

# ***RETRASO MENTAL Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES***

*María Gómez Vela*  
*Universidad de Salamanca*

## **1. Del lenguaje del déficit al de Necesidades Educativas Especiales**

Uno de los cambios más relevantes que se ha producido en los últimos años en el tratamiento educativo de la discapacidad ha tenido lugar a nivel conceptual: Pasar del lenguaje del déficit al de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Con anterioridad a 1978, año en que Mary Warnock propone el concepto de NEE, el planteamiento educativo de la discapacidad presentaba las siguientes características:

- La causa de las dificultades educativas se encontraba en el alumno, de ahí que la evaluación y el tratamiento se centraran exclusivamente en éste.
- La evaluación debía ser realizada por un especialista (médico o psicólogo), iba encaminada a conocer el grado de déficit del alumno y se llevaba a cabo fuera del contexto de aula.
- La respuesta educativa consistía en un programa individual significativamente diferente al del resto de los alumnos. Objetivos, contenidos y actividades diferentes en contextos diferentes: El Sistema de Educación Especial.

Todo ello condujo al etiquetaje de los alumnos con discapacidad, con las consecuencias que ello conlleva, y a la no consecución de uno de los objetivos prioritarios de la educación: la integración social. Ambos factores, asociados a la corriente normalizadora llegada desde los países escandinavos a mediados de los 70 (Wolfensberger, 1994), sentaron las bases de los cambios que se producirán a partir de 1978 con la propuesta y difusión del Informe Warnock (Warnock, 1978).

Dicho informe constituirá el punto de ruptura con la corriente segregacionista y la punta de lanza de un nuevo movimiento integrador (Ortiz, 1996). De entre sus propuestas cabe destacar:

1. Los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos: promover su desarrollo integral, proporcionarles toda la independencia posible,

aumentar su conocimiento del mundo que les rodea y favorecer su participación activa y responsable en el mismo.

2. La Educación Especial debe convertirse en el conjunto de apoyos y recursos de los que ha de disponer el sistema educativo para favorecer el acceso de los alumnos con necesidades especiales a estos fines.

3. El objetivo deja de consistir en establecer la etiología y grado de un déficit y pasa a ser delimitar las NEE de los alumnos.

*Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el curriculum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese curriculum. (CNREE, 1992)*

4. Dichas necesidades no son el resultado de las limitaciones inherentes a una discapacidad, surgen de la interacción entre el alumno y la situación de aprendizaje en la que se encuentra, es decir, dependen tanto de las características personales del alumno, como de las características del entorno educativo en el que este se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece. **CARÁCTER INTERACTIVO.**

5. En función de la respuesta educativa que se ofrece al alumno, sus NEE pueden ser diferentes. **CARÁCTER RELATIVO Y NO PERMANENTE.**

6. La respuesta educativa a las NEE hay que ofrecerla desde el curriculum ordinario, común a todos los alumnos.

## **2. La nueva definición de Retraso Mental (AAMR, 1992)**

La concepción del RM ha sufrido una evolución similar a la de la educación de las personas con discapacidad en algunos sentidos. Durante la primera mitad del siglo XX:

- El RM se consideraba un rasgo absoluto del individuo.
- Concepciones biologicistas y psicométricas imperaban en su explicación y tratamiento.
- La evaluación se centraba casi exclusivamente en la puntuación de CI, criterio que servía no sólo para hacer el diagnóstico, sino también para establecer la categoría dentro de la cual se encontraba el individuo (ligero, medio, severo o profundo).

Entre los años 60 y 80, tendrán lugar una serie de cambios en la definición del RM que sentarán las bases de la nueva concepción vigente desde 1992. Estos cambios serán dos fundamentalmente:

- La incorporación del concepto de conducta adaptativa como parte de la definición, y su peso cada vez mayor a la hora de hacer el diagnóstico de RM.
- Desechar la noción de permanencia a lo largo de toda la vida como parte del concepto. **CARÁCTER RELATIVO.**

En 1992, la AAMR (American Association on Mental Retardation) adopta una definición de RM ampliamente aceptada y extendida en los últimos años del siglo XX. Supone modificaciones tan substanciales respecto a anteriores concepciones del RM que se la puede calificar de *Cambio de paradigma*. Características:

1. El RM ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno que se encuentra y ha de funcionar. **CARÁCTER INTERACTIVO.**
  
2. La tarea de los profesionales no va a ser diagnosticar y clasificar a los individuos con RM en virtud de su CI, sino evaluar multidimensionalmente individuo y contexto y a partir de esta evaluación, determinar los apoyos que necesita.

