

**Caldas
camina
hacia la
inclusión**



Una alianza



Alternativas pedagógicas en y para una Educación Inclusiva



Alternativas pedagógicas en y para una Educación Inclusiva



Una alianza



**Alternativas pedagógicas
en y para una**

**Educación
Inclusiva**

Alternativas pedagógicas en y para una educación inclusiva / Claudia Patricia Jiménez Guzmán... --[y otros ocho]. Manizales: Gobernación de Caldas - Universidad de Manizales, 2015
160p.

ISBN: 978-958-9314-89-0

1. Innovación pedagógica 2.Práctica pedagógica 3.Inclusión educativa
4. Método de enseñanza 5. Neurociencias. I. Título II. Jiménez Guzmán, Claudia Patricia. III. Gutiérrez Toro, Yenny Andrea. IV. Grisales Grisales, María Carmenza. V. Villada Ocampo, Diego. VI. Restrepo García, Paula Andrea. VII. Aguirre Aldana, Lorena. VIII. Zuluaga Valencia, Juan Bernardo. IX. Alzate Gómez, Beatriz. X. López Franco, Luz Mary.

Dewey 370.111 A466
Universidad de Manizales. Biblioteca.

Alternativas pedagógicas en y para una Educación Inclusiva

© Universidad de Manizales
Gobernación de Caldas
Octubre de 2015

Edición
Centro de Publicaciones
Universidad de Manizales
Cra 9 Nro. 19-03
Tel. (57)-6-887 9680
Manizales, Caldas, Colombia

Coordinadora Editorial
Lorena Aguirre Aldana

Corrección de Estilo
Paula Andrea Restrepo García
Luis Enrique García Restrepo

Diseño y Diagramación:
Gonzalo Gallego González

Ilustrador:
Fernando Gómez Sánchez



Una alianza de



**EN LA RUTA DE LA
PROSPERIDAD**
GOBERNACIÓN DE CALDAS



Gobernador de Caldas

Julián Gutiérrez Botero

Secretaria de Educación

Maria Aracelly López Gil

Lider de Cobertura

Secretaría de Educación

Diana Maria Cardona Garcia

Rector

Universidad de Manizales

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Decano

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Luis González López

Coordinadora Proyección Social

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Beatriz Alzate Gomez

Contenido

Autores	6	Presentación	39
Presentación	9	Conceptualización	39
Prólogo	10	A modo de conclusión	46
Primera parte	12	Glosario	46
1. Alternativas pedagógicas	13	Bibliografía	47
Alternativas pedagógicas para diversificar la escuela	15	4. Evaluación de los desempeños.....	49
1. Técnicas de simulación	18	Evaluación de los desempeños y las capacidades en el contexto de la diversidad y la inclusión	51
2. Instrucción multinivel	19	Introducción	51
3. Diseño universal de aprendizaje	21	Referente ideológico de la propuesta a desarrollar	53
4. Conviviendo en el aula	22	Contexto y efecto contemporáneo del modelo educativo predominante	54
5. Aprendizaje cooperativo	23	El mapa del proceso a intervenir: evaluación de los desempeños y las capacidades en el contexto de la diversidad y la inclusión	57
Actividades para el desarrollo del aprendizaje cooperativo	24	Modelo evaluativo a desarrollar	58
Glosario	25	Aspectos estratégicos a desarrollar	70
Bibliografía	26	Recomendaciones finales	72
2. El Juego	29	Bibliografía	72
El juego como estrategia de trabajo en el aula, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos	31	Segunda parte	73
Conceptualización	31	Algunas diferencias que nos permitan repensar la escuela.....	73
Promoviendo los procesos de inclusión a través del juego	31	5. Discapacidad intelectual	75
Estrategias para el trabajo en el aula	33	Estudiantes con discapacidad intelectual:	
Glosario	34	Pensar en unos para beneficio de todos	77
Bibliografía	35	Presentación	77
3. Neurociencia del aprendizaje	37	Conceptualización	77
Mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje		Identificación	80
Una mirada desde la Neurociencia cognitiva ...	39		

Diferenciación con otros trastornos	85
Estrategias	85
Aspectos relacionados con la autodirección del aprendizaje	88
Aspectos claves a considerar	89
Glosario	89
Material complementario	90
Películas.....	92
Bibliografía	93

6. Inusuales manifestaciones emocionales..... 95

Educación emocional: una innovación educativa. Inusuales manifestaciones emocionales y patrones de comportamiento.....	97
Conceptualización	97
Cómo identificar las alteraciones emocionales y del comportamiento.....	98
Estrategias	101
Glosario	103
Material complementario	103
Películas.....	104
Bibliografía	105

7. El espectro Autista 107

Trastorno del espectro autista. Manual para profesores	109
Conceptualización	109
Trastorno del espectro del autismo	109
Cómo identificar necesidades educativas especiales	111
Estrategias para el manejo en el aula	112
Bibliografía	113
Anexos	114

8. Déficit de atención..... 117

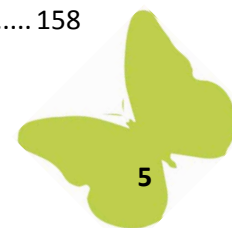
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Manual para educadores.....	119
Conceptualización	119
Causas del TDAH.....	119
atención multidisciplinar	120
Glosario	122
Bibliografía	123
Anexos	124
Contrato	127
Contrato de deberes.....	128
Historia de la tortuga.....	130

9. Discapacidad visual..... 133

Discapacidad sensorial (discapacidad visual)	135
Conceptualización	135
Estrategias para trabajo en el aula con personas con baja visión.....	137
Estrategias para trabajar con las personas ciegas	138
Recomendaciones para el docente	143
Glosario	145
Bibliografía	146

10. Inclusión de la persona sorda..... 149

La inclusión educativa de la persona sorda ¿Yuxtaposición forzada de culturas?	151
Resumen.....	151
Conceptualización	151
Conclusiones	157
Recomendaciones e Implicaciones	157
Bibliografía	158



Autores

Claudia Patricia Jimenez Gúzman

Técnica en Preescolar - Academia Nacional de Aprendizaje, Licenciada en Educación Especial - Universidad de Manizales, Magister Educación desde la Diversidad y Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales.

Docente – investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas – Instituto Pedagógico, Proyección Social y Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

“Maestra por vocación y convicción”, Coordinadora de proyectos relacionados con procesos de inclusión educativa, atención a la diversidad, primera infancia y gestión escolar. Docente de pregrado en la licenciatura en la licenciatura en educación básica con énfasis en inglés. Docente de posgrado en la Maestría en Educación desde la Diversidad. Investigadora y asesora de proyectos de investigación.

pjimenez@umanizales.edu.co

Yenny Andrea Gutierrez Toro

Licenciada en Educación Especial – Magister en Educación desde la Diversidad/ Universidad de Manizales.

Docente proyección social, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

Profesional con experiencia en docencia y proyección social, con un énfasis pedagógico y lúdico enfocado a la atención a la diversidad desde el juego, la literatura y el arte.

yennyandrea@umanizales.edu.co

María Carmenza Grisales Grisales

Licenciada en Educación Especial. Especialista en Neuropsicopedagogía. Magister en Educación. Docencia. Universidad de Manizales. Diplomado en Neuroeducación. CEREBRUM, CINDE y Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Universidad Maimónides, Argentina.

Docente - investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

Experiencia en atención y evaluación psicopedagógica de niños, jóvenes y adultos con y sin discapacidad y con Capacidades y Talentos excepcionales. Participa en procesos de formación en torno a la Enseñanza -Aprendizaje, Evaluación, Didácticas y Neuroeducación.

mccgrisales@umanizales.edu.co

Diego Villada Ocampo

Licenciado en Educación: Biología y Química, Universidad de Caldas.

Psicólogo, Universidad de Manizales

Magister en Desarrollo Social y Educativo, Universidad Pedagógica Nacional.

Doctorado en Ciencias de la Educación: Área currículo, Universidad del Cauca - Rudecolombia.

Director Instituto Pedagógico Universidad de Manizales, Director Doctorado Formación en Diversidad. Experticia en evaluación de los procesos educativos y del aprendizaje; competencias en el contexto educativo y desarrollo y evaluación curricular.

villadaosorio@gmail.com

Paula Andrea Restrepo García

Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano – Alianza Universidad de Manizales-CINDE. Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias de FLACSO. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE).

Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Educación desde la Diversidad.

Docente e Investigadora en el campo de la Psicología Educativa y la atención a la diversidad en contextos educativos. Conocimiento en aspectos relacionados con la Educación Inclusiva, Didácticas Flexibles y Evaluación Dinámica así como en el ámbito de la discapacidad desde una perspectiva social.

prestrepo@umanizales.edu.co

Lorena Aguirre Aldana

Psicóloga, Especialista en Neuropsicopedagogía de la Universidad de Manizales. Estudiante Maestría Psicología de la Educación: énfasis en Inclusión en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Docente Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Programa de Psicología, Proyección Social – Coordinadora proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión, convenio Gobernación de Caldas – Universidad de Manizales.

Docente en el campo de la psicología de la educación y proyección social, con experiencia en caracterización y evaluación de personas con Necesidades Educativas Especiales, Capacidades y Talentos Excepcionales, así como trastornos del comportamiento y del aprendizaje.

laguirrea@umanizales.edu.co

Juan Bernardo Zuluaga Valencia

Psicólogo, Universidad de Manizales; Post-graduados Psicólogo Clínico, Universidad Complutense de Madrid, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Convenio CINDE – Universidad Pedagógica Nacional; Doctor en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE.

Docente-Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Infantil, psicólogo hospital infantil

Profesor titular del programa de Psicología de la Universidad de Manizales durante 25 años, orientando la asignatura relacionada con desarrollo infantil y de la maestría en desarrollo infantil, psicólogo del Hospital Infantil durante 20 años y co-coordinador del programa Clínica Atencional del Hospital Infantil. Actualmente director del Instituto DINA (Desarrollo Integral del Niño en condición de Autismo)

juanb@umanizales.edu.co

Beatriz Alzate Gómez

Educadora Especial. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales.

Docente y coordinadora proyección social Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

Asesora técnica del eje cafetero para el Instituto Nacional para ciegos. 15 años en la Universidad de Manizales como docente, investigadora y los últimos 8 años en proyección social liderando proyectos de inclusión educativa, gestión educativa y primera infancia.

bettya@umanizales.edu.co



Luz Mary López Franco

Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó Cread Manizales. Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle y Doctora en Educación con énfasis en Educación de Sordos de la Universidad de Lamar en Texas- USA.

Asociación de Sordos del Risaralda Pereira.

Persona sorda con experiencia en formulación de proyectos y supervisión de personal con o sin discapacidades. Experta en trabajos de investigaciones en el área de las discapacidades y en el uso y aplicación de las normas APA. Experta en corrección y revisión de estilo de trabajos de investigación.

lumalofran@gmail.com



Presentación

El pilar fundamental del *Plan Sectorial en la Ruta de la Prosperidad* es la **Calidad de la Educación**. Por este motivo, la *Secretaría de Educación* ha venido dinamizando y liderando procesos educativos que responden al desarrollo y potencialidad de los seres humanos, así como a sus propias necesidades, en el marco de la estrategia de *Caldas en la Ruta de la Prosperidad educativa*.

Para avanzar en caminos de prosperidad es menester cubrir todos los niveles de la educación y coordinar de manera adecuada un sinnúmero de acciones, al igual que la formación de los educadores para que ellos desarrollen y fortalezcan sus competencias profesionales, actualicen y profundicen sus conocimientos, crezcan en lo personal y mejoren su desempeño y clima institucional.

Con el anterior propósito, dentro del proyecto **Caldas camina hacia la inclusión en la prosperidad educativa**, se hace entrega a la comunidad educativa del libro: *“Alternativas pedagógicas en y para una Educación Inclusiva”*, con el anhelo de que se convierta en una herramienta sustantiva que sirva para cualificar las prácticas pedagógicas, al tiempo que se ejecuta la promesa multicultural de la escuela que apunta a enseñar sin homogenizar, a pasar de la simple integración a la intervención, tomando la diferencia como valor y no como obstáculo para la enseñanza, sin dejar de mencionar el aprendizaje como producto de una situación y no como atributo o característica del niño.

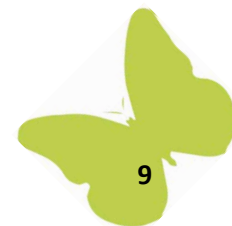
La escuela, de esta manera, pretende hacer una distribución más justa de los saberes; y, en este orden de ideas, el presente texto pretende entregar a los educadores y demás agentes educativos, en la primera parte, alternativas pedagógicas para diversificar la escuela; y, en la segunda parte, las diferencias que nos permiten repensarla.

Todo lo anterior, en el marco de una fundamentación y equilibrio entre la conceptualización teórica y práctica, basada en la neurociencia, la pedagogía y el juego como estrategia de aprendizaje.

De esta manera, entregamos al Departamento de Caldas y al país en general, un proceso que se ha venido desarrollando en la diversidad geográfica y cultural de nuestra región. Hecho que pretende ser punto de partida para construir diálogos colectivos, redes de maestros y otros escenarios que permitan la construcción de más y mejores conocimientos para ser justos e incluyentes en la distribución del saber.

Apreciados educadores y educadoras, en sus manos queda un abanico de posibilidades y rutas para el desafío de una educación en donde la diferencia es una oportunidad.

MARÍA ARACELLY LÓPEZ GIL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTAL



Se incluye al andar

No seremos plenamente humanos, ni seremos de veras democráticos, mientras no seamos capaces de construir un mundo sin hambre de pan y de abrazos.

Eduardo Galeano

¿Qué tanto hay de los otros y las otras en nosotros? ¿Son los otros y las otras espejos en donde vemos lo que somos? Quizás, y de manera paradójica, se me ocurre aseverar que la diversidad conlleva pensar que realmente no somos tan diferentes. Por obvias razones no contradigo evidencias empíricas que demuestran que las lenguas, las culturas, los géneros, las opciones sexuales, las circunstancias económicas, los territorios que habitamos, las religiones que profesamos, al igual que las capacidades que, de hecho todos poseemos por naturaleza, físicas, emocionales, sensitivas, psíquicas, son factores que contribuyen a que nos sintamos distintos.

Pero... realmente ¿lo somos? ¿Qué tienen de distinto los que no son como nosotros, me refiero a aquellos que con tanta facilidad llamamos personas con discapacidades? Lo pregunto porque creo que todos tenemos diversas capacidades, manejamos, por ejemplo, nuestros mundos afectivos de diferentes maneras. Asumir lo contrario me parece riesgoso y muy poco respetuoso, máxime porque le daríamos cabida a escisiones sociales que podrían —de hecho es lo que pasa— impedir las tan anheladas transformaciones sociales. A eso nos ha llevado la educación tradicional, a crear un mundo fraccionado, compartamentalizado, a tal punto que vemos a los demás como los que están allá afuera, en otro

mundo, un mundo que no es el nuestro. ¿Qué tan venezolanos somos los colombianos?, o ¿qué tan ecuatorianos son los bolivianos?, o los chilenos ¿qué tanto tienen de mexicanos? Para decirlo en palabras más epistémicas: nos esforzamos por construir teorías a partir de una “realidad” en la que nosotros somos los sujetos, y aquellos, que no son como nosotros, son los objetos, a los que hay que estudiar y por los que hay que buscar mecanismos para incluirlos; y cuando por fin decimos que los incluimos, en el fondo los seguimos viendo lejanos. ¿Cómo hacemos para tenerlos en cuenta, para que ellos y ellas no se sientan excluidos?, ¿qué nos inventamos?, es lo que se les oye decir a muchos “educadores.”

