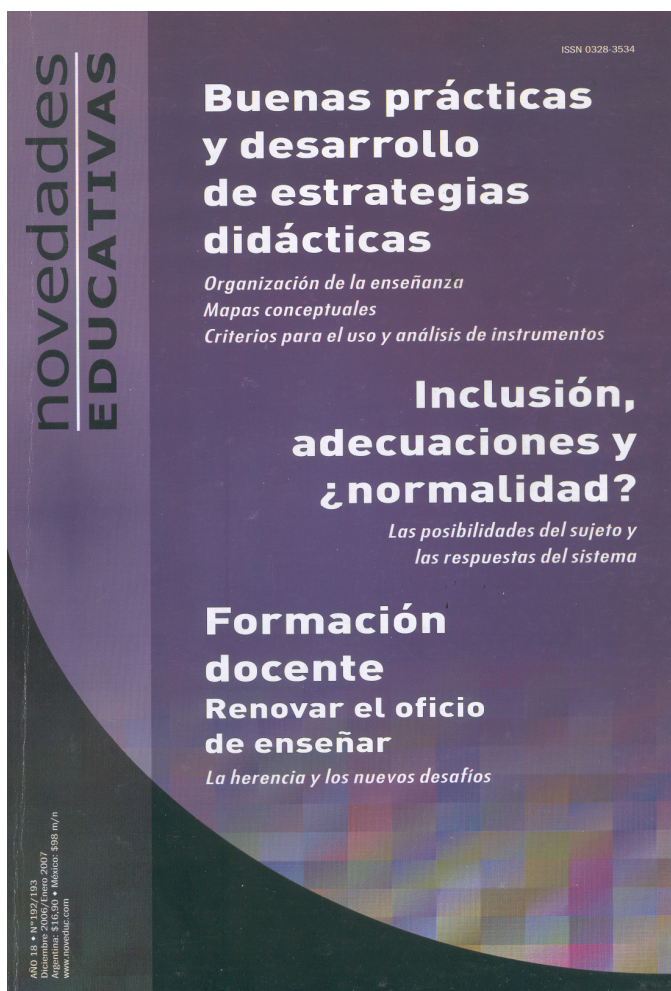


# Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas

## REVISTA NOVEDADES EDUCATIVAS



**Centro de Publicaciones  
Educativas y Material  
Didáctico S.R.L.**

**Buenos Aires  
(Argentina)**

**Año 18 – Nº 192/193  
Diciembre 2006/  
Enero 2007**

**Este material es de uso  
exclusivamente  
didáctico.**

## Una experiencia de integración en enseñanza media

# El aula es para todos

Daniel Ernesto Stigliano, Ana Maria Ferrario,  
Ricardo Stirparo y Stella Mari Poli

**Cuando se admite a un alumno con dificultades para aprender en una escuela común con vocación integradora, se prioriza la planificación de una adecuación curricular a medida del alumno. A partir de esta experiencia institucional, en una escuela media, se afirma que, antes de enseñar una adecuación, son esenciales el compromiso del equipo docente, la dinámica de trabajo del equipo responsable de la integración, las actividades que se planifiquen con el grupo de clase a los efectos de estimular el aprendizaje cooperativo y el acompañamiento familiar del alumno integrado.**

### **¿Por qué integrar?**

La experiencia institucional que se presenta y analiza en este trabajo se lleva a cabo en una escuela de nivel medio en cuyo proyecto educativo se reconoce al acto didáctico como un lugar de encuentro donde interactúan el alumno, el docente, el contenido a enseñar, el método o estrategia y el contexto sociocultural de la población que asiste al centro educativo.

Este último componente del acto didáctico determina una toma de posición centrada en la persona, que consiste en reconocer a cada alumno como un ser único e irrepetible que vive una realidad familiar, económica y social particular, no siempre coincidente con la de sus compañeros de clase. Desde este enfoque, que considera fundamental para el desarrollo cognitivo la influencia de la cultura y la escolarización en la construcción de los aprendizajes humanos, se parte del supuesto de que un grupo de clase no es homogéneo y que la búsqueda de la homogeneidad no puede desatender en ningún momento las singularidades y los tiempos personales de cada alumno. Vista desde este enfoque, la heterogeneidad supone consolidar al grupo de clase e integrarlo.