Si bien de cara a la atención educativa de los alumnos con RM, estos son los dos postulados que más nos interesan, en el ANEXO 1 aparece brevemente la nueva definición de RM y el proceso en tres pasos de diagnóstico, clasificación y determinación de los apoyos necesarios.

### **3. Semejanzas entre el concepto de Necesidades Educativas Especiales y la nueva definición de Retraso Mental**

1. Tanto las dificultades educativas de las personas con discapacidad como el RM ya no se consideran un rasgo absoluto del individuo sino una manifestación de la interacción entre éste y el contexto en el que se desenvuelve y ha de funcionar.

2. El objeto de evaluación, por tanto deja de ser exclusivamente el individuo y pasa a ser la interacción entre éste y su entorno.

3. El contexto pasa no sólo a formar parte de la definición de NEE y RM y a ser objeto de evaluación, también, y es aquí donde se encuentra su verdadero protagonismo, se convierte en el marco a partir del cual diseñar la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad y concretamente con RM, y en la principal fuente de recursos y apoyos para llevar a la práctica tal respuesta.

4. Un paso más, tanto desde el concepto de NEE, como desde la nueva definición de RM, se propone el contexto más normalizador, el menos restrictivo, como marco a partir del cual evaluar las necesidades del individuo con RM y ofrecer la respuesta más apropiada. Es decir, si el fin último de la educación es lograr la plena integración y la participación activa en la vida comunitaria para todos los alumnos (incluidos los que presentan NEE), la comunidad ha de ser el referente desde el que definir necesidades, diseñar respuestas a las mismas y aportar recursos. No obstante, si queremos afrontar este proceso con ciertas garantías, ha de comenzar en etapas tempranas. Es por esta razón, que nosotros planteamos que la integración sociocomunitaria de las personas con RM, comienza con su integración escolar. De aquí, que la propuesta que planteamos a continuación venga delimitada por:

- El principio de Normalización y su consecuencia a nivel educativo: la integración escolar.
- El curriculum ordinario

- La individualización de la enseñanza, como respuesta a una diversidad del alumnado cada vez mayor.

### 3.1 La modestia educativa

Desde que en 1992, la AAMR propusiera la nueva definición de RM, su difusión a nivel teórico y práctico ha sido extraordinaria, si bien es cierto que las propuestas fueron tan relevantes, que dieron lugar a hablar de un cambio de paradigma en la concepción del RM. No obstante, si analizamos las semejanzas existentes entre las implicaciones de la nueva definición y las del concepto de NEE, ¡propuesto en 1978!, podremos comprobar que el campo educativo fue pionero en esta nueva concepción de la discapacidad y su tratamiento. Si no, comparemos:

<b>Informe Warnock, 1978</b>	<b>Nueva definición de RM, 1992</b>
Las NEE son el resultado de la interacción entre las características personales del alumno, las características del entorno educativo en el que se encuentra y la respuesta educativa que se le ofrece.	El RM ya no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino expresión de la interacción entre la persona con limitaciones y su entorno.
El objeto de evaluación ya no es el alumno, sino la interacción entre éste y la situación de aprendizaje en que se encuentra.	El objeto de evaluación ya no es el individuo, sino la interacción que se establece entre éste y su contexto.
El objetivo de la evaluación ya no es determinar la etiología y gravedad de un déficit, sino evaluar al alumno en la situación de aprendizaje para diseñar la respuesta educativa más apropiada.	El objetivo de la evaluación ya no es clasificar al individuo en función de su CI, sino evaluar multidimensionalmente individuo y entorno y, a partir de esta evaluación, determinar los apoyos que necesita.
Evaluación y respuesta educativa han de llevarse a cabo desde los marcos más normalizados: el sistema educativo ordinario y el currículum común.	Evaluación e identificación de los apoyos necesarios han de realizarse desde el contexto más normalizado: la comunidad.

## 4. Las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos con Retraso Mental

Decir que un alumno tiene NEE significa que a lo largo de su escolarización puede presentar dificultades de aprendizaje. Dichas dificultades son un continuo que va desde las más leves y puntuales hasta las más graves y/o permanentes, que harían alusión a las que presentan los alumnos con RM. Es decir, una característica que puede definir a estos alumnos es la dificultad más o menos generalizada en el proceso de aprender, dificultad que afecta a todas las áreas del desarrollo: autonomía, cognición, lenguaje, interacción social y motricidad (Molina, 1994; Verdugo, 1995).