Y así nos vamos desesperando por encontrar respuestas. La profesora *Sandra Ziegler*, investigadora de *Flacso*, argumenta que la escuela tradicional tiene el enorme desafío de comprender lo que sucede fuera de sus muros. Para ella, los docentes de hoy continúan trabajando en un sistema educativo que se encuentra cada vez más masificado, desigual, inequitativo y, claro, heterogéneo. Tal, dice, es el gran reto que tienen las instituciones educativas para cumplir el mandato moral y político de ser incluyentes. Sumado a esto, los profesores deben aprender a ver con sumo cuidado que en las últimas décadas las tecnologías y los medios de información, consi-

derando las dimensiones de la creciente pobreza y marginación, así como sus consecuencias, las múltiples incertidumbres, muestran escenarios distintos de los que en otrora se movía la escolarización. De ahí, que me atrevo a decir que la escuela, la academia (para decirlo en palabras más genéricas) por la que debemos propender en construir, no debe tomar como referencia exclusiva ese pasado.

A pesar de que muchos países han adoptado las políticas de la Declaración de Educación para Todos, lo cierto es que en la práctica es “casi para todos” o, cuando menos, “para la mayoría.” Y se olvida que quienes más requieren de la educación son los excluidos y marginados, justamente porque les es menester solucionar sus desventajas educativas, sociales y económicas. Cabría preguntar ¿del lado de quiénes deben estar los procesos educativos? Aún existen cerca de 70 millones de niños que no acceden a la primaria, y por lo menos unos 800 millones de jóvenes y adultos que continúan siendo analfabetos. No hay que olvidar que los cuidados de la primera infancia (y entre estos, se encuentra la educación), sobre todo en niños y niñas de las zonas rurales quienes son los más marginados, son fundamentales para conseguir equidad y justicia social.

Por eso, cuando se habla de que **Caldas camina hacia la inclusión** (en esta segunda versión, la primera recogía experiencias del período 2005-2012)¹, lo que se quiere mostrar es que las asigna-

turas pendientes de equidad, solidaridad, justicia e inclusión se siguen pensando como una prioridad en la *Ruta de la prosperidad* que tiene su sustento en el logro permanente de una educación de alta calidad. Tal y como lo decía, el siempre recordado *Tulio Marulanda Mejía*²: “*Caldas camina hacia la inclusión busca transformar la gestión escolar, facilitándoles a los establecimientos educativos acoger a todos los estudiantes, independiente de sus características personales, sociales y culturales, bajo la premisa de que todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y promueva experiencias de aprendizajes significativos.*”

De la **Modernidad** (camino por el que transitamos en la *Universidad de Manizales*), hemos aprendido a valorar lo esencial, lo que los demás tienen de humanidad. Y esto conlleva considerar que la educación inclusiva corresponde a ejercer el derecho de recibir una educación de alta calidad sin ningún tipo de discriminaciones y en igualdad de oportunidades. De igual manera, se trata de pensar que la inclusión es un elemento sustantivo en la consolidación de sociedades más democráticas, así como un factor clave para lograr acuerdos que nos permitan construir paraísos terrenales en donde no falten el pan y menos los abrazos.

GUILLERMO ORLANDO SIERRA SIERRA

RECTOR UNIVERSIDAD DE MANIZALES

1 El libro *Caldas camina hacia la inclusión* es producto de la alianza entre la Gobernación de Caldas y la Universidad de Manizales, publicado en diciembre del 2012.

2 *Tulio Marulanda Mejía* (q.e.p.d.), fue Secretario de Educación en el 2012.



Primera parte





I

**Alternativas
pedagógicas**



Alternativas pedagógicas para diversificar la escuela

CLAUDIA PATRICIA JIMENEZ GUZMAN

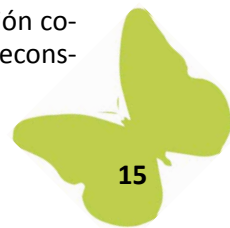
En la escuela surgen múltiples interrogantes que se intentan resolver en el día a día del aula, en medio de las risas y las preguntas de los niños y el afán del maestro por responder y no perder el control del grupo.

La escuela es un espacio donde conviven distintas formas de ver, sentir y vivir el mundo; en ella la diversidad se hace visible en los gustos, intereses y expectativas a nivel social, familiar y personal. En este sentido, es importante reflexionar sobre porqué es tan difícil responder a las expectativas de la comunidad educativa y, se encasilla la educación en un solo régimen que no permite responder a las particularidades reales de cada escuela, llevando a que se pierda la magia y el estatus que por mucho tiempo se le ha otorgado como “el segundo hogar”.

La sociedad actual ha vivido diversos e intensos cambios a nivel político, social y cultural, que han impactado la escuela y por ende las prácticas pedagógicas. Uno de estos grandes cambios es el reconocimiento de la diversidad de los sujetos, que obliga al sistema educativo a transformar sus políticas y sus prácticas, a buscar alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades reales del contexto y a los intereses de los estudiantes, y capacitando a los maestros para enfrentarse a una gran variedad de formas de aprender y a una población heterogénea.

Esta nueva mirada de la educación debe partir de unas políticas claras y coherentes al plan de trabajo de cada Institución educativa, reconociendo la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses de los estudiantes, los maestros y padres de familia; invitando el sistema educativo a fracturar los discursos cerrados que siguen la lógica del pensamiento lineal, rígido, para ampliar la comprensión de la diversidad y poder reconocer a cada uno de acuerdo a sus potencialidades. Una educación donde se reemplacen esquemas pedagógicos opresores por prácticas liberadoras, donde el eje principal sea el reconocimiento del otro, en busca de las condiciones sociales favorables para todos y todas. En este sentido, la escuela debe trascender el pensamiento reduccionista enfocado a diversidad o inclusión como sinónimo de personas con discapacidad a un pensar en un ámbito educativo diverso e inclusivo, teniendo en cuenta todas las poblaciones.

Según López Melero (2002) “La diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano” (p.51). En consideración a lo anterior, es necesario empezar a pensar en una escuela que genere espacios de construcción colectiva, donde todos puedan construir y decon-



truir a partir de sus particularidades y motivaciones reales.

Sin embargo, es evidente que hoy resplandecen nuevos vientos frente a la diversidad. Desde esta acepción se explican las desigualdades, se promueven escuelas multiculturales, se estudian otro tipo de valores, se integran a las minorías, se unen voces contra el racismo y el respeto por los géneros, se proyecta diferentes nacionalismos, se estudia la inter-religiosidad, se visibiliza la subjetivación y se cuestiona los rígidos sistemas educativos. (Gimeno Sacristán, 1999, p.22).

La escuela debe ser un espacio de liberación y es el maestro quien debe guiar y generar espacios más incluyentes y participativos que permitan trascender el aula de clase más allá de cuatro paredes para partir de un currículo flexible donde primen las necesidades reales del contexto.

Los docentes de una escuela en y para la diversidad tendrán que hacerse cargo de la formación de los sujetos para la autonomía a través de un amplio abanico de alternativas curriculares, de estrategias didácticas y de recursos de índole humana y material. No se trata de “repetir siempre lo mismo” ni de empezar todo de nuevo. Es necesaria una formación de los docentes para el perfeccionamiento y la actualización constante, con obsesiva preocupación y ocupación por el análisis y la reflexión sobre cada situación que se le presente. No basta encerrarse en los límites de un *asistencialismo* que perpetúa la condición de aquellos a los que se pretende ayudar. (Devalle, 2006.).

La inclusión es más que un método, más que un proyecto y más que un ideal, es una filosofía de vida que implica el vivir juntos, compartir y construir con el otro desde su diferencia. En la escuela incluyente, la diversidad es algo natural y enriquecedor, donde se busca la manera de atender de forma adecuada, potenciando de las diferencias que nos hacen singulares y compensando las desigualdades. Y para ello es importante que la escuela fracture sus discursos homogéneos y busque otras opciones y estrategias para responder a la diversidad de estudiantes que conviven en el aula de clase, reconociendo la identidad propia de las instituciones educativas y de las aulas de clase, teniendo en cuenta que tenemos distintas formas de pensar, de actuar y de construir el mundo. Pujolas (2003) plantea que: “La escuela Inclusiva se preocupa, fundamentalmente, de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender juntos a alumnos diferentes” (p.15).

En consecuencia, la escuela que responda a la diversidad de los estudiantes debe partir de una práctica educativa intencionada, es decir con conciencia de ello, con la intención del avance; esto requiere saber lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace.

Por lo tanto, para la promoción de aulas inclusivas, el maestro prestará atención a los siguientes aspectos:

-  Ser flexible, activo y demostrar una actitud de aceptación y valoración de la diversidad.
-  Percibir al estudiante como un ser en busca de la integralidad, con motivaciones, emociones, estilos y ritmos de aprendizaje diversos.

- ✈ Comprender el aula como un espacio de convivencia y construcción colectiva.
- ✈ Tener en cuenta las relaciones interpersonales e intrapersonales, donde prima la empatía y el respeto.
- ✈ Potenciar los procesos atencionales, las habilidades de pensamiento y las técnicas de estudio.
- ✈ Planear teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante y los estilos de aprendizaje, utilizando métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles.
- ✈ Utilizar diversas estrategias de evaluación adaptadas a las condiciones y posibilidades de todos los estudiantes.

Estos ítems se hacen realidad al diversificar el aula, lo que significa el modo organizado y flexible de ajustar la enseñanza y aprendizaje, como lo plantea Tomlinson (2008), en las respuestas del maestro a las diversas necesidades de los alumnos. La diversidad esta en lo distinto, en el disenso, en el intercambio con el otro que me cuestiona.

El aula de la diversidad tiene que ver con una gran variedad de estudiantes que son distintos en su forma de ser de pensar y de actuar; aspectos que debemos reconocer como potencia e intercambio para la crear un espacio de convivencia y de construcción colectiva. El maestro del aula diversificada parte de la premisa de que todos los estudiantes tienen habilidades y potencialidades. Teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1: Valoración: Es necesario iniciar con un diagnóstico que logre identificar las necesidades reales a nivel individual y colectivo de cada uno de los estudiantes del aula de clase. Así mismo es importante reconocer los estilos de aprendizaje, ritmos e intereses particulares.
- 2: Adaptación de la enseñanza: Partiendo de la valoración individual y grupal, **el maestro podrá realizar una planeación de aula intencionada, adaptando la enseñanza a las particularidades de los estudiantes a través de didácticas flexibles** que fomenten el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- 3: Evaluación y plan de mejora: Después de implementar el plan de aula se debe realizar un proceso de evaluación y de seguimiento a los avances de los estudiantes para poder determinar el impacto de las estrategias implementadas en su proceso de aprendizaje. También se debe realizar un plan de mejora a corto y mediano plazo, con el objetivo de coadyuvar al aprendizaje significativo de los estudiantes.



Estos tres aspectos son importantes para que el maestro pueda diversificar el aula, pero también debe tener a la mano diferentes estrategias para responder a todos los estudiantes. Alternativas que pueden ser utilizadas en cualquier momento para enriquecer la praxis del maestro y potenciar la diversidad de los estudiantes en función de cada circunstancia y contexto particular.

Las siguientes estrategias pueden ser una opción para responder a la diversidad dentro del aula, incluyendo a todos aquellos estudiantes que presentan una necesidad educativa transitoria (problemas de aprendizaje, de conducta) o permanente (discapacidad intelectual, visual, auditiva, motora, autismo, capacidades y talentos excepcionales, déficit de atención, entre otros), para minimizar al máximo sus dificultades y permitirles participar en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje.

1. Técnicas de simulación

Es una estrategia para recrear situaciones de la vida cotidiana. Algunas de las más comunes son las siguientes:

Estudios de caso: Cuando se realizan los estudios de caso lo más importante es que dicho caso permita que los alumnos se sientan reflejados de alguna forma en él, favoreciendo la parti-

cipación y el análisis de la situación para tomar decisiones y enfrentarlas.

Juego de roles: Requiere de la toma de posiciones para su mejor comprensión. Se trata de la representación o dramatización espontánea de una situación real o hipotética. El estudiante representa un papel pero también pueden intercambiar los roles que interpretan. De este modo pueden abordar la problemática desde di-

ferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad.



Primero se asigna el tema, luego se dramatiza, posteriormente se pone en común y, por último, el resto de los estudiantes reflexiona sobre el tema partiendo de unas preguntas orientadoras que formulará el maestro.

Improvisación: Permite potenciar la creatividad e intuición, crear una historia.

2. Instrucción multinivel

La instrucción multinivel es otra forma de atender la diversidad en el aula porque permite que cada alumno participe acorde a sus capacidades y/o habilidades en las actividades curriculares y extracurriculares, planteadas por niveles. Parte específicamente de los diferentes estilos de aprendizaje para proponer actividades en distintos niveles (del más simple al más complejo), enseñando una única lección a toda la clase. Es importante tener en cuenta que la instrucción no es un conjunto de estrategias que se utilicen en situaciones especiales y solo para unos estudiantes, sino un proceso que se desarrolla a lo largo del currículo.

“Permite al profesor planificar para todos alumnos dentro de una misma lección, reduciendo, así, la necesidad de impartir programas paralelos, mientras logra trabajar metas individuales utilizando los contenidos de la clase las mismas estrategias docentes” (Collicot, 1991).

Para lograr una instrucción multinivel se deben tener en cuenta las siguientes condiciones:

1. Indagar los estilos de aprendizaje de los estudiantes para planear cómo se va a presentar la información.

2. Involucrar a todos en la actividad a través de diferentes preguntas que exijan aplicar diferentes niveles de pensamiento.
3. Adaptar los resultados de aprendizaje cuando sea necesario.
4. Permitirle al estudiante escoger la estrategia para dar cuenta de lo aprendido.
5. Valorar de igual manera las diferentes estrategias.
6. Evaluar a los estudiantes con diferentes estrategias, basándose en sus diferencias individuales.

Collicot (1991) plantea cuatro momentos como guía, para desarrollar una lección que reúna estas condiciones:

- 1- Identificar los conceptos subyacentes: El maestro debe definir lo que espera que todos los estudiantes de la clase comprendan al finalizar la lección. Puede ser necesario incluir diferentes contenidos para alumnos con diferentes habilidades. Al finalizar la clase todos los estudiantes deberían alcanzar una comprensión similar del concepto que se está trabajando en la clase.
- 2- Determinar el método que utilizará el profesor para presentar la información (el estilo de enseñanza, las preguntas, la participación parcial).

Una vez seleccionados los conceptos subyacentes para trabajar en la clase, se debe utilizar diferentes formas de presentar la información, si se quiere dar a todos los estudiantes la posibilidad de terminar la lección con éxito. Es necesario

partir de los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos del estudiante para poder plantear preguntas y asignar tareas al nivel de cada una de las herramientas que se puede trabajar es la taxonomía de Bloom, que muestra niveles diferentes de razonamiento, y que puede ser útil para preparar preguntas de distinto grado de complejidad.

habilidad. Según las dificultades los estudiantes, habrá dos opciones. De un lado, disponer de más tiempo hasta alcanzar los objetivos y, por otro, tener la responsabilidad de comprender el concepto, pero no de completar todas las actividades exigidas al resto de los compañeros.

TAXONOMÍA DE BLOOM			
ÁREAS	DEFINICIÓN	VERBOS	PRODUCTOS
Conocer	Conocer y recordar hechos	Empareja, reconoce, lista, describe, nombra, define, muestra, registra, selecciona, identifica	Informe, mapa, ficha, tabla
Comprender	Entender	Explica, localiza, averigua, demuestra, descubre	Diagrama, modelo, juego, dibujo, enseña una lección, maqueta, línea del tiempo
Aplicar	Hacer, utilizar lo que se conoce.	Presenta un modelo, aplica, codifica, reúne, organiza, construye, informa, experimenta, resume, pinta, dibuja, agrupa, ordena	Revisión, diario, móvil, maqueta, fotografía, cómic, modelo, ilustración, escultura, centro de aprendizaje, construcción

3- Determinar los métodos de práctica de los estudiantes (se propondrán tareas de diferente complejidad basándose en la taxonomía de Bloom, los métodos de presentación y la posibilidad de participar parcialmente).