Este respeto por la heterogeneidad es el que permite que los alumnos con dificultades para aprender sean miembros plenos de la comunidad educativa en un salón de clases general. De este modo, estos jóvenes tienen la posibilidad de recibir educación en un ámbito que guarda la mayor semejanza posible con aquel en el que se desarrolla la educación de sus pares que no presentan dificultades y en el que pueden obtener logros acordes con sus posibilidades con la provisión de la asistencia adecuada.

En sentido amplio, no sólo se integran al salón de clases general alumnos con dificultades diagnosticadas, sino que todo alumno que forma parte del grupo de clase recibe el mismo trato, es educado a partir de sus

posibilidades y no a partir de sus dificultades, recibiendo el andamiaje y el acompañamiento necesario para evitar su fracaso.

## **El proceso de constricción de un proyecto de integración**

El centro educativo donde se lleva a cabo este proyecto es una escuela privada confesional con ciento veinte años de existencia en el barrio de Villa Crespo, una zona de clase media de la ciudad de Buenos Aires. Cuenta con nivel inicial, primario y medio con un total de 650 alumnos.

El nivel secundario ofrece un bachillerato con capacitación laboral con dos orientaciones: Administración con Recursos Informáticos y Diseño y Comunicación Periodística. Sin desatender la formación académica, se invierte mucho tiempo y energía en la formación humana en el marco de una pedagogía del encuentro y la responsabilidad (Stigliano. 1998).

El encuentro hace referencia al buen trato y a la importancia central de una buena vinculación con todos los que comparten la vida social de los jóvenes. Con esto se busca generar un clima escolar en el que los adolescentes se sientan libres para crear y aportar sus dones personales a la comunidad escolar. De esta toma de posición deviene una de las hipótesis centrales de este trabajo: "en los alumnos con dificultades para aprender se verifican progresos cognitivos importantes en la medida que interaccionan con pares sin dificultades en un ambiente de clase donde se desarrollan estrategias de aprendizaje cooperativo" (Johnson y Johnson. 1999).

La responsabilidad se cultiva y estimula educando la libertad. De este modo se persigue el autodomínio y la autonomía de los alumnos en un contexto donde el obrar no está regido por la obediencia (que es interpersonal), sino por la responsabilidad (que es intrapersonal).

La vocación integradora de esta institución se manifiesta por primera vez en 1997, con la inscripción en primer año de una alumna con hipoacusia severa, proveniente del Instituto Oral Modelo (centro educativo de enseñanza especial para sordos por el sistema oral).

En ese entonces no existían ni antecedentes de integración de alumnos con dificultades al aula general ni normativa oficial al respecto. Con mucho esfuerzo, se logra que la supervisión pedagógica autorizara a realizar adecuaciones a los contenidos y alas técnicas de evaluación para la enseñanza de la asignatura Inglés.

Al año siguiente se repitió la experiencia, recibiendo dos nuevas alumnas que procedían del mismo instituto que la anterior y con la misma dificultad. Las tres concluyeron su bachillerato en 2001 y 2002, respectivamente, manifestando un importante progreso en su desarrollo.

El desafío mas grande se presento con una alumna con diagnostico de trastorno generalizado del desarrollo, que exigió una adecuación de las estrategias de enseñanza y de evaluación, axial como un trabajo en equipo escuela-familia que fue revelando los senderos a transitar en esta novedosa experiencia educativa.

La matriculación de esta alumna se constituyo en un verdadero desafío para nuestro equipo, ya que a la fecha no se contaba ni con acumulación de experiencia en el sistema educativo ni con un marco legal que permitiera la adaptación de las estrategias de enseñanza y de las prácticas de evaluación.

La alumna ingreso en 1998 y, a partir de la sanción de la Ley de Integración 447, de 2000, apenas iniciada su vigencia, se presento el caso a la Supervisión de Educación Especial. Al año siguiente, con la reglamentación de dicha ley por Disposición 649/2001, se pudo iniciar un expediente oficial que autorizo legalmente su integración y la considero como caso piloto para la jurisdicción de la ciudad.

Esta joven egresó de quinto año en 2002 gracias a los beneficios de esta legislación y de la apertura institucional para su admisión.