Entre las dificultades que presentan para acceder al aprendizaje podríamos destacar:

- Atención dispersa y dificultades para mantenerla.
- Percepción y discriminación de los aspectos relevantes que han de ser aprendidos.
- Memoria: aprendizaje y retención de la información.
- Simbolización y abstracción: elaboración de principios generales, pensamiento flexible y creativo, anticipación de consecuencias.
- Estrategias para aprender a planificar.
- Generalización de los aprendizajes a otros contextos y situaciones.

Como consecuencia de estas dificultades, entre las NEE más frecuentes de los alumnos con RM se encuentran:

- Adquirir mayor autonomía en el contexto escolar, social y familiar.
- Adquirir competencia social: saber escuchar, respetar normas, responder a llamadas de otros, interactuar, etc.
- Desarrollar las capacidades mentales básicas: memoria, atención y razonamiento.
- Mejorar su nivel de autoestima y autoconcepto.
- Acceder a los aprendizajes mediante la manipulación de la información.
- Acceder a los aprendizajes partiendo de contenidos procedimentales.
- Aumentar la capacidad de comunicación: expresión y comprensión oral y escrita.
- Generalizar los aprendizajes a otros contextos y situaciones.
- Percibir la funcionalidad de los mismos.
- Recibir a poyo de tipo visual y verbal para la comprensión de las instrucciones.
- Acceder a la simbolización y abstracción de los conceptos.

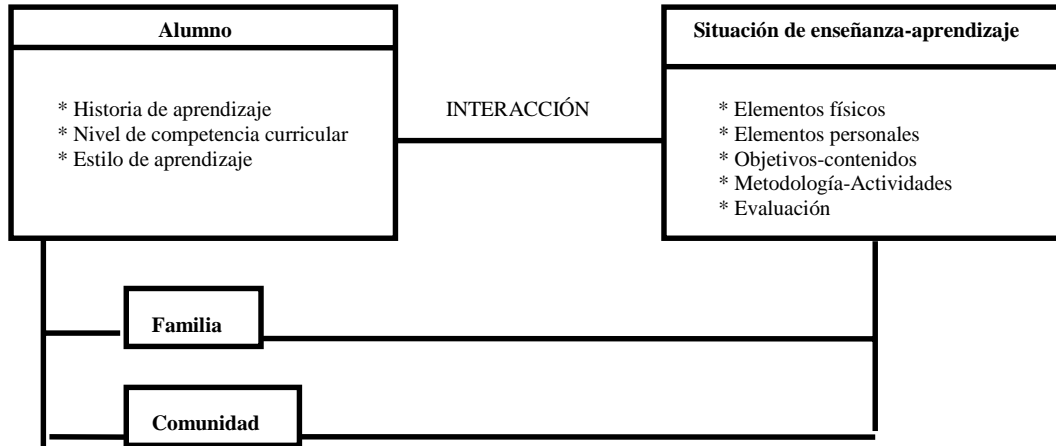
## **5. La respuesta educativa**

La determinación de las NEE de los alumnos con RM y el diseño y puesta en práctica de las adaptaciones necesarias para dar respuesta a esas necesidades conlleva un proceso compuesto por las siguientes fases:

- Evaluación inicial del alumno en su contexto
- Determinación de las NEE
- Elaboración de la propuesta curricular adaptada.

## 5.1 Evaluación inicial del alumno en su contexto

Aspectos a evaluar:



### 1. Alumno:

- Historia de aprendizaje: Características de su historia escolar, servicios de apoyo utilizados, áreas curriculares en las que presenta mayores dificultades, pautas educativas de la familia, y aspectos biológicos (alteraciones sensoriales, motrices y/o enfermedades) que hayan podido afectar al desarrollo o lo estén condicionando.
- Nivel de competencia curricular. Realizar esta evaluación supone conocer las capacidades del alumno y situarle en relación a los objetivos y contenidos que enseñamos en el aula. No sólo hay que valorar lo que es capaz de hacer el alumno, sino también las estrategias que utiliza y la forma de resolver las tareas para poder determinar el tipo de ayuda que necesita.
- Estilo de aprendizaje. Se refiere a todos aquellos aspectos que configuran el estilo propio de enfrentarse a los conocimientos, es decir, la forma en que enfoca las tareas, la manera en que recibe, elabora y responde. Dentro de este apartado es necesario evaluar:
  - Variables individuales: Entrada sensorial preferente, percepción y discriminación, atención, motivación, comprensión, retención y transformación de la información.
  - Variables sociales: Habilidades sociales, frecuencia, contenido y tipo de interacciones que realiza, situaciones en que se producen las interacciones,

personas con las que interactúa, adecuación de la interacción, grado de implicación en la misma, etc.