En el caso de los estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje debe establecerse si su proceso de participación será parcial o total.

En el caso de la participación parcial, se busca que el estudiante realice únicamente una parte de la actividad, basada en su nivel de

El proceso de cada estudiante debe ser respetado y valorado al igual que las estrategias que seleccione para dar a conocer su aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es una estrategia que apoya la instrucción multinivel, permitiendo la participación parcial de los estudiantes.

4- Determinar el método a utilizar para evaluar a los estudiantes, considerando distintos niveles de habilidad y admitiendo diferentes procedimientos de evaluación por cuanto la evaluación debe basarse en los niveles de habilidad de los estudiantes.

3. Diseño universal de aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje ha sido impulsado por el grupo del profesor David Rose de la Universidad de Harvard e implementado por el Centre for Applied Technology –CAST-. Se basa en los desarrollos de las neurociencias, que identifican tres redes neuronales que se activan frente a las tareas de aprendizaje: de reconocimiento, estratégicas y afectivas. (Rose, 2006).

El Diseño Universal del Aprendizaje es una estrategia diseñada con el objetivo de lograr que cualquier aprendiz pueda participar en el aula, independientemente de su condición, situación o ritmos de aprendizaje. Los principios que se plantean en el DUA (CAST 2009. Traducción, adaptación y ajustes de Moreno, M. 2010), son los siguientes:

✧ Proporcionar múltiples métodos flexibles de **presentación** para ofrecer varias maneras de adquirir información y conocimientos a estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. Entre ellos:

- El tamaño de letra o imagen.
- Intensidad de la voz o el sonido.
- El contrastes entre el fondo,.
- Un lenguaje claro y apropiado a los niveles de comprensión del estudiante.
- Realizar diagramas, esquemas, mapas mentales.
- Ofrecer pistas o claves para identificar las ideas centrales.

- Fortalecer la memoria a través de fichas nemotécnicas. También toma de apuntes, cuadros sinópticos, imaginación visual.

✧ Proporcionar múltiples medios flexibles de **acción y expresión** para brindar a la diversidad de estudiantes opciones que permitan demostrar lo que han aprendido. En este principio es importante fortalecer las habilidades comprensivas y brindar estrategias que favorezcan la participación de todos según sus habilidades:

- A través de la vía oral, escrita, visual, gráfica.
- Brindar otras opciones alternativas de comunicación, tales como procesadores de texto, grabaciones de audio, filmaciones de video, multimedia, imágenes, dibujos, animación y gráficas.
- Construir listados de palabras, vocabularios, glosarios que ayuden a los estudiantes a comprender mejor textos o actividades complejas.

✧ Proporcionar múltiples medios flexibles de **participación** a fin de aprovechar los intereses de cada individuo, estimularlos apropiadamente y motivarlos a aprender.

- Es fundamental crear ambientes confiables, libres de amenazas y violencia para que puedan aprender en las mejores condiciones.
- Mantener la atención a lo largo de la sesión, a través de recordatorios y alertas que le permitan autorregular su aprendizaje.

- El trabajo colaborativo, la asignación de mentores y tutores puede aumentar las oportunidades para apoyo uno a uno.
- La retroalimentación refuerza el dominio y la seguridad en las tareas.
- Brindar herramientas para que el estudiante se autorregule en su proceso de aprendizaje, evitando la frustración y la ansiedad.

Utilizando estos tres principios, el DUA incorpora flexibilidad en los componentes del currículo, métodos de enseñanza de instrucción diferenciada. La planeación del aula con estos principios le facilita al maestro responder a la diversidad de estudiantes, logrando brindar una educación de calidad, pertinente a las necesidades interindividuales e interindividual.

4. Conviviendo en el aula

Esta estrategia busca generar espacios de construcción colectiva en el aula de clase, asumiendo que la convivencia organizada y tranquila en el aula es fundamental para el desarrollo y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se busca desarrollar autonomía, participación y postura personal en los alumnos, planteando soluciones a problemas cotidianos que surgen en el aula de clase.

Para lograr un clima escolar adecuado implementando la estrategia se debe partir de los siguientes pasos:



1. **Construcción del manual de aula:** En compañía del maestro, todos los estudiantes del grupo establecen unas normas claras de convivencia en el aula, identificando las que favorecen y perjudican la armonía.
2. **Momento de diálogo y conciliación personal:** Cuando se presenta una situación que altera la dinámica normal de la clase y afecta el manual, los estudiantes tienen un momento de diálogo para intentar resolver sus diferencias y proponer algunas posibles soluciones al grupo.
3. **Momento de la audiencia:** Este momento se realiza frente a todo el grupo y son ellos quienes toman la decisión sobre las consecuencias que tienen las actitudes de los estudiantes al afectar el manual de aula.

5. Aprendizaje cooperativo

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”

*David W. Johnson. Roger T. Johnson,
y Edythe J. Holubec (1999)*

El aprendizaje cooperativo es el trabajo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje personal y grupal. Su enfoque se centra en la interacción y aporte de los integrantes de un grupo en la construcción del conocimiento, en otras palabras, es un aprendizaje que se logra con la participación de partes que forman un todo. Es “...un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia” (Johnson y Johnson, 1998, p.5).

Este proceso distingue la diferencia entre cooperar y colaborar. La cooperación implica solidaridad, colaboración, generosidad y ayuda mutua, aspectos que fortalecen los lazos de amistad y les permite ser más eficaces en busca de un objetivo común. “...Las escuelas han de ser organizaciones en las cuales todos –tanto alumnos como maestros- participen de la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación” (Ainscow, 1995).

Generalmente los equipos de aprendizaje cooperativo están formados por cuatro alumnos, máximo cinco y la composición de los equipos debe ser heterogénea (en género, etnia, intereses, capacidades, motivación, rendimiento...). Cuando hace referencia a la capacidad y rendimiento, se procura que un alumno tenga un rendimiento o capacidad alta, dos alumnos rendimiento mediano, y otro alumno, un rendimiento más bajo.

El maestro debe considerar tres aspectos fundamentales al conformar los grupos de trabajo. En primer lugar, debe asegurar al máximo la participación activa y responsable de todos los miembros del equipo: nadie puede aprender por otro, ni hacer el trabajo por otro, cada miembro del equipo es el primer responsable de su aprendizaje. En segundo lugar, debe darse el máximo de interacción posible entre los miembros de un mismo equipo. En tercer lugar, debe asignar roles a cada uno de los integrantes del equipo, teniendo en cuenta el objetivo del trabajo. Algunas de las funciones pueden ser:

- Explicar las ideas o procedimientos.
- Llevar un registro.
- Observador.
- Redactar la síntesis.
- Presentar las conclusiones.

En el marco del aprendizaje cooperativo, el maestro debe:

- Actuar como mediador, planeando las actividades y asignando roles.
- Como observador: interviniendo según las dificultades y dinamizando la cooperación entre los estudiantes.

- Como facilitador de la autonomía en el aprendizaje: brindar a los estudiantes un clima de confianza y autonomía para realizar las actividades; así mismo, les enseña a evaluar los logros y la participación de cada uno.

Actividades para el desarrollo del aprendizaje cooperativo

Grupos de discusión: Se plantea varias preguntas para debatir en el grupo. Se elige un coordinador y un secretario para iniciar el proceso.

Lluvia de ideas: Se realiza con el objetivo de plantear una discusión para solucionar problemas y poder llegar a consensos. Primero se inicia con la presentación de ideas de cada participante, posteriormente se organizan en función de un criterio, y por último se realiza la votación.

Agrupar y volver agrupar en 2 - 4 - 6: Se organizan pequeños grupos de 2 personas para analizar un tema, posteriormente se reagrupan en grupos de 4 y luego de 6 para complementar el mismo tema y llegar a un consenso sobre éste.

Preguntas en pares con un observador: Nombrar en el grupo un observador que tomará nota de todas las actuaciones de sus compañeros. Con el resto de los estudiantes se realizará un diálogo de preguntas sobre un tema específico; al final se evalúan las actuaciones que primaron en el grupo.

Grupos de retroalimentación positiva: Les permite a los estudiantes evaluar la calidad de

su propio trabajo y el de los otros, mediante comentarios constructivos, indicando otra forma de hacerlo y porqué.

El rompecabezas: Esta estrategia se utiliza para trabajar temas extensos que pueden ser fragmentados en diferentes partes. Pasos:

- Formar grupos base de 4 personas.
- El material se fracciona y se le entrega una parte a cada grupo para que lo analice y profundice sobre él.
- Al finalizar el análisis, un representante de cada grupo rotará y pasará a formar parte del grupo de expertos.
- Ellos intercambiarán la información que le correspondió a cada grupo y profundizarán en conceptos claves, realizando esquemas y mapas conceptuales.
- Los expertos vuelven a integrar su grupo base y comparten el trabajo realizado, aportando una parte al rompecabezas.

Torneos en equipos de aprendizaje: En los grupos se formulan preguntas, comparan respuestas, discuten, amplían información, elaboran esquemas y resúmenes. Luego cada participante del grupo formará parte de los grupos que estarán en el torneo.

Equipos de apoyo al aprendizaje individual: Los alumnos se responsabilizan de ayudarse unos y a otros a alcanzar los objetivos de cada miembro del equipo.

Tutoría entre iguales: Se selecciona a un estudiante tutor para que apoye a otro compañero.

Al finalizar el trabajo en grupo, es importante que el maestro evalúe lo realizado por cada uno

de los estudiantes del grupo, para identificar su nivel de participación en el proceso y la eficiencia de los grupos. Algunas de las preguntas orientadoras pueden ser las siguientes:

- ¿Quién lidero la actividad?
- ¿Alguien enseño a otro?
- ¿Todos trabajaron con igual dedicación y compromiso?
- ¿Qué estrategia se utilizó para conseguir el objetivo?
- ¿Cuáles fueron los procesos mentales por los cuales pasó para conseguir el trabajo final?
- ¿A alguien le incomodó trabajo en grupo?

Las anteriores son algunas de las muchas alternativas pedagógicas útiles para los maestros y que pueden facilitar la diversificación del aula, transformando la escuela en un espacio más acogedor donde prime la convivencia y la creación de comunidades de aprendizaje.

Glosario

- **Educación:** La educación consiste en un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social.

La educación escolar tiende a desarrollar en los niños y niñas las capacidades y competencias necesarias para su participación activa en la sociedad. Este desarrollo no es un simple despliegue de posibilidades predeterminadas por la he-

rencia biológica. Se produce, básicamente, como resultado del aprendizaje que tiene lugar a través de la continua interacción con el medio.

La educación es una construcción social que configura, en buena medida, el futuro colectivo y garantiza la necesaria adaptación a las situaciones nuevas generadas por los cambios propios de nuestro tiempo.

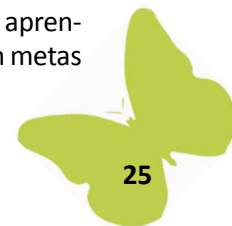
- **Aprender:** Proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos, conductas, habilidades y destrezas.

Aprender es conocer una cosa por medio del estudio o de la experiencia. Es fijar algo en la memoria. Proviene del latín *a+prehendere*: à percibir.

- **Aprendizaje:** Todo aprendizaje supone la interiorización y reelaboración individual de una serie de significados culturales socialmente compartidos. La interacción con las personas y los objetos que subyace en todo proceso de aprendizaje, pasa necesariamente por el filtro de la cultura común y está mediada por la utilización de un determinado lenguaje. El aprendizaje actúa como motor del desarrollo de las capacidades intelectuales de la persona. Pero a su vez, y en una relación dialéctica, la posibilidad de asimilación de los contenidos culturales está estrechamente relacionada con el nivel de desarrollo conseguido y los conocimientos elaborados en experiencias anteriores.

El aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de conocimiento previos llegando incluso a modificarlos. Para que esto suceda, el alumno tiene que ser capaz de establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y los que ya posee.

- **Aprendizaje cooperativo:** Situación de aprendizaje en la cual los participantes establecen metas



que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Se sustenta en el concepto de interdependencia positiva: “todos para uno y uno para todos”.

- **Estrategias de aprendizaje:** Procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje de manera significativa.

- **Estrategias de enseñanza:** Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse un uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar la ayuda peda-

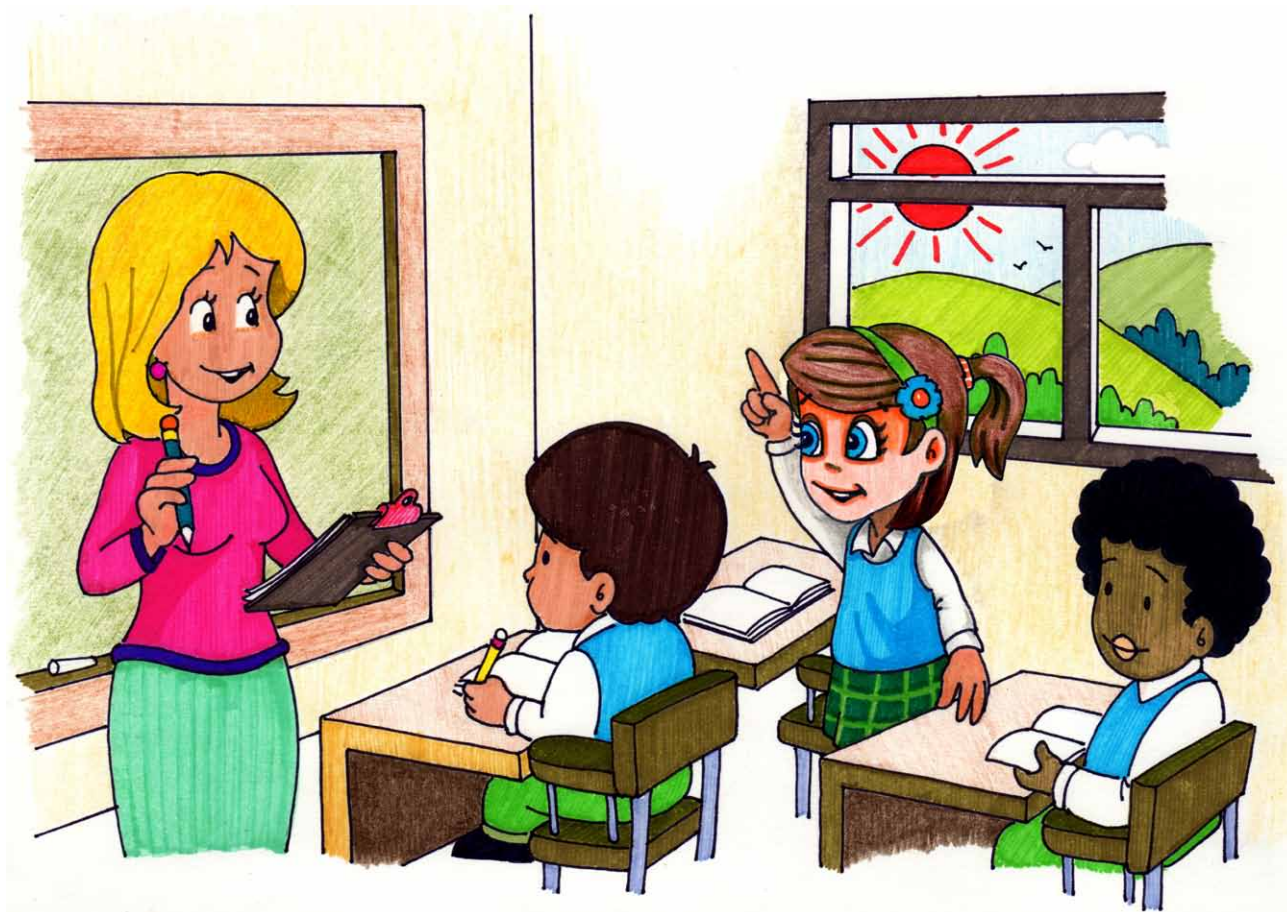
gógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos.

