumno a llegado a este nivel, es por que posee las capacidades cognitivas y psico- sociales necesarias. Los procesos vividos en la educación primaria y secundaria —formal— ya deberían haber contemplado las fases de condicionamiento e instrucción y asentado los contenidos curriculares- procedimentales para el desempeño de su vida como estudiante. Esto abarca contenidos disciplinares, técnicas de estudio- estrategias de aprendizaje e instancias de evaluación, que puede asentarse como precedentes para metodologías. Se puede partir de experiencias concretas (de lo micro) a referencias generales (macro) (Deleuze y Guattari, 2007).

Por lo tanto el docente universitario quizás deba atender lo meramente cognitivo y adaptar didácticas para aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) disciplinares y ya no pautas de convivencia, hábitos y aprendizajes básicos, por lo que el manejo de emergentes se puede dar de otras maneras.

Si quizás debiera en este caso tomar precauciones particulares respecto al denominado «Efecto Pigmalion» (Roshental y Jacobson, 1992) en especial cuando tiende al efecto negativo,

ya que el fracaso estudiantil de/los alumno/s debiera ser ajeno a prejuicios, expectativas o valoraciones docentes. Para ello se hace necesario la creación de equipos de investigación, apoyo y asesoramiento institucionales respecto a la temática. Además recordemos que la formación de grado y especialización con relación a la discapacidad en Uruguay es escasa, cuando no inexistente.

La forma de trabajo, en especial el áulico, debe estar sujeta en todo momento a procesos de «metacognición», sujetos a la reflexión del qué y para qué en la búsqueda de sentidos, procurando entender, atender y comprender las necesidades del estudiante; la fundamentación de criterios, jerarquizaciones y selecciones (desarrollo) de medios, formas y contenidos (meta-análisis y meta-reflexión). Quizás es aquí donde estén más presente conceptos referenciales como la ZDP (Vigotsky, 1995) y el andamiaje (Brunner, 2004).

Debe de considerar la construcción de sentidos y puentes cognitivos tanto para el currículum como lo que abarca el currículum oculto. A su vez debe de considerar el papel de las formas tradicionales y el apoyo/mediación que hoy en día ofrecen las TIC, si es que existe la apropiación de ellas en relación a usos y valorizaciones, lo que requiere su reconocimiento como insumos de mejora (Coll, 2004).

Sobre las adaptaciones curriculares (ajuste o modificación específica), ya sean adecuaciones de índole temporal o permanentes (pueden darse solo para casos específicos o diseñarse de modo general para tipos de discapacidad) a las necesidades, características y posibilidades del/los alumno/s.

Pudiera entonces definirse esta estrategia como personalización de la enseñanza, individualización de los proceso de enseñanza y aprendizaje. La adaptación curricular puede entenderse mal, si se la limita al mero cambio de contenido o formas, pues supone más que ello, implica estrategias de planificación y de actuación docente, enmarcadas en un proceso con determinada continuidad , progresivo, global, flexible, integral y dinámico, para intentar dar respuesta a las NEE de cada estudiante. Son entonces un producto, un diseño/estructuración que puede efectuarse desde los contenidos y/u objetivos, hasta plantear estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas (tiempos de entrega, plazos, etc), así como adecuaciones físico- espaciales o ayudas técnicas específicas. Mas esto no debe realizarlo el docente en soledad, sino que ha consensuar los procedimientos y la adopción de soluciones con el estudiante. Esto significa no hacer *para* sino *con* y *desde* la persona.

Por ello es aconsejable de adscribirse a esta línea partir de planteamientos realistas/viables, valorando necesidades, recursos y metas,según criterios coherentes y lógicos a la realidad del educando y del entorno.

Esto equivale a sostener que lo expuesto abarca entonces modificaciones y/o provisión de recursos especiales, materiales, personales o de comunicación para posibilitar que los estudiantes con NEE puedan desarrollarse desde el currículo *común*.

Deberán entonces tenerse presente una serie básica de preceptos sobre los que asentar las propuestas inclusivas. En lo que refiere a la accesibilidad es imprescindible la eliminación de barreras físico-estructurales, contar con mobiliario adaptado, docentes compañeros o personal de apoyo/ayuda, aulas accesibles y adecuada concepción de aspectos lumínicos y sonoros (espacios luminosos y no ruidosos por ejemplo).