La observación sistemática, pruebas elaboradas por el maestro y entrevistas al propio alumno y a familiares, son las técnicas más adecuadas para llevar a cabo esta primera fase de la evaluación.

## 2. Situación de enseñanza-aprendizaje:

1. Elementos Físicos	* Ubicación (lugar donde se realiza la clase) * Espacio físico (características, utilización y disposición del espacio interior) * Materiales: Mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo (características, diversidad, distribución,...)
2. Elementos Personales	* Profesores (número y características, formación, actitudes y expectativas. Funciones y coordinación). * Alumnos (número y características, nivel sociocultural, habilidades y rendimiento, déficits, actitudes, ...) * Relaciones interpersonales y clima social de clase.
3. Organizativos	* Normas que regulan implícita o explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus elementos.
4. Objetivos-contenidos	* Funcionalidad * Planteamiento de las intenciones educativas
5. Metodología y actividades	
6. Evaluación	

- Elementos físicos: Lugar donde tiene lugar la clase, características y disposición del espacio, mobiliario, equipamiento y materiales de juego y trabajo disponibles. Los criterios que deben guiar la evaluación de estos elementos serían: su grado de funcionalidad y significatividad, adecuación a las necesidades de los alumnos, seguridad, duración y flexibilidad y medida en que facilitan la comunicación y los agrupamientos.
- Elementos personales: En este apartado conviene evaluar el número y características de los profesores, su formación, actitudes y expectativas, las funciones que desempeñan y su grado de coordinación; el número y características de los alumnos, sus habilidades, rendimiento y déficits; por último, el clima social de la clase.
- Elementos organizativos: Se refiere a las normas que regulan implícita o explícitamente una situación y marcan las pautas de relación entre sus



elementos. Así, instalaciones arquitectónicas abiertas, tabloneros y murales con información sobre grupos, horarios y actividades van a favorecer la autonomía de los alumnos, por ejemplo.

- Objetivos y contenidos: Constituyen el cuerpo de intenciones que mueven la práctica educativa y han de guiarse por el criterio de funcionalidad, es decir, contemplar las habilidades imprescindibles para la participación en los contextos comunitarios presentes y futuros, habilidades de autonomía personal y social, de solución de problemas, de aprovechamiento del tiempo libre,...
  - Metodología y actividades: En relación con la metodología, el aspecto básico a evaluar sería si existe una planificación intencional de la misma, es decir, si se informa al alumno de los objetivos que se persiguen, se relacionan los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos, se procura que el alumno construya el conocimiento a través de experiencias y media el profesor en ese proceso, si se prevén y solventan dificultades, si se ofrece supervisión y retroalimentación, se compensan los logros, se favorece la generalización,...
1. En cuanto a las actividades, se busca que sean funcionales, faciliten la participación del alumno y favorezcan la adquisición de habilidades sociales y de autonomía.
  2. Proceso de evaluación. Debe ser evaluado como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje y contemplar aspectos como en qué medida se utiliza para hacer ajustes en los objetivos, contenidos y la metodología, su carácter formativo o sumativo, si se proporciona continuamente información al alumno y otras personas implicadas en el proceso, etc.
  3. Contexto sociofamiliar  
Dentro de este apartado es necesario evaluar la estructura y dinámica familiares, la situación socioeconómica (ingresos, vivienda, barrio), la reacción ante la deficiencia, sus actitudes y expectativas.

## **5.2 Determinación de las Necesidades Educativas Especiales**

Una vez que se ha llevado a cabo la evaluación del alumno en el aula, y de la situación de enseñanza-aprendizaje, el siguiente paso consiste en determinar las necesidades especiales. Estas pueden estar relacionadas con capacidades básicas, por

ejemplo, conseguir ajuste emocional, potenciar la integración social, desarrollar capacidades básicas para hacer aprendizajes, etc.; relacionadas con las áreas curriculares, por ejemplo, priorizar contenidos relacionados con el área de Comunicación y Lenguaje, e incluso relacionadas con el entorno, por ejemplo, ambientes de enseñanza altamente estructurados y dirigidos, instrucciones claras y precisas, etc.