- **Estrategias de apoyo:** Estrategias de administración de recursos que también llegan a ubicarse en el plano motivacional - afectivo. Su misión consiste en mantener un estado mental y/o un contexto de aprendizaje apropiados para la aplicación de operaciones o estrategias de aprendizaje.

- **Reflexión:** Actitud dinámica que realiza el aprendiz para elaborar inferencias o conclusiones sobre acciones de aprendizaje realizadas, ya sea durante ellas o al término de las mismas. Juega un papel importante en la atribución de sentido del aprendizaje logrado y en el establecimiento de los enlaces entre el conocimiento metacognitivo y las acciones autorreguladoras.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. España: Editorial Narcea.
- Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- CAST (2008). *Guía para el diseño universal de aprendizaje (DUA)*. Versión 1.0. Wakefield, MA: CAST.
- Collicot, J. (1991). Implementing Multi-Level Instruction: Strategies for classroom teachers [Impartir una instrucción multinivel. Estrategias para los profesores de aula]. En G. Porter, & D. Richler (Eds). *Changing Canadian Schools. Perspectives on disability and inclusion* (pp.191-218). Ontario, Canadá: Roeher.
- Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (2006) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- López Melero, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. España: Editorial Aljibe.
- Pujolàs Maset, P. (2009, Octubre). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, Antigua (Guatemala). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Tomlinson, C.A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.



“El aula de clase debe ser un espacio de construcción colectiva donde prime el reconocimiento de las particularidades y las potencialidades”

2

El Juego



El juego como estrategia de trabajo en el aula, para favorecer la construcción de aprendizajes significativos

YENNY ANDREA GUTIERREZ TORO

***El juego es una realidad cambiante
y sobre todo impulsora del
desarrollo mental del niño***

(Soviet Psychology)

Conceptualización

En la sociedad actual existen múltiples formas de interpretar el juego, lo cual permite asumir esta estrategia de maneras diferentes durante el proceso escolar; no obstante, el juego posee diversas características y todas y cada una ejercen en la educación una función importante; en la medida en que el docente logre dar sentido a esta estrategia, logrará que el trabajo en el aula se desarrolle de una manera más efectiva.

El juego como tal exige diferentes actividades que estimulan el progreso mental y físico contribuyendo así al desarrollo integral del individuo, ya que se constituye como el vehículo para entrar en contacto con su mundo real y construir a través de él una serie de estrategias que lo muevan a investigar, crear, descubrir, co-

nocer y formar conceptos que le serán útiles a lo largo de su vida.

La imagen presentada a continuación nos permite identificar cinco razones por las cuales el juego es una estrategia que funciona y lleva al sujeto a la adquisición de aprendizajes significativos a través de la motivación, la participación, el desarrollo de habilidades y la resolución del conflictos, todo lo cual conduce a un crecimiento personal y social mediante la instauración de valores, normas y conductas que conllevan a la persona a tomar actitudes propias de un sujeto social. Por tanto el juego debe estar presente en toda actividad pedagógica de manera intencionada para así favorecer el crecimiento académico, físico y social de nuestros estudiantes.

Promoviendo los procesos de inclusión a través del juego

Es el juego un medio perfecto para potenciar el desarrollo motor, cognitivo, emocional



Figura 1 “El juego en el aprendizaje”



Fuente: <http://www.laimaginadora.com/blog/5-razones-para-aprender-jugando/>

y de conducta en nuestros estudiantes dentro y fuera del aula. Realizar actividades en medio de la clase para centrar la atención o antes de iniciar la jornada para ejercitar las diferentes áreas cognitivas y motoras asociadas al aprendizaje, permitirá atender la diversidad de los estudiantes en el aula y favorecer la construcción de nuevos y mejores aprendizajes; el docente puede convertirse en un estratega fomentando el compañerismo y el trabajo cooperativo a través del juego, tal como lo plantea Sánchez

Cabezuelo, M. (2009), “Las metodologías basadas en el juego son las más adecuadas para favorecer el aprendizaje de niños con diferentes niveles de competencia, con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; por lo tanto se postulan como un recurso favorecedor de la atención a la diversidad al dar respuesta a todos, teniendo en cuenta sus características personales y no sus dificultades, ya que la respuesta educativa a la diversidad se centra en las posibilidades y no en los problemas”.

Estrategias para el trabajo en el aula

Habida cuenta de lo anterior, se sugieren una serie de actividades para realizar antes, durante y después de la clase cualquiera que sea la temática abordada en la misma:

Antes

Son ejercicios cortos que permiten la disposición corporal y mental para el aprendizaje, sugieren movimientos corporales finos y gruesos (gimnasia cerebral) como también ejercicios que permitan fortalecer la memoria y la atención. Algunos de ellos son:

🦋 **Memoria visual:** Recordar estímulos visuales presentados y reproducirlos de forma verbal o escrita, organizar una secuencia de objetos o imágenes, reproducir verbalmente todo el proceso para realizar una acción determinada (ejemplo: pasos para ir de compras).

🦋 **Gimnasia cerebral:** Mano derecha empuñada con pulgar afuera – mano izquierda abierta con pulgar adentro... Cambio de posición en ambas manos repetidas veces - mano derecha en ojo izquierdo – mano izquierda en oreja derecha.

🦋 **Ejercicios de conciencia fonológica:** Pronunciar una palabra que inicie por la última sílaba de otra palabra indicada, asociar palabras a conceptos o viceversa, buscar pa-

labras que inicien o finalicen con el mismo sonido (casa - masa), decir la mayor cantidad de palabras que inicien por el fonema indicado.

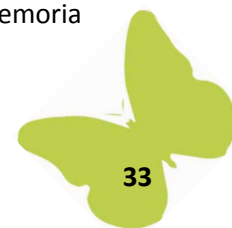
🦋 **Ejercicios de figurafondo:** identificar objetos o descubrir errores en una imagen presentada, seguir una orden verbal con la mano o el dedo de acuerdo a la instrucción, laberintos.

Durante

Actividades para realizar durante la clase y cuya finalidad es centrar la atención de los estudiantes y reducir el índice de fatigabilidad presentada por jornadas de trabajo muy extensas; para ello se usan movimientos corporales sencillos que no requieren desplazamiento ni mucho esfuerzo físico, como las siguientes:

🦋 **Coordinar movimientos disociados con diferentes partes del cuerpo:** Levantar y esconder el dedo índice y el meñique de ambas manos de forma cruzada (mano derecha levanta índice – mano izquierda levanta meñique y viceversa), tocar la barbilla con una mano y la oreja con la otra mano, al mismo tiempo hacer el cambio de mano para tocar las mismas partes del cuerpo mencionadas.

🦋 **Imitar movimientos o gestos:** El docente realiza una serie de movimientos que el estudiante debe imitar; estos pueden ser individuales o en serie para favorecer la memoria motora y visual.



- ✿ **Ejercicios de ritmo:** Imitar movimientos emitidos previamente ejemplo: tres palmas y dos chasquidos, asignar movimientos a convenciones y señalarlas para la reproducción con el cuerpo, ejemplo: punto= palmada / cruz = a zapateo / cuadrado = a silbido.

Después

Son juegos para la consolidación o cierre de los conceptos trabajados, están creados con la finalidad de concluir la clase de una manera divertida y lúdica, su característica principal es que exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos en las diferentes temáticas abordadas; básicamente se utilizan para evaluar y fortalecer los conceptos abordados en el desarrollo de la clase:

- ✿ **Juegos de concentración:** Sopas de letras, rompecabezas o crucigramas.
- ✿ **Conversatorios:** Espacio abierto para que el grupo realice aportes sobre los temas trabajados y se propongan nuevas ideas al respecto.
- ✿ **Buscar la respuesta correcta:** Lectura grupal numerada para que a cada subgrupo le sea asignado un párrafo, con preguntas de cada párrafo cuyas respuestas sean de selección múltiple, para socializar y dar respuesta primero en subgrupos y posteriormente con todos.

Glosario

- **Estrategia:** “Conjunto de acciones que se implementarán en un contexto determinado con el objetivo de lograr el fin propuesto” (Web, ABC, 2007, p. 1)

- **Educación Inclusiva:** “Es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos” (UNESCO, 2006, p.5).

- **Aprendizaje significativo** “Utilizar los conocimientos previos del alumno para construir un nuevo aprendizaje. El maestro se convierte en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, ya no es él el que simplemente los imparte, sino que los alumnos participan en lo que aprenden; para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender. Gracias a la motivación que pueda alcanzar el maestro el alumno almacenará el conocimiento impartido y lo hallará significativo o sea importante y relevante en su vida diaria.” (Pelayo, R. citado 2012, P.1).

- **Juego:** “Pugmire-Stoy (1996) define el juego como el acto que permite representar el mundo adulto, por una parte, y por la otra relacionar el mundo real con el mundo imaginario. Este acto evoluciona a partir de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo” (Sequera, I. 2012, P. 1).

Bibliografía

- Benites Murillo, M.I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 16. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf
- Crespillo Álvarez, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Gibralfaro Estudios Pedagógicos*, 68. Recuperado de http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm
- La Imaginadora (2014). *Cinco razones para aprender jugando*. Recuperado de <http://www.laimaginadora.com/blog/5-razones-para-aprender-jugando/>
- Pugmire-Stoy, M.C. (1996). *El juego espontáneo: Vehículo de aprendizaje y comunicación*. Madrid, España: Narcea Ediciones.



El juego es «un dispositivo dirigido, orientado y simplista que lleva a un aprendizaje concreto en el marco de una participación y diversión aparente»

(Doc. 22 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial)



3

**Neurociencia
del aprendizaje**



“Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano”.

Leslie Hart.

Mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje

Una mirada desde la Neurociencia cognitiva

MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES

El sistema nervioso no sólo establece un puente de unión entre la información proveniente del medio y la respuesta que el organismo realiza para adecuarse a las demandas cambiantes del entorno, sino que nos convierte en lo que somos, subyace a nuestras emociones, a la resolución de problemas, a la inteligencia, al pensamiento, a capacidades tan humanas como el lenguaje, la atención, o los mecanismos de aprendizaje y memoria.

Diego Redolar

Presentación

La neurociencia cognitiva, como campo científico, surge de la concurrencia de dos disciplinas: la neurociencia y la psicología cognitiva. La psicología cognitiva estudia funciones mentales superiores; la neurociencia se dedica al estudio interdisciplinar del sistema nervioso. Los ámbitos de investigación comprenden el conocimiento de

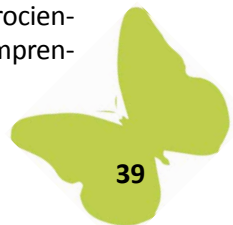
la anatomía del cerebro y su funcionamiento, el desarrollo, maduración y organización a lo largo del ciclo vital y los factores genéticos y ambientales que influyen en él. En otras palabras, la neurociencia cognitiva estudia el sistema nervioso que sustenta dichas funciones mentales.

Ambas, con amplia trayectoria investigativa, con métodos y técnicas propias, comparten un objetivo básico: investigar los procesos y estructuras del sistema nervioso, apoyada en técnicas de neuroimagen y técnicas de estimulación cerebral no invasiva.

A través de estas técnicas, es posible reconocer el potencial del cerebro humano y su enorme capacidad plástica que subyace a los procesos de aprendizaje, y también identificar alteraciones que pudiesen estar afectando el normal funcionamiento de dichas estructuras y funciones cerebrales.

Conceptualización

Uno de los principales aportes de la neurociencia cognitiva radica en profundizar en la compren-



sión de funciones superiores como el lenguaje, la memoria, la atención y las funciones ejecutivas y su vinculación con los sistemas neuronales subyacentes. La relación cerebro-mente se constituye en uno de los retos de mayor trascendencia y foco de interés como, por ejemplo, la base material de los procesos cognitivos y emocionales que entran en funcionamiento cuando se aprende.

En este sentido, el aprendizaje se entiende como los cambios físicos y químicos que se dan a nivel neuronal y que son producto de experiencias enriquecidas desde los contextos de interacción. Al respecto, Campos (2012, p.4), plantea:

El aprendizaje es un largo proceso cíclico que está relacionado con los cambios que ocurren en un individuo a escala neuronal, cognitivo y conductual. Es el resultado entre la interacción de factores genéticos y ambientales que está siendo influenciado por las experiencias y modulado por el proceso de desarrollo. Es vital para el ser humano pues permite su adaptación al entorno, su supervivencia y la interacción con el mundo.

Las neuronas, células que se especializan en recibir la información que proviene del mundo externo, permiten la organización y comunicación entre diferentes circuitos y sistemas. Gracias a estas redes o circuitos, la información codificada se procesa, selecciona y prioriza para ser evocada en forma de comportamiento. Aprender para el cerebro significa, no sólo conectar neuronas unas con otras (sinapsis); la experiencia produce modificaciones a largo plazo en estos circuitos.

No existe una estructura cerebral encargada del aprendizaje. El cerebro está formado por sistemas naturales de aprendizaje que se configuran por la relación entre factores genéticos y ambientales. Las redes y rutas por las que navega para aprender y memorizar posibilitan que se consolide el aprendizaje.

El cerebro cambia con la experiencia. La frecuencia, intensidad y duración de las experiencias, así como la oportunidad de repetirlas con novedad, modifican sus funciones y estructuras.

Primer momento: Preparación e iniciación para el aprendizaje

Activación de los sistemas sensoriales

La información que proviene del medio llega al cerebro mediante de los canales sensoriales: registro visual, auditivo, somatosensorial, gustativo. Este “input sensorial”, se convierte en impulso eléctrico que recorre nervios especializados, hasta llegar al cerebro, lugar donde se procesa la información. Estos impulsos se decodifican y se crea una representación mental del estímulo.