Recordemos que lso grupos universitarios de aula son muy particulares (dinámicas grupales particulares) ya que tienen la característica se ser muy heterogéneos, multietarios, no estables (rotativo), con estudiantes que entran y se retiran en cualquier momento del desarrollo de la clase , que poseen diversas formaciones y trazas formativas de escolaridad, etc. Todo esto también debe ser considerdo en el diseño de dispositivos de trabajo.

En lo referente a acceso a competencias comunicacionales y expresivas de participación serán necesarias ayudas técnicas, sistemas de comunicación aumentativos (CAA) (Basil, Almirall y Soro- Camats, 1995) materiales, accesorios, elementos específicos y facilitadores a nivel comunicacional (Braille,lupas, ordenadores, grabadoras, lenguaje de señas, etc.). Sobre las «ayudas técnicas» tengamos consideración que permiten compensar deficiencias y/o discapacidades, sustituyendo o potenciando una función. En este caso las ayudas, entendidas como tecnologías de apoyo se basan en equipos que total o parcialmente se utilizan para aumentar o mejorar capacidades funcionales en sujetos con discapacidad (Alcantud y Ferrer, 1998).

Las adaptaciones pueden ser de índole significativo o no significativos, es decir cambiar sustancialmente una propuesta o solo adaptarla. Entre las no significativas se destacan las que refieren al ajuste de elementos no prescriptivos o básicos del currículo/programa (en cuanto a los tiempos, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación, etc.). Estas pueden en determinado momento ser utilizadas por diferentes alumnos tengan estos o no NEE. No significan supresión/eliminación de contenidos y/o temas, sino alternativas o modificaciones que no se alejan substancialmente de la planificación curricular prevista para el grupo. Son entonces aquellas acciones habituales que puede hacer —y realiza— el docente para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

Ya en el orden de lo significativo estamos frente a otras consideraciones pues implican cambios importantes y substanciales en las propuestas, desviándose de lo planificado en principio para el grupo o el curso. Esto significa adecuar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación, temporalización de los objetivos y criterios de evaluación; por lo tanto afectan los elementos/contenidos prescriptivos del currículo oficial.

Todo lo expuesto puede situarse dentro de la prospectiva que la Universidad exige en este sentido diferentes tipos de adaptaciones pueden referirse a los exámenes de ingreso, parciales, escritos y compensatorios, a los contenidos de las asignaturas de la carrera, al espacio físico, etc. *¿Qué puede hacer el docente?* Trabajar, planificar, articular, y adecuar tanto objetivos como contenidos, priorizando y seleccionando los que considere fundamentales y justificándolo. Esto puede implicar introducir objetivos o contenidos de carácter complementario o alternativo a los ya planteados en el programa, simplificando o eliminando los que considere menos significativos o trascendentes, cambiando los tiempos pedagógicos, concediendo más tiempo para alcanzar determinado objetivo o contenido, desglosar los objetivos en metas más pequeñas o intermedias (corto, mediano y largo plazo) que conlleven un acercamiento paulatino-progresivo al objetivo general. No se debe consecuentemente adoptar/seleccionar los contenidos de manera global ni acrítica, sino contextualizados en función de las características y necesidades determinadas por el entorno socio- educativo- institucional, así como de las necesidades especiales de los estudiantes.

Lo mismo ocurre a nivel metodológico, donde es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza (modos y formas) que potencian o dificultan el aprendizaje. Se deben contemplar así los estilos, modos y ritmos particulares de aprendizaje, intereses y modos de acceso a la información (lo sensorial), relacionando los contenidos con experiencias personales significativas (trazar puentes cognitivos) proponiendo actividades variadas no automáticas, repetitivas, dando alternativas y posibilidad de elección, variando los recursos materiales y contextos áulicos de aprendizaje. También dentro de lo posible se ha de generar espacios de intercambio de experiencia y opiniones en trabajos en dinámicas de grupo (Vigostky , 1995; Pichon Riviere, 1999).