Como en el apartado 4 ya se mencionaron las NEE que podemos encontrar con más frecuencia entre los alumnos con RM, no nos detendremos más en este punto.

### **5.3 Elaboración de la propuesta curricular adaptada**

Desde los planteamientos que nos guían: normalización, integración escolar e individualización de la enseñanza, la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje de los alumnos con RM no puede buscarse fuera del curriculum ordinario. El sistema educativo cuenta con la posibilidad de realizar los ajustes necesarios en dicho curriculum, para compensar las dificultades de aprendizaje de los alumnos con NEE desde el marco mas normalizador y menos restrictivo posible.

Las modificaciones necesarias pueden ir en una doble dirección:

- Adaptaciones de acceso al curriculum: Modificaciones o provisión de recursos espaciales (condiciones de acceso, sonorización y luminosidad), materiales (mobiliario, equipamientos específicos o ayudas técnicas para el desplazamiento, visión o audición) o de comunicación (sistemas de comunicación complementarios, aumentativos o alternativos al lenguaje oral).

- Adaptaciones curriculares: Modificaciones en la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación.

Pueden ser de dos tipos:

- Adaptaciones curriculares no significativas: Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del curriculum oficial.
- Adaptaciones curriculares significativas: Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las

enseñanzas básicas del currículum oficial: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación.

A continuación, aparecerán posibles adaptaciones que han de llevarse a cabo para responder a las necesidades educativas de los alumnos con RM.

### 5.3.1 Adaptaciones de acceso al currículum.

#### 1. En la organización del aula:

\*Agrupamientos flexibles que favorezcan que los alumnos se relacionen y aprendan conjuntamente, que se respete el ritmo de trabajo propio de cada uno, se favorezca la autonomía y aquellos que tengan más dificultades, reciban atención individual cuando la precisen.

\*Material didáctico diverso como objetos reales o reproducción de éstos, imágenes y láminas, libros y cuentos y programas de ordenador, que permitan reproducir, manipular y vivenciar situaciones reales o simuladas, trabajándolas de forma contextualizada, ofrezcan un soporte concreto a los contenidos de mayor nivel de abstracción, propicien la llegada de información al alumno por el mayor número de vías sensoriales posibles y aumenten su motivación.

### 5.3.2 Adaptaciones curriculares

#### 1. En los objetivos y contenidos curriculares:

*\*Introducción de objetivos y contenidos:*

- Referidos a actitudes, valores y normas para favorecer la aceptación, potenciar el conocimiento y respeto mutuo, evitar la formación de expectativas poco realistas y la desvalorización social y favorecer la autoestima de los alumnos.
- Referidos a etapas anteriores, por ejemplo, adquisición de habilidades básicas de autonomía y cuidado personal y perfeccionamiento de destrezas instrumentales básicas.

*\* Priorización de objetivos y contenidos relativos a:*

- Aspectos funcionales del lenguaje.
- Aprendizaje del lenguaje escrito y potenciación de la comprensión lectora.

- Aspectos funcionales de las matemáticas.
- Adquisición de hábitos básicos de autonomía y cuidado personal.
- Socialización como desarrollo y fomento de relaciones interpersonales y consecución de un buen nivel de adaptación social.
- Contenidos procedimentales y estrategias de planificación y descubrimiento.

\* *Temporalización de objetivos y contenidos.* Implica la modificación del tiempo previsto para alcanzar los objetivos, siendo éstos los mismos que para el resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa: el alumno consigue algunos objetivos después que el resto de sus compañeros, pero dentro del mismo ciclo.
- Adaptación temporal significativa: el alumno consigue los objetivos propuestos, en el ciclo siguiente.

## 2. En la metodología y actividades

\* *Favorecer la motivación y utilizar el refuerzo positivo.* En líneas generales, favorecemos la motivación del alumno cuando aumentamos su seguridad ante las tareas y partimos de sus conocimientos previos, preferencias, intereses y disposición. Paralelamente, un patrón de reforzamiento positivo de los logros contribuye a crear una experiencia de éxitos que dispone favorablemente ante tareas y situaciones nuevas. No obstante, hay que contar siempre con que, en última instancia, se persigue el objetivo de que sea el propio alumno quien se autorrefuerce.