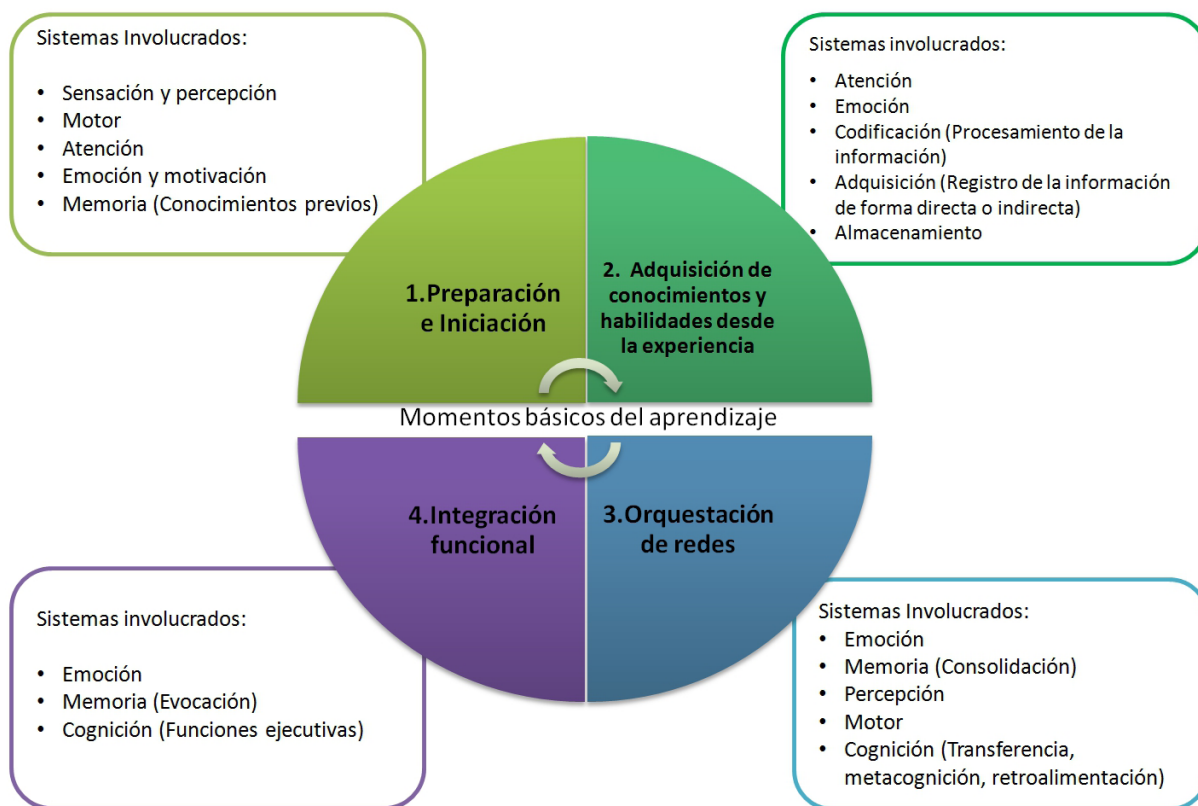
Al proceso de detección y conducción del estímulo, se le llama **sensación**, y es inconsciente. Se convierte en **percepción** cuando pasa por áreas especializadas -por ejemplo, la memoria- y el estímulo sensorial se identifica, selecciona, interpreta, representa y se toman decisiones de

acuerdo a los aprendizajes previos y experiencias propias. La percepción es un proceso consciente que dota de significado al estímulo recibido; es singular para cada sujeto dado que está supeditado a sus experiencias y aprendizajes previos.

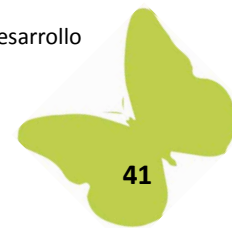
Captar la atención del cerebro

La atención es un sistema que regula la entrada de la información al seleccionar la información relevante en función de las metas, motivaciones

Mecanismos cerebrales subyacentes al aprendizaje¹



¹ Basados en los aportes conceptuales de CEREBRUM. Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano.



y expectativas de los individuos. Implica la participación de tres redes neuronales o subsistemas: de alerta, de orientación y ejecutiva.

Red o sistema de alerta o arousal: activa el organismo ante la presencia de un estímulo, lo que permite mantener un estado de vigilancia para reconocer el entorno, acomodarse y aprender de él. Esta red puede verse afectada por factores como el agotamiento y demandas que superan la capacidad de los estudiantes. El componente anatomofuncional está formado la corteza dorsal frontal derecha, la formación reticular - S.A.R.A y los neurotransmisores Dopamina, Noradrenalina y Serotonina.

Red de orientación: este sistema atencional influye en el proceso de selección de la información al seleccionar los estímulos relevantes de aquellos irrelevantes. La atención de la persona hacia el foco de atención, puede orientarse de manera voluntaria e involuntaria. La forma endógena (voluntaria), se define por las metas y propósitos de la persona. La forma exógena (involuntaria), se dirige de acuerdo a la estimulación externa. El componente anatomofuncional es la corteza cerebral lóbulo parietal posterior, el núcleo pulvinar y coliculus inferior.

Red ejecutiva: a través del control atencional, las personas pueden llevar a cabo un plan para lograr un propósito, aunque hayan situaciones que puedan distraerlas del foco. Requiere tres componentes para procesar la información: esfuerzo, intención y control voluntario; atención sostenida, selectiva, alternante y dividida, para cumplir un plan. El componente anatomofuncional es la corteza cingular anterior, la corteza frontal, ganglios de la base y vías dopaminérgicas.

El papel de las emociones

Ningún cerebro aprende de forma efectiva bajo estrés, si la disciplina es coactiva, si no hay ambientes propicios de aprendizaje.

Anna Lucía Campos

Las emociones se procesan en el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala, ubicados en el sistema límbico o cerebro emocional; actúan como una estación que regula respuestas emocionales al miedo, la alegría, la tristeza, la ira y permiten expresar la conducta.

Las emociones se convierten en la plataforma sobre las cuales se edifican los procesos de aprendizaje y las memorias. Cualquier aprendizaje sea implícito o explícito, pasa por el filtro del sistema emocional para darle un matiz cognitivo a lo percibido.

Las **emociones positivas** como amor, respeto, comprensión, alegría, favorecen el almacenamiento eficiente de la información y con ello la motivación para el aprendizaje. Los neurotransmisores relacionados con el aprendizaje que producen bienestar y placer son: la dopamina, acetilcolina, noradrenalina y serotonina

Las **emociones negativas** como el reproche, la inseguridad, el miedo, la represión y el temor aumentan la secreción de cortisol, químico altamente tóxico para el cerebro que interrumpe la comunicación neuronal y genera estrés. El estrés reduce los niveles de vigilancia, debilita el funcionamiento cerebral, disminuye el rendimiento, reduce la motivación, la capacidad para resolver problemas y tomar decisiones. Damasio (2010, p. 176) sostiene que:

Una emoción negativa como la tristeza, por ejemplo, conduce a recordar ideas de hechos negativos. Una emoción positiva hace justo lo contrario. Los planes de acción que se representan en la mente están en armonía con la señal general de la emoción. A medida que una emoción se desarrolla, ciertos estilos de procesamiento mental son instituidos de inmediato. La tristeza, por ejemplo, ralentiza el pensamiento y puede conducir a insistir en la situación que la suscitó; la alegría en cambio, puede acelerar el pensamiento y reducir la atención que se presta a acontecimientos que no guardan relación.

Expectativas y conocimientos previos

Las expectativas afectan los deseos e intenciones sobre lo que se va a aprender. Bachrach (2014, p. 184), refiere:

Las expectativas son también centrales en la creación de espirales positivas-emociones buenas que se van retroalimentando unas con otras y cada vez te sentís mejor-y de las negativas-lo contrario-en el cerebro. Y de éstas últimas es muy difícil salir. Es decir, pueden llevarte al pico de tu desempeño o a lo más profundo de tu desesperanza o impotencia.

Es importante recalcar que no todos tenemos los mismos sentimientos frente a las mismas situaciones. La experiencia es subjetiva y varía entre un

sujeto y otro. Dicha variación es el resultado de las experiencias previas, de las expectativas de futuro y la información sensorial que se recibe del ambiente.

Segundo momento: Construcción de conocimientos y habilidades desde la experiencia

Se habla sobre el cerebro como si éste fuera un órgano que trabaja, piensa y decide solo, pero lo cierto es que el encendido de los códigos que lo hacen funcionar se encuentra fuera del mismo cerebro, en los estímulos que provienen del ambiente.

Francisco Mora

Aprender a través de la experiencia es una de las características centrales de este segundo momento. Hay dos tipos de aprendizaje: el explícito y el implícito.

Aprendizaje explícito: este tipo de aprendizaje hace referencia al conocimiento consciente, intencional y voluntario. Requiere altos niveles de energía; es por esta razón que se requieren tantos años para aprender teorías.

Aprendizaje implícito: se expresa cuando el estudiante ejecuta secuencias de acciones sin tener la conciencia de haberlas aprendido o darse cuenta que se está aprendiendo. Es un aprendizaje muy difícil de olvidar y fácil de recordar, está matizado por el componente emocional, lo que hace poco probable que se borre en el tiempo.

Para comprender mejor los planteamientos anteriores, Díaz (2006, p. 3) refiere:



Las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable.

Dos tipos de experiencias pueden condicionar nuestro aprendizaje en el tiempo:

Las **experiencias cristalizantes**: son detonantes neuronales que activan capacidades e inician su desarrollo; dan lugar a la permanencia de lo aprendido, favorecen el despliegue de las capacidades cognitivas. Cuando las propuestas pedagógicas “enganchan afectivamente” a los estudiantes, son auténticas y genuinas, se aumenta la capacidad de retención de la información y con ello el aprendizaje duradero.

Las **experiencias paralizantes**: son situaciones adversas que desactivan o cierran las posibilidades de una persona y producen emociones negativas. Se habla de “apagón emocional” cuando la enseñanza es rutinaria, unidireccional, matizada por regaños, castigos, críticas y amenazas intelectuales, emocionales, sociales o culturales. Este tipo de experiencias afectan los circuitos de la amígdala y el hipocampo, zonas cerebrales que se ocupan de las memorias y las emociones.

Tercer momento: **Orquestación de redes**

La comunicación funcional entre de regiones interconectadas estructural y funcionalmente,

desempeñan un papel determinante en los procesos cognitivos de alto nivel. La orquestación de redes se refiere a la habilidad para mantener activados los circuitos neuronales en forma consistente y prolongada desde cuando se produce el input sensorial.

Estas redes activan la memoria de trabajo, que es el sistema encargado de mantener y manipular temporalmente la información. Este tipo de memoria también recibe el nombre de **ejecutivo central**, dado que se encarga de anticipar, seleccionar, planificar, monitorear e inhibir los estímulos.

Las tareas cognitivas sobre las que esta memoria opera son:

-**Lazo fonológico**: forma de almacén que retiene la información por pocos segundos antes de su olvido. La repetición verbal también se utiliza como mecanismo de recuerdo. Ejemplo: repetir en voz alta un número telefónico, una serie de letras.

-**Agenda visoespacial**: se encarga de navegar a través de imágenes mentales que permiten visualizar información visual y espacial externa o interna. Ejemplo: pensar en un sitio familiar, como habitación, oficina y nombrar los objetos en el sentido de las agujas del reloj.

-**Buffer episódico**: es el almacén que supervisa y coordina a las anteriores funciones. Es el ejecutivo central. Ejemplo: actividades tipo *stroop*¹, como al escribir nombres de colores con un color

1 El test de colores y de palabras “Stroop”, es un instrumento que evalúa los efectos de la interferencia que se produce en el sujeto cuando realiza una prueba en la que debe indicar el color de la tinta con la que está escrita una palabra, que no coincide con su significado.

diferente o nombrar las palabras en una posición lineal diferente respecto a las líneas.

Medio Bajo Alto

Alto Bajo Alto

Alto Medio Alto Bajo

Los tres componentes se unen con la memoria a largo plazo en un sistema que va y regresa en forma permanente.

Cuarto momento: Integración funcional

La memorización de un evento o de información puede ser perfeccionada a partir de un estado emocional fuerte, un contexto especial, una motivación acrecentada o una atención aumentada.

OCDE

La integración funcional se refiere a la participación de los sistemas involucrados en los momentos básicos del aprendizaje. La información almacenada se integra en los sistemas de memoria para consolidar el aprendizaje. Pero esta memoria no es una estructura unitaria; son varios los sistemas con características compartidas que en conjunto reciben el nombre de sistemas de memoria.

Memoria implícita o no declarativa (o el saber cómo): es una memoria inconsciente relacionada con habilidades cognitivas, perceptivas y hábitos motores. Se refiere al *priming* o fenómeno perceptual, es decir, a un tipo de aprendizaje que facilita el procesamiento del material, dado que el sujeto ha tenido una experiencia previa. Dicho proceso mejora el rendimiento ya sea en precisión, en velocidad o en ambos. Es resistente al olvido, y gracias a ella recordamos cómo montar en bicicleta, cómo conducir un carro o cómo se prepara un café.

Las conexiones corticoestriatocorticales y corticocerebelocorticales son las áreas cerebrales implicadas en este tipo de aprendizaje.

Memoria explícita o declarativa (o el saber qué): se refiere al conocimiento construido por cada persona. Los procesos son controlados y pueden ser declarados, fácilmente expresados a través del lenguaje, como decir la capital de un país, definir un concepto. La memoria explícita comprende otras memorias:

La memoria **semántica** se relaciona con la descripción de hechos, conceptos y datos, puede ser expresada de diferentes formas según el contexto. La memoria **episódica** se refiere a la capacidad de apropiación de información relacionada con parámetros espaciotemporales. Responde a las preguntas qué, cuándo y dónde ocurrió un suceso; está influenciada por los estados emocionales y por el contexto incluye la memoria autobiográfica, aquella relacionada con vivencias personales.

La memoria explícita abarca la formación hipocampal y la circunvolución parahipocampal.

A modo de conclusión

Neurociencia cognitiva y educación se orientan a explicar la atención, la memoria, la motivación, la emoción, profundizan en la importancia de los entornos enriquecidos y del papel que cumple la enseñanza en la potencialización del sujeto para fomentar el pensamiento, lo moral, emocional, social, ético y político en el contexto educativo.

Buscan conquistar escenarios educativos en los que se reflexione la necesidad de recuperar al sujeto desde su experiencia, construir desde lo cotidiano otras lecturas que reconozcan el equipaje biológico y social y con ello, las nuevas formas de agenciar una respuesta educativa que responda a las necesidades e intereses de quien aprende.

A propósito, Jensen (2010) plantea un interrogante que vale la pena reflexionar: *“¿Qué talentos, capacidades y experiencias estamos proponiendo a los alumnos y, por otro lado, qué están ellos echando de menos?”*(p.39). Hoy es claro que la neurociencia cognitiva puede influir en la forma como pensamos la enseñanza basada en el cerebro.

La interrogación, la incertidumbre, el cambio y la innovación son escenarios posibles y no utópicos.

Glosario

Los términos que a continuación se definen están estrechamente relacionados con las neurociencias y el aprendizaje.

Acetilcolina. Sustancia química del sistema nervioso que actúa como neurotransmisor.

Amígdala. Parte del cerebro asociada a las emociones, el aprendizaje emocional y la memoria. Cada hemisferio contiene una amígdala, con forma de almendra y situada en el interior del cerebro, cerca de la superficie interior de cada lóbulo temporal.

Consolidación de la memoria. Los cambios físicos y psicológicos que tienen lugar cuando el cerebro organiza y reestructura información para integrarla de forma permanente en la memoria.

Cortisol. Hormona fabricada por la corteza suprarrenal. En los humanos se segrega en grandes cantidades antes del amanecer, preparando al cuerpo para las actividades del día.

Dopamina. Neurotransmisor catecolamina que tiene múltiples funciones dependiendo de dónde actúe. Las neuronas que contienen dopamina en la sustancia negra del tronco cerebral se proyectan sobre el núcleo caudado y son destruidas en los enfermos de Parkinson. Se cree que la dopamina regula las respuestas emocionales e interviene en la esquizofrenia y en el abuso de cocaína.

Duración de la memoria. La cantidad de información que se puede recordar perfectamente en un test inmediato de memoria.

Experiencia dependiente. Característica de un sistema nervioso funcional en el que las variaciones producidas en la experiencia conducen a variaciones en la función, propiedad que puede mantenerse durante toda la vida.

Experiencia expectante. Característica de un sistema nervioso funcional en el que el desarrollo del sistema ha evolucionado hasta el punto de

dependen de información estable del entorno que es más o menos igual en todos los miembros de las especies. (p. ej. la estimulación de ambos ojos en los recién nacidos durante el desarrollo de las columnas de dominio ocular). Esta característica se cree que aparece en los primeros años de vida.

Hipocampo. Estructura con forma de caballo de mar localizada en el cerebro y considerada una parte importante del sistema límbico. Interviene en el aprendizaje, la memoria y las emociones. Esta parte del cerebro es también importante en el procesamiento y almacenamiento de la memoria a largo plazo.