A partir de esta experiencia comenzamos a cuestionarnos con más fuerza que estos alumnos, de no haber encontrado esta posibilidad que le ofrece una escuela integradora, no hubieran hallado su lugar en el sistema. "Los grandes pedagogos y los maestros brillantes se han caracterizada por el respeto a las motivaciones de los niños (...) y como demostración por el absurdo cuando el niño no aprende, saca notas bajas o es reprobado en varias áreas, repite de grada y cuando repite dos o tres veces es retirado del sistema escalar" (Azcoaga, 1999). Actualmente, se acompaña a otros seis alumnos con trastornos del lenguaje que les impiden aprender al mismo ritmo que la mayor parte de los jóvenes. Esta experiencia, que ya lleva nueve años, coincide cronológicamente con un cambio de paradigmas de la enseñanza en el nivel global. Un transito del paradigma del déficit -vigente hasta casi fines del siglo veinte- al paradigma del crecimiento o del desarrollo -que viene a desplazarlo en los albores del siglo veintiuno- (Armstrong, 1999). El primero se centra en las dificultades o patologías del alumno, mientras que el segundo se centra en sus posibilidades para construir aprendizajes nuevos.

Federico tiene 14 años y padece de un retardo del lenguaje con afectación de la elocución, presentando serias dificultades para la expresión escrita. Cursa primer año del bachillerato por segunda vez. Sus padres lo inscribieron inicialmente en un establecimiento educativo común donde fracasó estrepitosamente. Como entienden que la problemática de su hijo no requiere de la intervención de una escuela de enseñanza especial y tomaron conocimiento de nuestro proyecto integrador, nos confiaron la educación de Federico. Duran- te los dos primeros meses de clase no se realizaron adaptaciones a su enseñanza y se esperó a evaluar su desempeño en las primeras pruebas escritas. Inmediatamente verificamos que su rendimiento oral era mayor reemplazando las pruebas escritas por evaluaciones orales o encargos a realizar con la computadora personal. Esta sencilla adaptación a las estrategias de enseñanza fue suficiente para recuperarlo a un grupo de clase general con otros jóvenes sin dificultades de aprendizaje.

Clara presenta dificultades de aprendizaje detectadas cuando cursaba segundo año de EGB. En la actualidad es alumna de primer año de secundaria Y continua manifestando las mismas dificultades. En las clases de educación física se destaca por su destreza para el voley y en la de artes por su creatividad. Si bien es una chica despierta y agradable, su nivel de lectura es el de una alumna del primer ciclo de la EGB y le demanda un gran esfuerzo expresar por escrito sus ideas y opiniones. Clara presenta un diagnóstico de retardo del lenguaje con afectación de la comprensión y requiere de ciertas estrategias para

sobrellevar estas necesidades, que requieren de una atención especial' pero que no la hacen diferente al resto de sus compañeros

Los alumnos con dificultades como Federico y Clara no constituyen una excepción en el salón de clase y están presentes en todas las aulas generales del mundo. No obstante, a diferencia de los compañeros, que están en condiciones de comprender lo que en la escuela se les enseña, es muy probable que no puedan promocionar al próximo año si no reciben el estímulo adecuado. Alumnos como Federico y Clara corren el riesgo de quedar marginados del sistema, ya que una escuela de educación especial se constituiría en un "entorno restrictivo" (Friend, 1999) para sus posibilidades cognitivas y son escasas las escuelas generales que manifiestan una vocación declarada para integrarlos a sus salones de clase.

### **Compromiso de los profesores y adecuaciones curriculares**

Somos conscientes de que "la enseñanza no se define por el éxito de un intento sino por el tipo de actividad, por un propósito y no por un logro" (Feldman, 1999), razón por la cual nos propusimos concretar este proyecto a partir de actividades que favorecieran y estimularan la construcción de saberes significativos en grupos de clase heterogéneos.

Desde el comienzo, entendimos que para que esta experiencia de integración tuviera buenos resultados era fundamental que los profesores se involucraran. La intencionalidad del educador cobra una importancia central, porque desde su practica "no significa necesariamente que sabrá a donde va a llegar el alumno, pero si adonde quiere llevarlo" (Fairstein, 2004), por lo tanto, un elemento fundamental de este proyecto es el de trabajar con el pensamiento del profesor, generando en la escuela un espacio de reflexión didáctica capaz de producir nuevas estrategias desde nuevos discursos teóricos.