\* *Mediar en el aprendizaje.* Consiste en proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias para conseguir los objetivos educativos. Pueden dividirse en físicas, verbales y visuales, unas u otras se eligen atendiendo a la entrada sensorial preferente, al grado de discriminación y a la atención y motivación que presente el alumno ante la actividad planteada. Dos criterios generales en la prestación de ayudas es su progresiva eliminación a medida que el alumno va consiguiendo

los objetivos propuestos, y el papel de los compañeros a la hora de proporcionarlas.

\* *Favorecer la generalización.* Para facilitar que los aprendizajes se apliquen con frecuencia, a lo largo del tiempo, con otras personas y en otros marcos ambientales hemos de promover que se refuercen en el ambiente natural y enseñar al alumno a autorreforzarse.

### 3. En las técnicas y estrategias

\* *Emplear la enseñanza incidental.* Las características básicas de esta técnica son las siguientes: la actividad de enseñanza-aprendizaje la inicia el alumno, que manifiesta interés por algo, quiere determinado material o necesita ayuda. El alumno selecciona el espacio en el que tendrá lugar el aprendizaje. Este lugar es parte del contexto natural de modo que el aprendizaje está sometido a consecuencias naturales. La actividad de enseñanza-aprendizaje consiste sólo en unos pocos ensayos y la respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales.

\* *Modelado.* Esta técnica consiste en exponer al alumno a modelos que realizan los comportamientos requeridos. La imitación de estos modelos ayudará al alumno a adquirir, aumentar o no presentar determinados comportamientos. En el caso de alumnos con RM, para que la técnica sea efectiva es necesario prestarles ayudas en los distintos procesos cognitivos que implica: procesos atencionales, de representación y retención (por ejemplo, hacer que verbalice lo observado), de ejecución (por ejemplo, ofrecer una señal para que actúe en el momento, lugar y forma adecuados), de motivación y refuerzo (por ejemplo, resaltar las consecuencias positivas que recibe el modelo por su conducta). Además de esta ayudas, optimizan los resultados de la técnica seleccionar modelos que compartan con el observador el mayor número posible de atributos, que sea competente en la tarea y tenga prestigio ante el observador.

\* *Role-playing.* Permite al alumno ensayar en una situación controlada aquellas habilidades que se van a requerir posteriormente en situaciones cotidianas. Pasos: exposición de la situación a representar, distribución de papeles, representación y análisis de la misma.

\* *Resolución de problemas.* Consiste en proporcionar una estrategia que pueda servir en diversas situaciones. Pasos: tomar conciencia de la existencia de un problema, definirlo, enumerar posibles soluciones al mismo, seleccionar una de ellas y llevarla a la práctica, analizar las consecuencias de la solución elegida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999) Understanding the development of Inclusive Schools. London: Falmer Press.
- Bautista, R. (1991). Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico Práctico. Málaga: Algibe.
- Calvo, A. y Martínez, A. (1997). Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Madrid: Escuela Española.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1991). El alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria. Madrid: MEC.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. I, II y III. Madrid: Alianza Editorial.
- Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Madrid: MEC.
- Compton, C. (1990). A guide to 85 Test for Special Education. Belmont: Fearon Education.
- Garrido, C. y Arnáiz, P. (1998). Respuesta educativa a los sujetos con deficiencia mental desde el curriculum de Secundaria Obligatoria. Siglo Cero, 29(2), 29-37.
- Hickson, L., Blackman, L. and Reis, E. (1995). Mental Retardation. Foundations of Educational Programming. Needham Heights: Allyn and Bacon and Schuster Company.
- Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). Mental retardation: Definition, Classification, and systems of supports. Washington, D.C.: Autor.
- Miñán, A. (1997). Educación a las personas con Síndrome de Down. Granada: Asociación Síndrome de Down.
- Molina. S. (1994). Deficiencia mental: aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Algibe.
- Ortiz, C. (1996). De las necesidades educativas especiales a la inclusión. Siglo Cero, 27(2), 5-13.