Hipotálamo. Estructura compleja del cerebro compuesta por muchos núcleos con distintas funciones. Entre otras, regular las actividades de los órganos internos, el control de la información del sistema de nervios autónomos y el control de la glándula pituitaria.

Neuroimagen. todas aquellas imágenes que se pueden obtener mediante técnicas radiológicas no invasivas: tomografía axial computarizada (TAC), tomografía axial por positrones, resonancia magnética funcional (RMf).

Neurogénesis. El nacimiento de células nuevas en el cerebro, incluidas las neuronas.

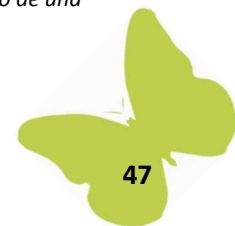
Neurotransmisor. Sustancia química liberada por las neuronas en una sinapsis con objeto de transmitir información a través de receptores.

Sinapsis. Diminuto espacio que existe entre las terminaciones de las fibras nerviosas, a través del cual pasan los impulsos nerviosos de una neurona a otra; en la sinapsis, el impulso causa la liberación de un neurotransmisor que se difunde por todo el espacio y desencadena un impulso eléctrico en la neurona siguiente.

Sinaptogénesis. Formación de una sinapsis.

Bibliografía

- Bachrach, E. (2014). *En Cambio. Aprendí a modificar tu cerebro para cambiar tu vida y sentirte mejor*. Argentina: Sudamericana.
- BRAINBOX- Cerebrum (2012). Fascículo III. Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano. Perú: Cerebrum.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OCDE, Dirección de Educación (2003). *Cerebro y Aprendizaje. Glosario: conceptos y abreviaturas*. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/w3/oecd/dataoecd/8/7/glosario.htm>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OCDE (2007). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Redolar Ripoll, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.

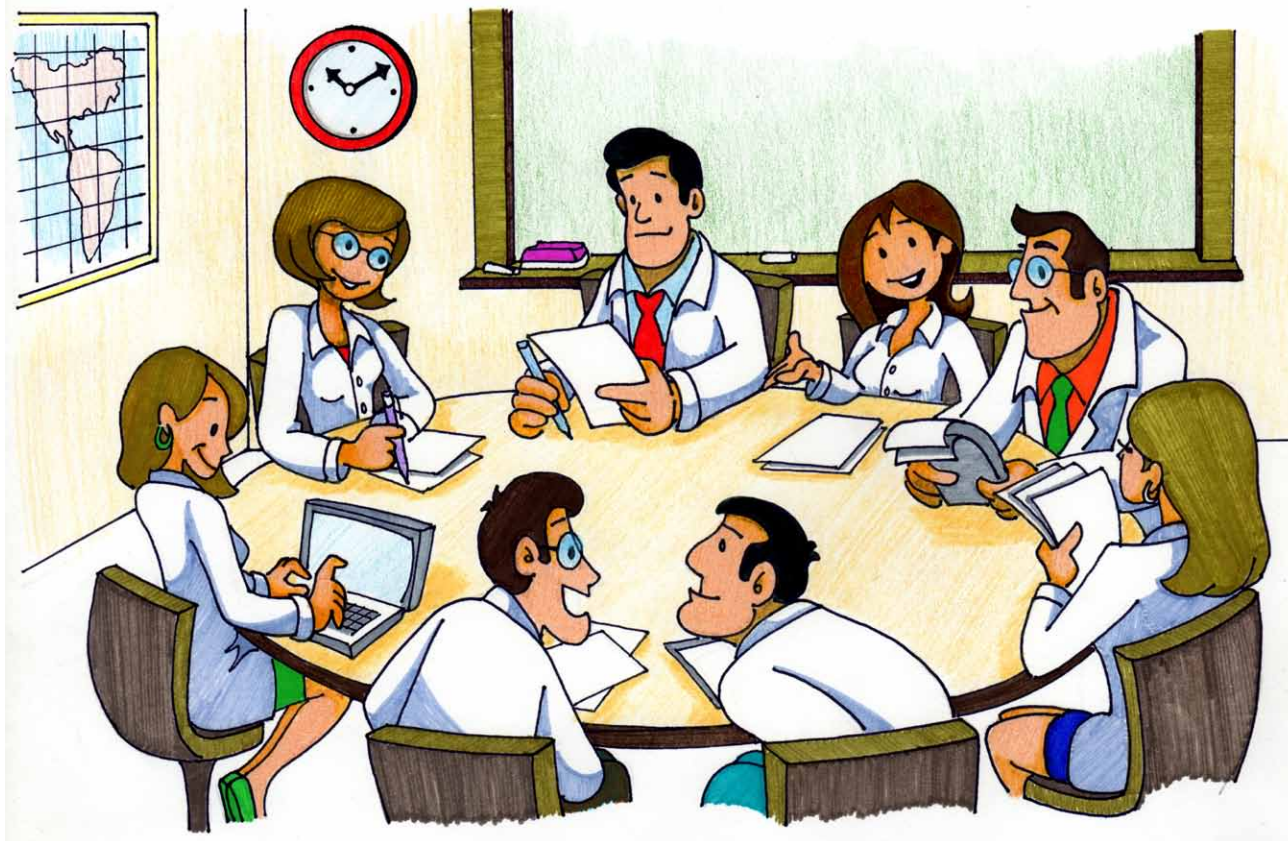






4

Evaluación de los desempeños



La evaluación no debe ser verificadora de los aprendizajes logrados, sino la oportunidad para aprender y desarrollar capacidades

Evaluación de los desempeños y las capacidades en el contexto de la diversidad y la inclusión

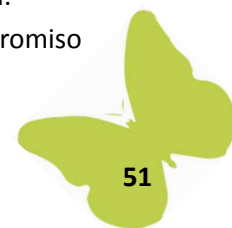
DIEGO VILLADA OSORIO

Con el presente capítulo se pretenden desarrollar diez (10) estrategias que permitan incluir en los procesos educativos, al aula y a la institución educativa, a todos los participantes de un proceso formativo en particular. Las diez (10) estrategias en cuestión están organizadas en 4 niveles de intervención, sugeridos a manera de abordaje, los que, a la final, se consolidan como un *modelo pedagógico de intervención*. Las estrategias y los niveles de abordaje de forma decidida toman distancia de algunas prácticas educativas y evaluativas convencionales y de algunas de carácter tradicional en materia de evaluación y promoción de los estudiantes. Es claro que asistimos a unas decisiones evaluativas auténticamente excluyentes, que gozan del beneplácito de la sociedad y de nuestra cultura, ante las cuales debemos reaccionar de forma decidida.

Las diez estrategias en mención presentan una perspectiva amplia e integradora del fenómeno de la diversidad y de la inclusión en la institución educativa. Se parte de un principio pedagógico que nos dice que *la inclusión existe como estrategia, en tanto la diversidad sea aceptada como práctica, enfoque y perspectiva natural de la formación humana*. Dichas estrategias bien po-

drían ser consideradas principios de la inclusión en el aula y en la institución educativa, que no es otra cosa que el reflejo de lo que la sociedad y nuestra cultura pueden desarrollar del asunto en cuestión. Las estrategias propuestas se enumeran a continuación:

1. Aceptar y actuar en diversidad: la mejor manera de ser coherentes en el tiempo presente.
2. Formación en contexto: las oportunidades formativas contundentes las da el mundo de la vida y no la institución educativa.
3. La mirada global e integradora: compromiso moral con la formación de las personas, sujetos, individuos y seres humanos.
4. Actuar en el contexto de la diversidad a través de la evaluación incluyente y potenciadora de la condición humana.
5. La evaluación debe estar incorporada a los procesos educativos: el proceso, la integralidad, lo sistémico y la ecología humana.
6. La evaluación es vinculante: un compromiso de todos para la formación humana.



7. De la valoración de los desempeños a la valoración de las capacidades fundantes, básicas y centrales.
8. La evaluación del saber y del saber hacer: razón de ser las capacidades.
9. Del examinar al evaluar: en procura de la subjetividad de los sujetos y de las personas.
10. De la evaluación de los contenidos temáticos a la evaluación de los contenidos procedimentales: un trayecto evaluativo del saber.

Con este modelo se pretende significar que las diferencias entre los seres humanos saltan a la vista, que las necesidades de inclusión no escapan a la mirada de todos nosotros, cuando pretendemos hacer justicia social y que los procesos educativos sean una excelente oportunidad para que nos acerquemos a unos desarrollos que estén por encima de intereses particulares y en especial, de intereses de carácter desarrollistas y economicistas, que tanto presionan nuestras vidas. Hay un sentimiento real y objetivo que nos dice que vamos por el camino equivocado y que no podemos colocar por encima de los intereses colectivos, los intereses personales y egoístas de la sociedad de consumo y de la economía global. Hay que caminar con cuidado ante lo que nos demanda el mundo de la vida hoy.

En este orden de ideas, la atención la debemos centrar en 3 aspectos cruciales relacionados con la diversidad humana como eje central y macro-categorial en materia de inclusión. Se trata precisamente de los elementos que garantizan que la diversidad existe como acontecimiento real e incontrovertible, se trata de la variabilidad,

el reconocimiento y la interacción. El primero es asunto de carácter biológico, el segundo cultural y el tercero es social. En este sentido, lo biológico es inevitable, lo cultural es constructivo y cultivado en contexto, y finalmente, lo social es negociado en colectivo.

En palabras de Habermas (1999), parafraseando a Amy Gutmann, quien fuera referido a su vez por Charles Taylor, en el multiculturalismo y la política del reconocimiento, expresa que resulta indiscutible: “El pleno reconocimiento público como ciudadanos iguales puede requerir dos formas de respeto: 1) el respeto a la identidad intransferible de cada individuo, con independencia del sexo, raza o pertenencia étnica; y 2) el respeto a aquellas formas de acción, prácticas y concepciones del mundo que son objetos de un alto aprecio por los miembros de los grupos en desventaja o con los que están estrechamente vinculados. A estos grupos en desventaja pertenecen las mujeres, así como los asiático-americanos, los afroamericanos, los americanos aborígenes y una multitud de otros grupos existentes en los Estados Unidos”; nos dice que el reconocimiento no es sólo un asunto cultural e ideológico sino una condición pública de los sujetos; que por estar sujetos exigen y demandan identidad y respeto, no solo de los otros sino de los Estados. No olvidar que el Estado somos todos y con mayor razón el reconocimiento es un asunto de “todos”

Lo anterior también nos pone a pensar en que si la *variabilidad* es inevitable, como lo es la vida misma, el *reconocimiento* es un asunto, tanto de derechos como de deberes, y que ante esto, el educador y el sistema educativo no pue-

den omitir de ninguna manera su responsabilidad con la diversidad y la inclusión. Lo mismo sucede con la interacción, dado que es un acontecimiento del orden humano y social que sucede por más que intentemos evitarlo. En conclusión, podemos decir que las prácticas educativas y evaluativas no pueden ser otra cosa que la re-afirmación de la existencia de lo inevitable: *por más que pretendamos impedir que la diversidad humana se exprese y que la inclusión sea una tarea de todos nosotros, estas sucederán.*

Con respecto a la evaluación, debemos dejar claro que esta hace parte de los procesos educativos y que por más que insistamos en convertirla en un componente de la didáctica instrumental, asunto superfluo, es una dimensión compleja del desarrollo humano y de la formación asistida. Definitivamente hace parte de la Pedagogía, como aquella práctica reflexiva y transformadora de la formación. Por lo cual, la evaluación nos debe conducir a la reafirmación que la condición humana es *diversa*.

Referente ideológico de la propuesta a desarrollar

Es menester decir, que detrás de toda postura que asumimos existe una carga ideológica que solventar, defender o demostrar. Dicha postura ideológica está cargada de humanización que demanda comprensión desde la biología social, biología cultural, ecología humana e ingeniería humana y social. En este orden de ideas, se parte de la idea que la sociedad es una organización

biológica y vital, que vive con la naturalidad propia de los seres vivos y se comporta como tal. De igual manera, se considera que el cerebro es cultura y todo aquello que refleja y representa esta mediado por la poderosa influencia de la cultura.

Otro referente importante a tener en cuenta, está representado por la protección permanente y decidida de la condición humana y de la humanización. A decir de Goleman, “las emociones guían nuestra atención” (2014). La atención y la concentración es un asunto emocional, lo que en la medida se proteja y constituyan sanas relaciones afectivas mejoran las condiciones cognitivas. La ecología humana nos permite comprender que lo primero que debemos preservar es la condición humana, las buenas relaciones humanas, los ambientes de socialización y las sanas relaciones con el medio ambiente. El ser humano, las personas, los sujetos y los individuos sin distingo alguno, hacen parte de la consciencia ambiental y de la naturaleza. La diversidad humana es un asunto biológico, ecológico, cultural y social.

La sociedad y sus dinámicas son constructos y construcciones permanentes que se modifican y mimetizan en las amplitudes de las interacciones humanas. El tiempo y el espacio son los referentes que dinamizan la transformación y aplicación de las innovaciones, tensionando de manera permanente la estructura y la dinámica que la constituye como sistema, que por ende se debe referenciar así mismo. En este orden de ideas, este funcionar sistémico es la fusión de voluntad, acuerdos y desacuerdos, motivaciones particulares y finalmente, del conjunto de subje-



tividades que asisten a un proyecto colectivo. La objetividad que hace notar este modelo es la subjetividad de los sujetos, que actuarán como seres humanos, personas e individuos en el océano de la diversidad humana y humanizante.

En el plano educativo, es la pedagogía nuestra razón de ser como *reflexión crítica transformadora* en torno a la formación y a los procesos educativos; lo que demanda frente al modelo a implementar una mirada permanente de poner en cuestión su razón de ser, sus atributos, fortalezas y debilidades, lo mismo que los efectos que se van constituyendo a medida que las cosas avanzan, y que los efectos se hacen notar. De otro lado, es importante decir que la mirada crítica de la pedagogía es la observancia constante, que refresca las formas de actuar y proceder en el mundo de la vida y de reconocer la existencia de los seres humanos en medio de las posibilidades humanas y en medio de las diferencias. Se impone aquí la posibilidad de aceptar las diferencias y preservar la autenticidad del despliegue de las capacidades individuales y el potencial colectivo que estas generan en los grupos humanos. Es la pedagogía la que armoniza el efecto cardumen representado por la armonía de las concurrencias de las individualidades en medio de las colectividades, lo que nos dice que los alcances del potencial humano no están en lo individual, sino en lo colectivo.

Finalmente, no se acepta como modelo y paradigma educativo al diseño instruccional, dado el agotamiento alcanzado y por su incapacidad para dar respuesta a las exigencias contemporáneas. No se acepta como modelo educativo y menos pedagógico por la ausencia de reflexión y

de conciencia frente a los procesos formativos. Lo anterior nos lleva a pensar y a concluir que la incapacidad del diseño instruccional para atender la diversidad y la inclusión es lo que agotó su existencia en la actualidad.

Como respuesta a lo anterior, no se plantea un modelo o paradigma en especial, sino más bien, construir una multiplicidad de posibilidades que den cuenta de cómo somos los seres humanos y que esta propuesta salga o se constituya de las posibilidades y características de las instituciones educativas y de los colectivos humanos que configuran dichas instituciones. El mejor modelo es el que responde a las particularidades de las personas y sus organizaciones, lo común será la diversidad y la inclusión.

Contexto y efecto contemporáneo del modelo educativo predominante

Este es un excelente pretexto para hablar de la gran necesidad que tenemos de generar coherencia entre el pensar y el actuar. Parece ser, que tenemos claro que debemos aceptar las diferencias entre las personas en general, que de hecho ya lo son por su misma naturaleza, pero nos cuesta mucho trabajo ejecutar acciones que nos permitan demostrar que esto es así. Los hechos hablan por sí solos.