En relación a los materiales a utilizar, quizás recae aquí lo más simple en principio considerar, pues existe una amplio espectro de propuestas que pueden redundar en ventajas a la hora de la clase. Es posible realizar muchas modificaciones simples/sencillas, desde las que afectan a la presentación de textos (cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color de las letras u contrastes, sonorización, dejar espacios importantes entre líneas y palabras, incorporar esquemas, gráficos o dibujos adaptados, etc.), hasta la ubicación del material de fácil acceso.

Por ultimo y no menos importante la evaluación también posee requerimientos particulares. Es evidente ante todo lo que hemos expuesto, que las formas (procedimientos) y técnicas de evaluación (parciales, exámenes, escritos, monografías y tesis) han necesitar de sufrir también cambios respecto a las maneras tradicionales, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, a la vez de emplear diversos mecanismos capaces de evaluar competencias, procesos y resultados. Considerar instrumentos y técnicas diversas, que permitan valorar la incidencia de

elementos como los materiales, interacciones, enseñanza, elaboración de instrumentos específicos para la evaluación. Es importante una adecuada valoración diagnóstica de las necesidades y posibilidades educativas. En la formativa, habrá que adecuar con relación al seguimiento y desarrollo/ evolución, valorando los procesos.

Consideraciones prácticas

Las consideraciones sobre el espacio físico y la organización del tiempo, supone eliminar o hacer frente, en la medida de lo posible, las barreras físico-arquitectónicas, con el fin de facilitar la accesibilidad y la movilidad, lo que supone a veces la búsqueda de soluciones creativas. Pueden abarcarse aquí desde modificaciones estructurales complejas, hasta pequeños ajustes como por ejemplo, reordenar y señalizar adecuadamente el espacio, buena iluminación, adecuadas condiciones de ventilación, espacio suficiente entre sillas/bancos, etc.

Discapacidad visual

Cuando se entable comunicación oral es recomendable posicionarse delante del —frente al — alumno.

Respecto a las nociones espaciales referenciales en el aula para indicar el asiento donde debe sentarse, tomar su mano y conducirla a la parte superior del respaldo, en lo posible por detrás del banco/silla, en ningún caso es totalmente necesario ir indicando verbalmente donde debe sentarse, si vamos a subir o bajar, cruzar una puerta, etc., aunque si recomendable.

De contar con recursos técnico- tecnológicos, es aconsejable utilizarlos si es posible, programas especiales con lectores de pantalla y barrido. Dentro del margen de posibilidades brindarle bibliografía en Braile o en formato compatibles con software y hardware adaptado.

Cualquier información referencial de carácter bibliográfico, apuntes, libros, revistas, etc. debiera entonces ser adaptada por la transcripción al Braille, por grabación en cinta magnetofónica o mediante la digitalización de estos textos guardados en CD. En otras ocasiones cuando existe restos de visión (baja visión), recurrir al uso de ayudas ópticas (lupas , lentes, etc.), teniendo en cuenta que los textos/fotocopias deben ser limpias (ampliar tamaño de letras) y de buen contraste.

Sería sumamente importante que los docentes universitarios contaran con un servicio de asesoramiento, para cualquier adaptación que se necesite hacer de su material docente o de los ejercicios de examen o trabajos prácticos.

Especial dificultad presenta la adaptación del material de prácticas o documental de carácter exclusivamente visual: gráficos, transparencias, diapositivas, etc.

Si bien existen formas de afrontar y de solucionar este problema, mediante programas informáticos que traducen el contenido de estos medios en forma sonora, e incluso impresoras que imprimen los esquemas, gráficos, dibujos, etc. en relieve, estos son costosos o poco comunes en nuestro ámbito, así que deben de buscarse formas alternativas. Es necesario entonces a raíz de todo lo expuesto proveer con suficiente anticipación de todo el material (módulos, libros, etc) que se van a emplear en la asignatura, de esta forma se podrán traducir al Braille o grabar.

Discapacidad auditiva

Hablar de frente siempre que sea posible y no sobre proteger o subestimar (actitud paternalista o asistencialista). Es necesario para facilitar la comprensión mantener pautas comunicacionales de interacción un orden que no superponga diálogos. Para ello es necesario respetar la alteración del habla y no interrumpir y apoyarse constantemente ayudas visuales (imágenes, laminas, vídeos, estructuras).