Únicamente con un equipo docente comprometido con el paradigma del desarrollo se puede tomar posición sobre el diseño curricular adaptado. "La lógica de la programación indica que para diseñar adecuadamente un programa debemos formular propósitos, seleccionar y organizar contenidos, definir recursos y establecer tiempos e instrumentos de evaluación" (Anijovich, 2004).

La presencia de alumnos integrados o bien de alumnos con dificultades supondrá redefinir estrategias de enseñanza, reformular contenidos y ensayar nuevas técnicas de evaluación, "sin caer en la falsa creencia de que la única respuesta posible para atender la diversidad en el aula es tratar de diseñar propuestas individualizadas olvidándose de uno de los recursos primordiales de la educación: la interacción entre pares" (Weinschelbaum, 2000)

Desde este enfoque, se plantea la primera hipótesis de este trabajo: la evolución de los alumnos con retardos del lenguaje se dificulta si no existe en la escuela general a la que asiste un gabinete o equipo multidisciplinario que colabore con el equipo de profesionales externo y no se registra una toma de conciencia del paradigma del crecimiento en el cuerpo de profesores.

En la ciudad de Buenos Aires se autoriza la suspensión de clases dos días al año para organizar jornadas pedagógicas con el cuerpo docente. Conscientes de la importancia de estos espacios para trabajar este sentido de pertenencia al proyecto y derribar los temores que sobrevolaban al salón de profesores, dedicamos uno de estos encuentros al trabajo de integración de alumnos con dificultades. Como actividad motivadora se suspendió de un clavo colocado a dos metros de altura un pequeño anillo. Se dejó cerca del lugar una escalera de pintor de tres escalones y se les pidió a los presentes que uno por uno fueran descolgando el anillo. El profesor de mayor talla medía 1.90 m. y pudo descolgarlo con toda naturalidad, los restantes requirieron de la ayuda de la escalera y subir por ella uno, dos y a veces tres escalones. Un profesor no la empleó, pero llegó con un salto... De este modo quedó planteada la tarea del docente. No todos los alumnos llegan al saber por la vía directa. Los docentes somos los intermediarios que debemos proveer el "andamiaje" para estimular las posibilidades de cada alumno y favorecer el desarrollo cognitivo. Este pensamiento de Martín Heidegger fue central en ese encuentro: "Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda" (Rogers, 1978).

## La organización interna

Este proyecto requirió desde el comienzo de por lo menos de un profesional especialista con dedicación horaria acorde con el número de alumnos integrados. Su función es la de contactarse directamente con los alumnos, los padres y los profesionales que lo asisten externamente.

Este profesional integra, conjuntamente con un directivo y un docente (preferiblemente especialistas en el área de la psicopedagogía o las ciencias de la educación), un equipo de seguimiento de los alumnos integrados.

Este equipo evalúa, a partir de los aportes de todos los actores del proceso, cuáles serán las estrategias a adoptar en cada caso.

El proceso requirió indefectiblemente de reuniones periódicas del equipo de profesores del curso donde se encuentra integrado el alumno, a los efectos de proveer formación acerca de la patología, explicitar las estrategias y recoger a modo de evaluación los progresos del alumno por parte de los profesores.

Estas reuniones se vuelcan en un libro de actas que permite hacer un seguimiento y un registro del proceso para los propios actores y para aquellos que deseen conocer la evolución de cada alumno sin haber participado de la experiencia.

Desde el comienzo de este proyecto hasta la fecha, la experiencia ha demostrado que se requiere de un equipo más amplio aun que el de un clásico gabinete escolar, a saber:

- Psicólogo.** Se encarga de explorar los aspectos previos de la patología, la postura del niño ante esta y su contexto familiar
- Psicopedagogo.** Explora la capacidad de aprendizaje, las posibilidades y los límites del alumno ante la enseñanza.
- Profesor tutor u orientador.** En esta institución es llamado profesor formador y cuenta con una hora cátedra para el trabajo con el grupo de clase y además se encuentra al frente de una de las asignaturas

del curso. Trabaja en equipo con los dos anteriores y efectúa un seguimiento directo de la evolución del alumno integrado en el ámbito del aula, especialmente en todo lo relacionado a la socialización y los procesos comunicativos.