También es claro, que venimos de una larga tradición en procesos educativos basados

en prácticas de *diseño instruccional*, los cuales han dejado una gran secuela de exclusión y segregación por nuestro país, habiendo promovido un legado de los principios y prácticas de las teorías Darwinianas. Estamos haciendo referencia a la *ley del mejor dotado*. El mejor dotado sería quien podría sobrevivir. Esto es lo que genera una permanente competencia por la supervivencia y un “sálvese quien pueda”. Se trata entonces de dejar solo en el sistema, aquellos que se parezcan más al modelo y el resto deberán ser excluidos y por ende saldrán del sistema educativo.

El diseño instruccional se viene agenciando desde hace aproximadamente 60 años, un modelo en particular que está centrado en el aprendizaje de conductas específicas y en la acumulación de contenidos temáticos. Es la acumulación de la información lo que marca la diferencia y lo que genera las expectativas en la formación de los estudiantes en el sistema educativo. El modelo educativo en cuestión cumplió en sus inicios con unos propósitos importantes y sirvió como referente para que la alfabetización se pudiera enfrentar de una manera contundente. El diseño instruccional llegó para quedarse entre nosotros, dado que generó las condiciones culturales y sociales, que se esperaban. De allí lo difícil y casi imposible que ha resultado, poderlo superar y reevaluar.

Uno de los elementos que marca la diferencia y el cual es altamente significativo, es que la formación se hace por objetivos. Esto quiere decir, que lo importante es lograr o alcanzar los objetivos propuestos, no importando las necesidades formativas de los educandos, las cuales

obedecen a asuntos de innegable complejidad y muy demandantes de la institución educativa, la familia y la sociedad. Si queremos comprender el asunto, solo basta con observar un programa académico de una institución educativa o programa de una asignatura de un docente, para darnos cuenta que estará centrado en objetivos y por lo tanto, el centro de gravedad será precisamente el logro de estos.

Otro elemento de gran notoriedad es en lo que se centran los procesos educativos. Se centran precisamente en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos temáticos, los cuales están organizados en áreas, materias y asignaturas, que deben ser enseñados y por ende aprendidos. El centro del proceso enseñanza – aprendizaje es el docente. De aquí se desprende que el docente es el símbolo de la formación y a quien hay que seguir y emular, dada su omnipotencia y omnipresencia. Pese a lo anterior, el rol del docente ha cambiado de manera dramática en el tiempo presente; al igual que la importancia de los estudiantes se ha constituido en algo diferente. El centro de la formación hoy es el estudiante, pese a que los intereses del diseño institucional sean completamente diferentes.

Lo más grave de lo que sucede con el diseño instruccional, es que se ha logrado mimetizar y camuflar en diferentes “innovaciones educativas”, tales como el constructivismo, pedagogías activas y humanismo científico aplicado a la educación. De igual forma, constituyó su propio modelo centrado en competencias, distorsionando para beneficio propio la idea original de este enfoque. En este orden de ideas, se reconocen las mencionadas innovaciones como fases propias y



específicas de dicho modelo. Modelo que finalmente se convirtió en paradigma; el cual sigue siendo el paradigma predominante, gracias a su capacidad para ocultarse en el discurso y en las acciones educativas propias de las didácticas e instrumentación marcada, como su re-afirmación en la actualidad. El diseño instruccional se convirtió y se sigue potenciando, en sus particularidades e impide, así mismo, que cosas importantes puedan suceder distintas a lo que es el modelo en cuestión.

Es menester decir que el diseño instruccional nació de la entrañas del conductismo y este a su vez, ha simbolizado, sin duda alguna, al positivismo aplicado al comportamiento humano y por ende, a la educación y por consiguiente, a la formación. En la lógica de ambos, el positivismo como enfoque filosófico y el conductismo como escuela de la psicología, han sido de una gran efectividad, lo cual no deja dudas de sus resultados en la conducta humana. El principio que plantea, “dame un ser humano y yo lograré con él lo quiera”, nos puso a pensar que los seres humanos somos susceptibles de manipulación y dominio sin límites. En estas posibilidades y resultados efectivos se sembraron las esperanzas del mundo que creía en dominar a los seres humanos y ante todo, predeterminar el futuro de las personas. Hoy nos hemos dado cuenta que la predicción y el apriorismo da resultados importantes, solo de manera parcial. El reclamo por la autonomía y autodeterminación resulta imposible, cuando

las decisiones en materia de formación, han venido desde otros sujetos que todo el tiempo creen que el dominio y la predeterminación es posible, probable y factible; y además, lo utilizan como un principio ideológico y estratégico de manipulación y dominación.

La causa y el efecto están claramente delimitados en su esquema lineal de conexiones. Del positivismo nace el conductismo y de este resulta el diseño instruccional. En este orden de ideas, la esencia del asunto está en las conductas observables y de estas los desempeños que se puedan medir y cuantificar. Se parte también de la instrucción, como aquella manera de llevarle la información a los aprendices, con la autosuficiencia que siempre le ha caracterizado; es decir, basta con instruir para que el aprendizaje este garantizado. Premisa que está lo suficientemente rebatida, no solo por las investigaciones en aprendizaje sino a partir de la experiencia cotidiana en el aula de clase.

A partir de lo anterior, podemos llegar a múltiples conclusiones que nos orientan el camino a seguir en materia de formación, planeación de los procesos educativos, diseño de las experiencias de aprendizaje y organización de los currículos, lo mismo que de los planes de estudio y de las prácticas evaluativas, como camino de revaluación del paradigma imperante y en el acercamiento efectivo en materia de diversidad e inclusión. En este capítulo, solo nos ocuparemos de la evaluación como posibilidad de aprendizaje y formación.

El mapa del proceso a transformar: evaluación de los desempeños y las capacidades en el contexto de la diversidad y la inclusión

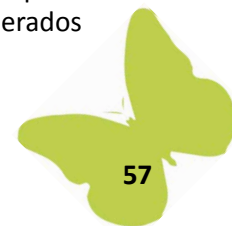
El mapa del proceso conceptual que desarrollaremos en este capítulo y que se podrá observar a continuación, permitirá comprender mejor la postura pedagógica y evaluativa en el marco de la diversidad y la inclusión, como la manera de acceder a estructurar la reevaluación del paradigma de la exclusión, en el cual vivimos en la actualidad.

Este mapa consta de 4 niveles de organización conceptual, a saber:

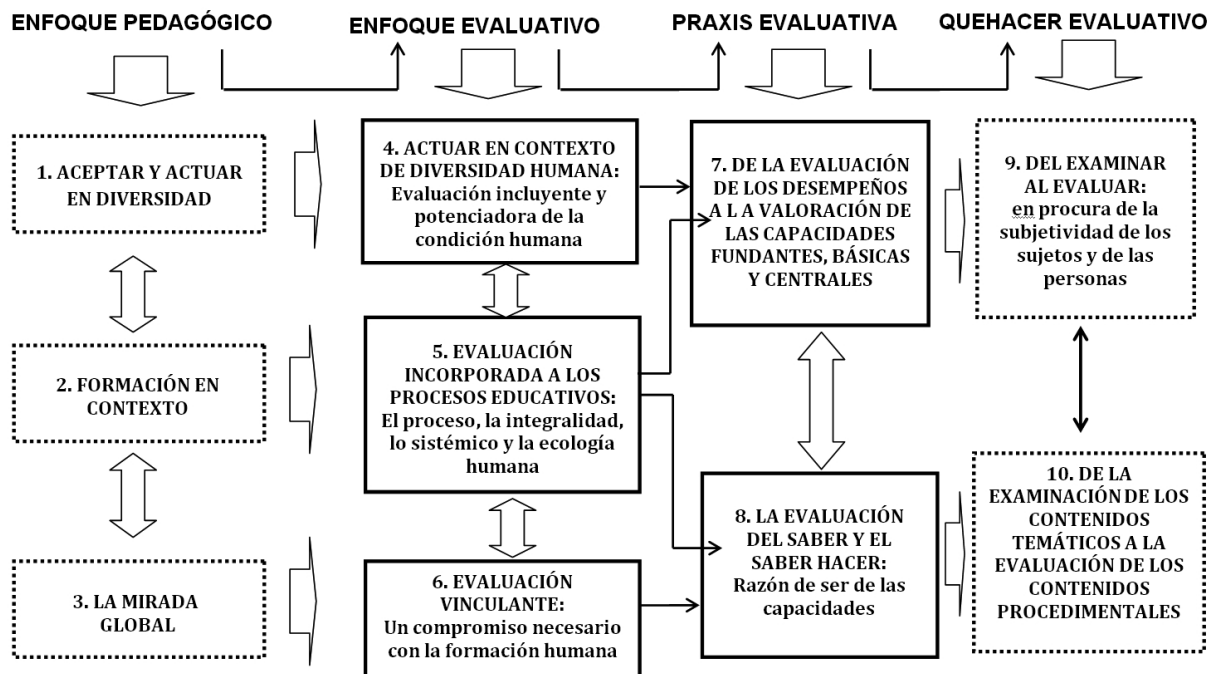
1. Enfoque pedagógico, 2. Enfoque evaluativo, 3. Praxis evaluativa y 4. Quehacer evaluativo. En este orden de ideas, debemos decir que la pauta la determina la mirada pedagógica como enfoque y postura que debe orientar toda praxis y quehacer educativo y en este caso, evaluativo. El mapa opera con niveles de actuación y complejidad que le permitan al lector tener un recorrido claro y pertinente en la posibilidad de aplicación práctica y demostrativa. Si bien es cierto que el enfoque pedagógico y evaluativo son fundamentalmente teóricos y conceptuales, pretenden orientar su aplicación; también permiten consolidar un referente claro que favorezca la coherencia en el pensar y el actuar.

Como se puede notar, el mapa del proceso está constituido por 4 columnas que simbolizan los niveles de acceso, intervención y aplicación. En este orden de ideas, la primera columna representa el *enfoque pedagógico*, el cual está constituido por 3 elementos a saber: 1. Aceptar y actuar en diversidad, 2. Formación en contexto y 3. La mirada global e integral. La segunda columna corresponde al *enfoque evaluativo*, la que a su vez, está configurada por 3 componentes, enunciados de la siguiente manera: 4. Actuar en contexto de diversidad: evaluación incluyente y potenciadora de la condición humana, 5. Evaluación incorporada a los procesos educativos: el proceso, la integralidad, lo sistémico y la ecología humana, y 6. Evaluación vinculante: un compromiso necesario con la formación humana. La tercera columna se constituye por elementos propios de la *praxis evaluativa*: 7. De la valoración de los desempeños a la valoración de las capacidades fundantes, básicas y centrales; y 8. La evaluación del saber y el saber hacer: razón de ser de las capacidades. Y finalmente, tenemos la cuarta columna denominada *quehacer evaluativo*, constituido por 2 componentes a saber: 9. Del examinar al evaluar: en procura de la subjetividad de los sujetos y las personas; y 10. De la examinación de los contenidos temáticos a la evaluación de los contenidos procedimentales.

A continuación se podrá observar el esquema conceptual No.1, que representa el “modelo” a desarrollar bajo el contexto de la *diversidad y la inclusión*. El esquema planteado no es una camisa de fuerza a seguir sino un posible camino o trayecto a construir bajo las posibilidades específicas de cada institución y de sus conglomerados que la conforman.



ESQUEMA CONCEPTUAL No. 1: MODELO DE TRANSFORMACIÓN EN EVALUACIÓN: NIVELES



Modelo evaluativo a desarrollar:

Primer nivel de transformación: El Enfoque Pedagógico

Aceptar que vivimos en diversidad humana y que debemos actuar en coherencia.

Sin pretender hacer una disertación profunda sobre diversidad, vale la pena insistir en algunos aspectos generales que sirvan de base con-

ceptual para el asunto que venimos planteando. La diversidad para nuestro caso en cuestión, es DIVERSIDAD HUMANA. En este orden de ideas, la diversidad humana es el conjunto de atributos que conjugan *variabilidad, reconocimiento e interacción* en las personas, sujetos, individuos y seres humanos.

Una explicación general nos da la base para comprender como funciona el asunto. Como primera medida, la *variabilidad humana* es a su vez, un conjunto de atributos en los cuales se conjugan la preservación, conservación y poten-

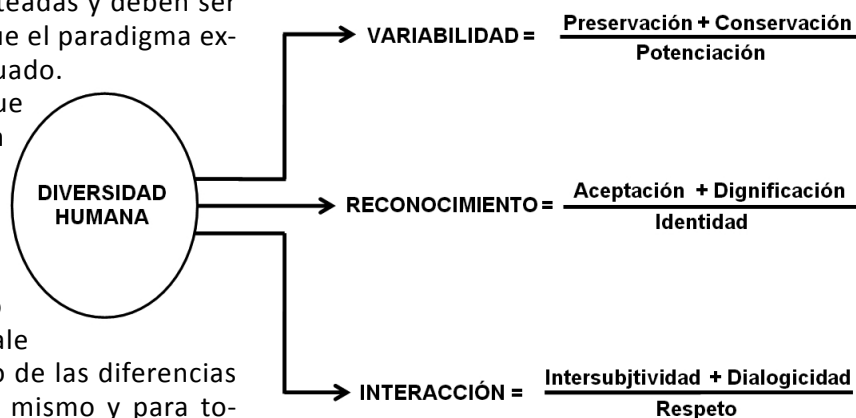
ciación de las diferencias. En el segundo caso, el *reconocimiento humano* es un atributo complejo de la vida social y cultural de las personas, en el cual interaccionan la aceptación del *otro* y los OTROS, su dignificación y la constitución de la identidad de lo humano. Finalmente, como tercera medida, la *interacción humana* marca la diferencia y a su vez, configura la presencia de una verdadera diversidad humana, mediante la conjugación de los siguientes atributos que son propios de la interacción entre las personas. Estos se tratan de la intersubjetividad, que permite aceptar que somos seres humanos, somos de naturaleza subjetiva, nos debemos relacionar con dialogicidad y con capacidad para comunicarnos y dejarnos comunicar, bajo la exigencia permanente del respeto. En síntesis, la interacción humana está compuesta por la intersubjetividad, dialogicidad y respeto.

Bajo este contexto conceptual, tenemos un referente importante sobre el cual podemos actuar y tomar decisiones en el caso de una evaluación verdaderamente incluyente. Las condiciones están planteadas y deben ser la base constitutiva para que el paradigma excluyente pueda ser reevaluado. El punto de partida es que todos los estudiantes son diferentes y verdaderamente diferentes, lo cual no puede ser un slogan de moda en las instituciones educativas del tiempo presente. De otro lado, vale la pena decir que en medio de las diferencias el proceso educativo es el mismo y para to-

dos igual. Es claro que la masificación se ha convertido, en este contexto, en la situación que debemos enfrentar ante una cultura y sociedad capitalista y utilitarista. Dicho de otra manera, no se pueden generar procesos educativos diferenciales o auténticamente personalizados. Lo que está claro, es que la institución educativa es un espacio de socialización y permanente interacción entre seres humanos, que están en construcción y desarrollo. Es bajo la premisa de la socialización en la institución educativa y el aula de clase donde la formación incluyente debe estar soportada.

Si comprendemos y aceptamos que la diversidad humana existe, hemos superado el primer eslabón de la larga historia de exclusión que hemos vivido. Este es un excelente punto de partida para el largo trabajo que debemos construir en materia de “formación integral”. Entonces, actuemos en consecuencia.

Esquema conceptual N° 2: Componentes de la diversidad humana



El esquema conceptual No. 2, representado a manera de algoritmo, nos permite comprender mejor las relaciones constitutivas entre cada una de los componentes. Dicho algoritmo nos permite calcular de manera objetiva cómo se comportan los grandes componentes en particular y de todos en su conjunto. Desde aquí podemos comprender mejor la diversidad y reconocer el potencial de la inclusión.