Dentro de lo posible, sin caer en la ridiculez ni cortando los procesos naturales dinámicos, escribir en el pizarrón/pizarra sin hablar de espaldas a la clase y cuando se esta dando una explicación evitar peregrinar por la clase, manteniendo contacto visual permanente. Es aconsejable articulación de la boca sea con claridad pero sin exageración y acompañada por un habla de velocidad moderada; junto con ello la precaución de siempre que lo permita el contexto hablar a la clase teniendo la luz de frente. Si llegara a dictarse o transcribir algo textual, debemos mirar la cara del alumno y dar mayor tiempo para recoger lo que se está exponiendo/diciendo.

Se recomienda evitar salones oscuros o que alcance la sombra al docente, y en caso de tener un libro en la exposición, mantenerlo apartado de la cara cuando se lea en voz alta. Es más que recomendable brindar una orientación/guía sobre los temas que se van a tratar por anticipado (tanto al estudiante o al interprete si es que se tiene), de manera que se pueda realizar una lectura previa y «familiarizarse» con términos y conceptos. Es necesario también aunque parezca insignificante, no repetir la misma pregunta una y otra vez del mismo modo y forma, pues quizás no puede responderla, no por que lo desconozca sino que puede desconocer algún término que no logra entender .

Sobre la lectura labial, un principio básico es no hacerse a distancia, por lo que conviene obviamente el alumno tome asiento siempre sobre las primeras filas, y si existieren palabras de difícil pronunciación o comprensión se puede recurrir a la escritura; si usa audífonos la distancia del hablante también es un factor significativo para la comprensión de lo que se esta diciendo. Si este es el caso se debe reducir a la vez —en la medida de lo posible— el nivel de ruidos en clase, ya que los mismos pueden perturbar la recepción.

La forma correcta de llamar la atención de la persona sorda o hipoacúsica no es gritar (cuestión que parece ser olvidada constantemente), sino que es mediante un toque discreto en el brazo o en el hombro.

Discapacidad motriz

Comúnmente se incurre en el error de pensar la discapacidad motriz asociada indefectiblemente a silla de ruedas. Sin margo existen gran variedad de formas y grados de discapacidad motriz, muchas veces asociada a Parálisis Cerebral (PC). Hay personas que pueden desplazarse independientemente en la silla de ruedas usando los miembros superiores sin dificultad, pueden conservar mayor o menor funcionalidad en los mismos (hasta casos en donde es imposible la escritura convencional). Puede haber disfunciones motoras para las que solo se han de requerir bastones, muletas o prótesis. Algunas se asocian a otros problemas físicos como temblores, debilidad muscular, trastorno del equilibrio, alteraciones del lenguaje oral, etc, exigiendo una vez más respuestas diversificadas y personalizadas (Ropero, Ropero y Torres, 1988).

En este tipo de discapacidad, los aspectos tienden ha centrarse principalmente en la noción de accesibilidad a todos los espacios (en principio aulas y biblioteca al menos), abiertos o cerrados. Se debe por esta razón dar prioridad en la asignación de aulas/salones accesibles a aquellos docentes que tengan en su clase o alumnos con discapacidad motriz.

Es necesario en algunos casos, mobiliario adaptado, tanto en aulas, como en laboratorios, salas de informática y/o bibliotecas. El acceso al pizarrón, a mesa de conferencias,mostradores de biblioteca, etc. es ejemplo de ello.

Para algunos alumnos con dificultades motoras manuales la toma de apuntes puede ser una gran dificultad. En este sentido, se puede recurrir y permitir a la grabación magnetofónica y la evaluación oral y no escrita.

Conclusiones

En la enseñanza a nivel universitaria (terciario) el abordaje de las adaptaciones/ adecuaciones curriculares, plantea una serie de desafíos y dificultades que paulatinamente deberá ir afrontando en marco de los fenómenos de masificación y democratización de la educación. Existe a nivel docente escaso, nulo o confuso conocimiento/información sobre la problemática de la discapacidad (no hay formación específica) y el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado, persistiendo inadecuados modelos, concepciones y actitudes frente a esta problemática. Sumémosle a ello que a nivel institucional, incide/condiciona desfavorablemente la falta de normativas al respecto, barreras de distinto tipo, escasas o nulas acciones de difusión

y formación y falta de recursos humanos materiales y económicos para contemplar la discapacidad.