**-Profesores del curso** (todos). Fue el escollo más fuerte a vencer, ya que los docentes de escuela común no fueron preparados para encontrarse cara a cara con alumnos con necesidades especiales. De acuerdo con lo expresado en el ítem anterior, es necesario capacitarlos y generar espacios de atención y diálogo para asesorarlos acerca de las características metodológicas de cada adecuación.

### **Apuntes acerca de la admisión de alumnos con dificultades**

En la generalidad de los casos, se admitieron alumnos ~ con discapacidades sensoriales y madurativas sin afectación de las estructuras cognitivas, a saber: insuficiencia lingüística, síndrome de Asperger e insuficiencia auditiva.

En la medida en que se acercaban a la institución alumnos con necesidades de integración, se fue advirtiendo que en muchos casos los diagnósticos que presentaban al llegar no coincidían con el desempeño que el alumno demostraba durante los primeros meses de clase. En casi todos los casos, se diagnosticaban retrasos madurativos de tres a cuatro años de edad, pero al integrar al aula estos jóvenes presentaban un rendimiento comparable al de un alumno que alcanza con esfuerzo la calificación necesaria para promocionar.

Es pertinente preguntarse acerca de la causa de estos desfases: ¿se equivoca el profesional que diagnostica? ¿Los instrumentos de diagnóstico no son los adecuados? ¿El consultorio clínico y el aula se encuentran divorciados? Estos y otros interrogantes que podrían plantearse sobre la misma situación admiten distintas ópticas de discusión y debate.

Eisenson (citado por Azcoaga, 1983) establece una premisa central para el diagnóstico de niños con trastornos del lenguaje: "un niño afásico no es un deficiente mental, es característicamente, ineficiente intelectualmente. Por ineficiente intelectualmente entendemos que la producción del niño tiende a quebrarse bajo condiciones que no afectarían significativamente la receptividad o productividad de la mayor parte de los otros niños".

La primera discusión se refiere a si el instrumento utilizado para diagnosticar la capacidad de pensamiento se ve afectado por las condiciones en que se lo aplica o si lo que expresa se ajusta a la realidad. En este sentido, la pregunta central es si el cociente intelectual que miden las pruebas psicométricas se debe a que el niño no puede comprender las consignas o es que existe realmente una ineficiencia en el nivel del pensamiento.

Un caso sería el de los niños con trastornos del lenguaje de cuatro a cinco años y otro el de mayores de diez. En el caso de los más pequeños, es muy probable que el resultado de las pruebas se vea afectado por una dificultad de comprensión del lenguaje. En este caso, el resultado es un error de diagnóstico que no representa ninguna anomalía en los procesos de pensamiento. "Si el observador comete el error metodológico de investigar al niño solo con pruebas psicométricas, obtendrá como fruto errores

diagnósticos en el que el bajo CI no tendrá correspondencia con las posibilidades reales del niño" (Azcoaga, 1983).

En el caso de los más grandes, es muy probable que el niño realmente tenga serias dificultades en los procesos de razonamiento sencillamente porque creció con dificultades para comunicarse por medio del lenguaje. **El lenguaje es una función psicológica superior que construye y constituye la conciencia humana**; un niño que presenta dificultades para hablar y comunicarse difícilmente pueda alcanzar a desarrollar su habla interior. Ser "consciente" es poder explicar y expresar con signos el mundo que lo rodea.

Por otro lado, la experiencia institucional fue demostrando la importancia de los vínculos interpersonales en el aula para el niño con trastornos del lenguaje.

Se sabe que la zona de desarrollo próximo (ZDP) es "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1988).

No todo aprendizaje produce desarrollo, solo el "buen aprendizaje". No toda interacción (no toda enseñanza) genera desarrollo. El buen aprendizaje y la buena enseñanza son lo que se sitúa en el nivel de desarrollo potencial del sujeto (ZDP).