- Sánchez y Torres (1997). Educación especial I. Madrid: Pirámide.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del Retraso Mental: la Nueva definición de la AAMR. Siglo Cero, nº 153, pp. 5-24.
- Verdugo, M.A. (1995). Personas con discapacidad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Warnock, H. M.: Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people. Her Majesty's Stationery Office. London, 1978.
- Wolfensberger, W. (1994). Let's hang up "quality of life" as a hopeless term. In D. Goode (Ed.) Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues (pp. 285-321). Cambridge: Brookline Books

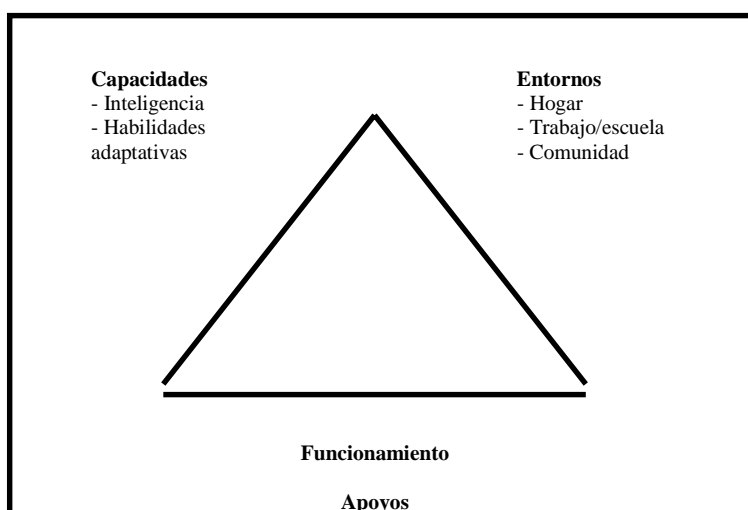


## Anexo 1

### Nueva Definición de RM (AAMR, 1992)

Retraso Mental hace referencia a limitaciones substanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. El retraso mental se ha de manifestar antes de los 18 años de edad. (Luckasson et al., 1992, p.1).

Existen tres elementos clave en la definición: capacidades o competencias, entornos y funcionamiento.



Por capacidades entendemos aquellos atributos que hacen posible un funcionamiento adecuado en la sociedad. Incluyen tanto la inteligencia conceptual, práctica y social, como las habilidades adaptativas mencionadas en la definición.

El entorno se concibe como aquellos lugares donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa. Es decir, hogar, trabajo/escuela y comunidad.

Finalmente, si aun existiendo limitaciones en la inteligencia conceptual, práctica y social, y en dos o más áreas de habilidades adaptativas, éstas no afectaran el

funcionamiento del individuo en su entorno habitual, entonces no se podría hablar de retraso mental.

Esta nueva definición está basada en un enfoque multidimensional que pretende ampliar la conceptualización del retraso mental, evitar la excesiva confianza depositada en el CI y relacionar las necesidades del individuo con los apoyos que necesita. Este enfoque conlleva la necesidad de evaluar cuatro grandes áreas:

- Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas
- Dimensión II: Consideraciones psicológicas/emocionales
- Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas
- Dimensión IV: Consideraciones ambientales

Teniendo presentes estas cuatro dimensiones, el proceso de evaluación se estructura en una serie de pasos que comienza con el diagnóstico diferencial del retraso mental, continúa con la clasificación y descripción del sujeto en base a sus potencialidades y limitaciones en las distintas dimensiones y en relación al medio en que se desenvuelve, y finaliza con la determinación de los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones propuestas.

<p>Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas</p>	<p style="text-align: center;"><b>PRIMER PASO</b> <b>Diagnóstico del Retraso Mental</b></p> <p>Se diagnostica retraso mental si:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El funcionamiento intelectual del individuo es de 70 a 75 puntos o inferior.</li> <li>2. Existen limitaciones significativas en dos o más áreas de habilidades adaptativas.</li> <li>3. La edad de comienzo es inferior a los 18 años.</li> </ol>
<p>Dimensión II: Consideraciones psico- emocionales.</p> <p>Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas.</p> <p>Dimensión IV: Consideraciones ambientales</p>	<p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO PASO</b> <b>Clasificación y descripción de los puntos fuertes y débiles en relación con:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aspectos psicoemocionales</li> <li>2. Estado general físico y de salud y etiología de la discapacidad.</li> <li>3. Entorno habitual del sujeto y ambiente óptimo que podría facilitar su continuo crecimiento y desarrollo.</li> </ol> <p style="text-align: center;">Identificación de los apoyos necesarios</p>
	<p style="text-align: center;"><b>TERCER PASO</b> <b>Identificación del tipo e intensidad de los apoyos necesarios en cada una de las cuatro dimensiones</b></p>