Esto excede la mera buena voluntad/disposición del docente. Las adaptaciones curriculares, deben ser el resultado de un proyecto/programa político-educativo institucional, pues para pensarlas y ejecutarlas, no sólo se requieren, conocimientos, comprensión, creatividad y voluntad —y consciencia— de cambio, sino también el apoyo desde las concepciones y estructuras político-administrativas universitarias.

Es importante también considerar el contexto previo (las trazas escolares) articulando con el nivel educativo anterior (secundaria), a fin de valorar adecuadamente las necesidades y planificar adaptaciones conjuntas, sistémicas y pertinentes, acordes con las que se han estado realizando previamente, dándole continuidad a los procesos.

Las adaptaciones debieran así, enfocarse desde la perspectiva de la educación personalizada, ya que pese a haber dos estudiantes con la misma discapacidad estos pueden requerir diferentes ajustes curriculares.

Si tomamos el ejemplo de algunos países con experiencia en las adaptaciones curriculares universitarias, veremos que se comienza la/el intervención/ accionar desde el ingreso y a partir de la etapa de apoyo a la adaptación y apropiación de los nuevos espacios, diagnóstico y valoración básica-inicial de necesidades y demandas a partir de las cuales diseñar las intervenciones y adaptaciones específicas,préstamo de equipo adaptado. Posteriormente se plantea un plan de trabajo anual/semestral, programas de tutorías, equipos técnicos consultivos y asesores que se encargan de elaboran propuestas de adaptación curricular conjuntamente con el docente y el educando.

Estos programas debieran contemplan/considerar no sólo lo referente al trabajo con personas con discapacidad, sino también el accionar sobre el entorno/contexto institucional (normativa, accesibilidad, etc.), sobre el profesorado, compañeros y comunidad universitaria en general (formación, concepciones, actitudes, etc.). Derribar resistencias psicológicas y bicots inconscientes.

Las modificaciones deben analizarse con una visión flexible pero lógica y razonable respecto a las demandas de formación en las diferentes carreras. Adaptar curricularmente no significa facilitar, sino equiparar. Para ello es necesario considerar las ideas técnicas y no de «opinión» en el diseño de dispositivos.

La accesibilidad desde esta perspectiva (la curricular) obliga a ampliar y replantear el concepto del currículum universitario tal y como se concibe en la actualidad en la mayoría de las instituciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a ser un ambiente educativo

accesible para todos, donde la aplicación de métodos innovadores se ha de convertir en un requisito y exigencia indispensable.

Referencias bibliográficas

Aguilar Montero, L. A., *Discapacidad e igualdad de oportunidades*. Lumen-Humanitas, Bs. As. 1997.

Alcantud, F. y Ferrer, M. (1998). «Ayudas técnicas para estudiantes con discapacidades físicas y sensoriales». Rivas F. y Lopez, M. *Asesoramiento vocacional a estudiantes con minusvalías físicas y sensoriales*. Universitat de Valencia

Ausubel, D. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Edt. Trilla, México

Basil, C, Almirall, C. y Soro-Camats, E. (1995). *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje: sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. MEC, Madrid.

Braudel, F. (1985) *Las civilizaciones actuales*. Fondo de Cultura Económica, México.

Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Edt. Morata SL, Madrid.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Bs. As

Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. Sinéctica, Bs AS. 25, 1-24

Deleuze, G. y Guattari, F. (2007) *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. TG Ripoll, Valencia

Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Ed. Aique. Bs. As.

González, I. (1994) *Política y Gestión Universitaria*. Edt. CINDA. Santiago de Chile.

Gonzalez Manjon, D.(1995) *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Edt. Aljibe.

Málaga.

Piaget, J. (1983) *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudios sobre la lógica del niño*, Edt. Guadalupe, Bs. As.

Pichon Riviere E. (1999). *El proceso grupal: del psicoanálisis al la psicología social*. Edt. Buena Visión. Bs. As.

Ropero Ruiz, P.; Ropero Ruiz, G.; Torres, J. (1988) «Aspectos educativos de la discapacidad motórica» Revista *Doces*, 114-120.

Rosenthal,R y Jacobson, L. (1992) *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils intellectual deveploment*. Irvington Publishers, New York.

Vigostky, L. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Edt. Visor, Madrid.