Entendemos que muchas veces los niños de 12 años llegan a una escuela común con un diagnóstico que no se corresponde con la realidad, porque se desarrollo en un consultorio, cara a cara con un profesional y alejado del desarrollo real que se puede alcanzar gracias al intercambio de significados entre pares. La discusión que se acaba de presentar no es un problema menor a considerar en la admisión de un alumno con trastornos del lenguaje, mas aun si se tiene en cuenta que las reglamentaciones en vigencia para la integración plena al aula común obligan a la institución escolar a elevar un expediente en el que se presente una planificación anual con adaptaciones curriculares a medida del alumno. De acuerdo con lo expuesto, el documento resultante en primer lugar podría estar basado en un diagnóstico erróneo, que no conduzca al alumno a un desarrollo cognitivo acorde con sus posibilidades reales.

En estas condiciones, una medida tan progresista de la política educativa ya acompañada de procedimientos burocráticos y pedagógicos que contradicen lo que se ha expresado en el párrafo anterior. Desarrollar una llamada "adaptación curricular" a priori de la incorporación resulta inadecuado si se parte de un psicodiagnóstico elaborado en un gabinete clínico descontextualizado del aula y de las relaciones interpersonales que, en definitiva, son las que generan la zona. En resumen se vuelve a pedir enseñar en función de la zona real y no de la zona potencial. De aquí un principio del presente proyecto de integración. ¿No sería mejor considerar a todos los alumnos integrados? ¿Exigirle al niño con dificultades más de lo que aparentemente puede para evaluar su respuesta ante la relación estrecha con otros compañeros más rápidos y luego recién desarrollar estrategias?

De responderse con acierto estas y otras preguntas se podría despertar un futuro promisorio para la escolarización y una de las tantas aristas de un problema complejo como el del fracaso escolar.



## El plan estratégico tentativo

De acuerdo con lo expresado, en nuestra metodología de trabajo no aconsejamos planificar apresuradamente adecuaciones curriculares individuales, ya que no se les puede poner un techo a las posibilidades de aprender. En cambio, consideramos centrales a las adaptaciones de las estrategias de enseñanza y de evaluación. Desde este supuesto, se constituyen como factor de suma importancia para el progreso cognitivo de los alumnos las actividades que se propongan en el aula.

Con esta línea de acción, el equipo de seguimiento, en virtud de los antecedentes preexistentes, desarrolla un plan estratégico tentativo para el primer trimestre de clases. Por lo expuesto anteriormente se hace necesario contar con una estrategia provisoria hasta constatar la fidelidad del psicodiagnóstico con el que ingresa y estimular las interacciones entre pares.

### Cuadro 1:

#### Indicaciones de aplicación general

- Trabajar en todo momento con las **posibilidades** del alumno. Recordar que se deben evaluar los **contenidos aprendidos** y no la forma de escribirlos o expresarlos.
- Mantener un nivel de exigencia acorde con lo que el alumno puede dar, pero favoreciendo en todo momento el cumplimiento de las tareas.
- No hacer sentir al alumno integrado diferente al resto del grupo. Por ejemplo, si la dificultad se manifiesta a través del habla y la escritura, no pedirles que pasen al pizarrón ni que lean en voz alta. En las instancias de evaluación, aunque su prueba se encuentre adecuada, entregársela para resolver al mismo tiempo que al resto del grupo.
- Tomar en consideración el esfuerzo del alumno para superarse. Reforzar su autoestima y felicitarlo ante cada uno de sus progresos.
- El alumno necesita permanentemente del **refuerzo de consignas**. Es decir, repetir una y otra vez la tarea o actividad encargada. Si se trata de un encargo domiciliario, el docente debe asegurarse de que lo lleve anotado en su carpeta, agenda o cuaderno de comunicados.
- Dada la dificultad para la toma de apuntes, es conveniente entregarle al alumno las clases fotocopiadas o asegurarse de que haga un vínculo efectivo con otro alumno que le facilite las carpetas para copiar o completar una vez a la semana.
- Cuando se presentan dificultades para la escritura, da mucho resultado solicitar los encargos para realizar en la computadora personal.
- Los alumnos con dificultades de aprendizaje se ven beneficiados si trabajan en clase en **grupos cooperativos**. El profesor debe ubicarlo estratégicamente en un grupo que lo acoja y lo ayude a trabajar.
- En cuanto a lo curricular, trabajar con el alumno **sólo en el nivel de contenidos mínimos**, pero sin disminuir su complejidad. En el formulario de planificación individual para alumnos integrados deberán reelaborar cada unidad del programa, explicitándola con formato analítico.
- Todas las actividades que se le propongan deben ser **concretas y objetivas**, de modo tal que no requieran aportes o mediaciones subjetivas por parte del alumno.
- **Insistir** en la construcción de mapas conceptuales, esquemas y cuadros sinópticos.
- **No solicitar** el empleo de más de dos variables simultáneamente. Por ejemplo, no más de dos operaciones a la vez en aritmética o un cuadro comparativo con más de dos entradas en ciencias sociales. El alumno no ha alcanzado el estadio del pensamiento hipotético deductivo, pero a través de estrategias sencillas como las enumeradas en el ítem anterior se lo estimulará a alcanzarlo. No obstante, esta meta deseable no debe constituirse en un objeto de evaluación inmediato.
- Las pruebas escritas deben ser **objetivas** (verdadero-falso, unir con flechas, completar lagunas, señalar esquemas, completar mapas mudos, etc.).
- Intentar comprobar si la evaluación oral descontextualizada de un entorno que le genere temor resulta un mejor instrumento de evaluación.

Esta estrategia provisoria se traduce en un documento breve y claro destinado a los docentes de las asignaturas programáticas, que en su totalidad no son especialistas en educación especial. Este documento consta de dos partes, por un lado, una descripción de la patología padecida por el alumno y por el otro algunas indicaciones de aplicación general (ver recuadro "Indicaciones de aplicación general" en pag. anterior) y especifica que deberán tener en cuenta para planificar la asignatura.

Una vez recorrida la etapa contemplada en cada asignatura por el plan estratégico tentativo, se elabora el Programa Pedagógico Individual, donde, con un formato de ficha extensa, se sintetizan los ítem a trabajar durante todo el proceso de enseñanza desde una mirada generalista y una perspectiva específica por áreas de aprendizaje. El PPI debe notificarse a los miembros del equipo multidisciplinario, del equipo directivo ya los padres del alumno. No pueden faltar en el todos los apoyos externos al tiempo escolar.

Este último ítem es fundamental para sellar el compromiso legal y moral de todos los actores del proceso de enseñanza adecuado a la necesidad especial. Es importante considerar que sin el compromiso familiar (que debe sostener bajo su responsabilidad los tres tipos de apoyo señalados en el primer punto) la tarea escolar difícilmente resulte favorable.

El PPI es un instrumento abierto a los ajustes que resultara necesario efectuar sobre la marcha del año escolar. Es importante destacar que este trabajo requiere para su concreción por lo menos cuatro meses durante el primer año del alumno en el instituto. A partir del segundo año, cuando ya se conocen tanto el desempeño como las posibilidades reales del alumno, estos tiempos se acortan.

## **Claves para una integración exitosa**

Durante el desarrollo del trabajo se han expuesto y discutido varias ideas que a modo de cierre se quieren enumerar.

- Las escuelas comunes se constituyen en un ámbito adecuado para la escolarización con niños y jóvenes con retardos del lenguaje.
- El trabajo en grupos cooperativos no sólo favorece la zona de desarrollo próximo y la interiorización, sino también la expresión, la comunicación y la socialización en general del alumno que presenta la dificultad.
- Esta tarea se torna imposible dentro de la escuela común si no se cuenta con un equipo o gabinete multidisciplinario con algunas características diferenciadas de un equipo profesional externo.
- Se deben considerar con precaución los psicodiagnósticos que presentan los alumnos en el momento de solicitar su admisión, dado que no suelen describir el cuadro real del alumno. En este sentido, se debe tener en cuenta una serie de consideraciones antes de planificar o adaptar contenidos. Es aconsejable comenzar con adaptaciones sólo a las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Para que la integración escolar (especialmente en la enseñanza media) sea exitosa, deben sumarse al equipo todos los profesores del grupo de clase donde se encuentra integrado el alumno con dificultades. Para ello no es suficiente con capacitarlos, también hay

que operar sobre sus esquemas previos y sus ideas erróneas acerca de la integración de las necesidades especiales.

Confiamos en que llegará el día en que los jóvenes con dificultades especiales leves, que hoy no encuentran un lugar ni en las escuelas especiales ni en las escuelas mal llamadas "normales", no tengan que deambular por decenas de instituciones antes de ser admitidos en el sistema.