Formación en contexto: las oportunidades las da el mundo de la vida y no la institución educativa.

Las oportunidades no nos las da la institución educativa sino el mundo de la vida, razón por la cual no debemos esperar que las decisiones de carácter vital queden supeditadas a lo que los docentes, las directivas o la comunidad educativa consideren adecuado, suficiente y pertinente. El referente para formación es el contexto.

¿Qué es el contexto? Es todo aquello que nos afecta y nos rodea. Igualmente es el mundo de la vida, que nos genera oportunidades, necesidades, posibilidades y exigencias de interacción y transformación permanente. En perspectiva sistémica, el contexto es todo aquello que genera relaciones de transformación y auto-regulación.

El contexto es definitivo en lo que respecta a la formación. Es el referente más importante que debe afectar de manera directa los procesos educativos escolarizados, la formación asistida y todo aquello que implica compromiso con resultados importantes en el desempeño y por ende en el aprendizaje. Es el aprendizaje efectivo el que nos dirá si verdaderamente la formación obtuvo los resultados esperados. Es el contexto el que de manera contundente eva-

luará los alcances de lo obtenido y pondrá las condiciones en los desempeños. Estos aspectos son la razón de ser en la elaboración de las evaluaciones que realiza la institución educativa, en cabeza del educador. Esto también nos dice que las valoraciones o evaluaciones que los educadores realizan, no pueden estar al capricho de sus intereses particulares o al vaivén de los modelos educativos, que centran sus dinámicas en lógicas fuera de contexto o ya agotadas en sus requerimientos paradigmáticos.

El contexto es demandante, es la mejor oportunidad para ejercer de manera práctica y coherente procesos formativos. En lógica de evaluación el contexto hace justicia social en lo relativo a la promoción y acreditación de las capacidades humanas. También es importante decir, que la justicia social esta matizada y equilibrada por las coherencias propias de las relaciones humanas, que sinceran las demandas y transparentan las acciones y equilibran las oportunidades. De otro lado, es importante decir que no se trata de igualdades, pues en esencia no lo somos, sino de equidad en las capacidades y en las potencialidades; para que desde aquí podamos construir una verdadera atención a la diversidad e inclusión.

La mirada global e integradora

La mirada global e integradora de la persona nos permite actuar con claridad y ante todo, con mayor respeto y completitud, en el caso de tomar decisiones y realizar juicios de carácter valorativo. La mirada debe ser global, que englobe la perspectiva y que permita plantear un enfoque integral, integrador y holístico del ser humano como persona, sujeto e individuo.

La mirada global nos exige que la parcelación en los planes de estudio, procesos educativos y actividades evaluativas se realicen como la posibilidad de acceso a la comprensión y en lo posible al entendimiento. Se pone presente, que esta comprensión no es en sí misma el todo del asunto que se pretende enseñar, sino el mecanismo de acceso a lo enseñado. Aquí existe una gran confusión en materia de evaluación, ya que el objeto de evaluación esta distorsionado. Con la pretensión de valorar el conocimiento lo hacemos sobre el mecanismo de intervención. En otras palabras, evaluar la comprensión implica intervenir el pensamiento y no en sí mismo el conocimiento.

En perspectiva de desarrollo humano debemos decir que las teorías en este campo nos han proporcionado elementos importantes para la comprensión de los desempeños y dinámicas propias de lo que sucede en las personas, sujetos e individuos. En términos generales los estudios en este campo se han realizado de manera atomizada, desagregada y parcelada como sucede con la manera como se realizan los procesos educativos y la organización curricular, desde hace más de sesenta años. En este orden de ideas, las explicaciones del desarrollo humano se hacen bajo el mismo esquema mencionado, lo cual impide que la comprensión en lo humano sea limitada. Frente a lo anterior, es importante generar otro tipo de elaboraciones que favorezcan perspectivas de *integración y holísticas* de lo humano.

La *holística* es el conjunto de lo total, integrado e integral. Lo total es la presencia de todos los componentes a su vez, sin que falte alguno. Lo integrado corresponde a la presencia de todos los componentes en relación entre sí. Y, finalmente,

lo integral es la presencia de todos los componentes, en relación y en unidad, como un todo. La clave del asunto está, en no desagregar lo que es total y que la totalidad esté representada en la integralidad de lo humano.

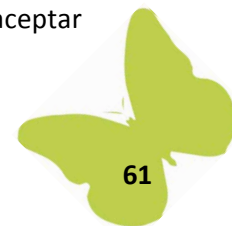
Lo global e integrador se constituye a partir de todo lo anterior que se ha podido explicar y ejemplificar. La evaluación no es fin en sí misma, es una resultante y un producto integrador e integral de los procesos educativos y la formación, y como tal se debe abordar y practicar.

En conclusión, hemos planteado 3 aspectos que configuran el *enfoque pedagógico* con los que se busca un acercamiento claro a la diversidad, a la importancia del contexto y al abordaje de la integralidad de lo humano. Este es un primer paso que es necesario agotar, dada la necesidad de establecer coherencia conceptual y una auténtica decisión en torno a la Diversidad y la Inclusión.

Segundo nivel de transformación: El Enfoque Evaluativo

Actuar en el contexto de la diversidad: evaluación incluyente y potenciadora de la condición humana.

La evaluación es una excelente oportunidad para incluir, no solo a todos los participantes sino al proceso, a los docentes y a las expectativas de formación. Para que esto funcione se requiere una buena comprensión, no sólo de la inclusión sino de la *diversidad humana*. Esto nos dice que la evaluación es una oportunidad para aprender, para crecer con el otro y para aceptar las diferencias.



En este orden de ideas, la clave de la diversidad humana está en los procesos de socialización y desarrollo humano social. Con base en la anterior premisa y tomando un ejemplo en particular, en un grupo de estudiantes, grande o pequeño, lo que está en juego es su socialización y no la competitividad y la competencia (competir) entre unos y otros. En el caso de los procesos educativos, no se trata de competir frente a lo que fue enseñado y lo que se espera ser aprendido. Es claro, que lo que fuera y aún lo sigue siendo, un principio fundante del diseño instruccional y la tecnología educativa de principios de los años sesenta, se ha convertido la formación en la esencia de la competitividad. De otro lado, en la socialización todos cuentan, con sus bondades y dificultades, con sus fortalezas y debilidades; es decir cada uno con sus particularidades y diferencias individuales. De allí que las decisiones no se toman de manera individual sino en conjunto y con la idea de que unos y otros puedan ser involucrados. Dicho de otra manera, los desempeños en evaluación son indicios de cómo el grupo en cuestión se comporta. Si esto es así, las valoraciones individuales saldrán del desempeño de todos, ya que el referente es el grupo en conjunto y no el sujeto en su individualidad. De esta manera se ejerce control sobre los factores de exclusión que son ejercidos por el sistema basado en los individualismos y la competitividad.

De otro lado, estas valoraciones se transforman en verdaderas evaluaciones cuando permiten que a través de ellas, se pueda determinar cómo se comporta el grupo en su conjunto y sus integrantes en particular, con base en el conjunto. En consecuencia, el verdadero sentido evalua-

tivo radica en la determinación de las diferencias entre un examen y otro examen y no tanto en el resultado obtenido en cada uno de ellos de manera independiente. Se puede observar que el proceso reflejará los cambios, estabildades y transformaciones si se presentaran.

Cuando en el grupo se actúa en función del conjunto y no de las individualidades, las individualidades se potencian y el grupo se aplanan en sus desempeños, se acompañan los participantes en su conjunto y todos son responsables de todos. Esto también nos dice, que en la vida social los problemas o las dificultades las resolvemos con la ayuda de los demás y que hasta donde se puede, el concurso colectivo debe ser una sumatoria de voluntades efectivas y no de competencias por “sálvese quien pueda”. Para ser claros en lo dicho, en los exámenes y pruebas evaluativas, con la ayuda y el concurso de todos los desempeños deben ser de mayor efectividad; sin que medien posturas egoístas y personalistas como suele ocurrir en las pruebas censales y en las pruebas selectivas. Claro está que los exámenes que practicamos, en nuestros sistemas educativos, todos son selectivos en su esencia y finalidad.

La evaluación incorporada a los procesos educativos: el proceso, la integralidad, lo sistémico y la ecología humana.

En toda capacidad están en juego conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pero fundamentalmente cogniciones como regularidades y posibilidades de actuar; lo que se integra en conjunto en los desarrollos humanos en los sujetos, personas, individuos y seres humanos. Dichos componentes no son otra cosa que las dimensiones cognoscitiva, procedimental y actitudinal.

dinal, que en asuntos de formación asistida representan los contenidos que utilizan en lo curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Vale la pena tenerlos en cuenta, dada la facilidad que nos brinda su intervención como capacidad y si es del caso como desempeños a ser evaluados.

La integralidad es un atributo propio de la *evaluación incorporada*, que recibe este nombre, precisamente de la necesidad de reconocer que la evaluación también hace parte de los procesos educativos y de la formación asistida. La integralidad es el conjunto de componentes que reflejan la complejidad de la estructura de lo humano, donde se descarta la importancia de un solo componente sobre los demás. Para entender mejor lo expresado, debemos decir que la hipertrofia en los contenidos temáticos en la actualidad, desvirtúa toda posibilidad de lo humano. Bajo este esquema de pensamiento se considera que los estudiantes que aprenden contenidos temáticos con facilidad gozan de inteligencia superior y se consideran privilegiados. Esta perversión debe ser superada en provecho de todos sin excepción y especialmente de la marcada exclusión que esta forma de enseñar y evaluar genera en esta cultura y sociedad.

De otro lado, la *evaluación incorporada* también privilegia el proceso evaluativo y el proceso educativo. El proceso es un “continuum” que goza de permanencia en el tiempo y en espacio. Este “continuum” permite reconocer los cambios o las estabilidades que se presentan a lo largo del proceso formativo y que sólo pueden ser reconocidas con el tiempo. De allí que por vía de la examinación persistente o de una verdadera evaluación, de la observación rigurosa y de aplicación de ba-

terías evaluativas, se puede reconocer la existencia de las capacidades. En este punto nos podríamos dar cuenta de la relación que debe conjugar *la integralidad y el proceso* en provecho de una verdadera inclusión y aceptación que la diversidad existe como condición humana natural.

En conclusión, la evaluación incorporada nos permite asimilar a los procesos educativos y formativos todo aquello que requiera o implique valoración de las capacidades y desempeños. Las condiciones para tal fin son las formuladas con anterioridad:

1. Atienda el proceso formativo en su conjunto. En este orden de ideas, no centre la atención en las particularidades o en los eventos notorios o que llamen la atención únicamente; sino en las regularidades que demuestren permanencia o transformación a lo largo del tiempo. No olvidar que la transformación no siempre es para mejorar.
2. Tenga en cuenta que el ser humano debe ser observado y valorado de manera integral. El conocimiento es importante en tanto se actúe para aplicarlo o transformarlo, de lo contrario se puede convertir en un notorio inconveniente en materia de inclusión. Los seres humanos somos más que los agregados o las sumatorias de los componentes o las dimensiones del desarrollo humano.
3. Para que los anteriores asuntos funcionen de manera adecuada, se debe asumir una actitud sistemática de la información que se provee y todo dato es importante a medida que avanza el proceso formativo. De igual forma,



es importante disponer de herramientas valorativas de todo aquello que hace parte del desempeño del ser humano. La idea es que todo cuenta para bien y para rescatar todo aquello que dignifique las personas.

4. En la medida en que creemos las condiciones de buenas relaciones, aceptación de todas las personas, clima humanista, no contaminación afectiva y cero manipulación emocional; se podrá construir un clima favorable para que el proceso, la integralidad y la sistematicidad puedan funcionar. Lo uno nos lleva a lo otro.

Evaluación vinculante: un compromiso necesario con la formación humana

La evaluación debe ser vinculante. El vínculo es el mecanismo mediante el cual se acercan las personas para construir un compromiso común y decidido sobre algo que los potencia en conjunto y de manera colectiva. Es así como el vínculo es tarea común, que compromete a unos y otros, es colaborativo y genera responsabilidades compartidas. En evaluación la responsabilidad no solamente es del directamente afectado o de quien ejerce el papel de evaluador, también es del administrador y de la comunidad educativa en conjunto. De ser así, el vínculo es potente y blindo las decisiones tomadas de los efectos que este pueda tener. En la medida que el compromiso se manifieste, el vínculo se fortalece y los procesos educativos y evaluativos, por ende son vinculantes.

¿A quién vincular? En efecto, se debe vincular a todas las personas que hacen parte de una comunidad educativa. No olvidar que el vínculo

cuando sucede se constituye en compromiso. En este orden de ideas, la evaluación es vinculante cuando los involucrados en el proceso educativo, así lo demuestran y a su vez, generan acciones incluyentes de todas las personas y de todo el proceso formativo en general. El vínculo erradica la indiferencia marcada que ha generado la exclusión. También compromete con acciones reales y contundentes a la comunidad educativa, impidiendo que los intereses particulares se coloquen por encima de los comunes; prima el bien común, el bien ser y el bien estar de todos en su conjunto.

Finalmente, después de analizar los 3 elementos que hacen parte del segundo nivel de intervención, perfectamente podríamos decir que estamos en un punto donde lo que haría falta es actuar. Como estamos hablando de evaluación, y ante todo de procesos educativos y formativos, el presente nivel debe permitir demostrar coherencia entre el pensar y el actuar, y entre el deseo y la acción real y consecuente con la diversidad y la inclusión.

Tercer Nivel de Intervención: La Praxis Evaluativa

De la valoración de los desempeños a la valoración de las capacidades fundantes, básicas y centrales.

No cabe duda que la valoración, llámese examen o evaluación, se constituye en la superficialidad, y que llegar a la profundidad de lo aprendido, es imposible, cuando sucede, se convierte en una tarea supremamente delicada y compleja. Los aprendizajes cuando suceden no necesaria-

mente dejan evidencias suficientes que podamos decir que allí está lo esperado o sucedido. El tiempo lo dirá. Tiempo al tiempo. Nada garantiza que lo que estamos esperando de la formación sucederá. Lo que está garantizado es que cuando se aprende algo no se vuelve a ser la misma persona.

¿Por qué evaluar desempeños? Como primera medida, clarifiquemos qué es un desempeño. Un desempeño es la expresión de algo que está en la persona o que ha sido aprendido con la intencionalidad que implica la formación asistida. Este genera expectativas de resultados y conductas específicas que permitan demostrar que algo sucede, ya sea esperado o inesperado, ante lo cual se emiten juicios valorativos o calificaciones, dando cuenta que el desempeño es el indicado o corresponde a lo esperado.

En este orden de ideas, los desempeños son las evidencias que tenemos para decir que el aprendizaje como mínimo sucedió, que está próximo a lo esperado o muy lejos de las expectativas. Pero el desempeño no soluciona de manera contundente lo que se espera en la formación y para el caso de la evaluación, no dice con claridad lo que está sucediendo. Los desempeños son importantes para observar la superficialidad pero nos aleja de la profundidad del ser humano, persona, sujeto e individuo. Una clara evidencia de lo dicho con anterioridad, lo podemos observar en que las prácticas evaluativas cotidianas que realizamos nos permiten valorar desempeños y en corto tiempo, nos damos cuenta que lo valorado como válido y demostrado, ya no está presente. En síntesis, nuestros estudiantes estudian o se preparan para los exámenes que les practicamos,

pero después de aprobarlos ya no saben o no conocen lo evaluado. Sus desempeños mimetizan lo que verdaderamente deben saber y como se logran resultados importantes en la formación. A esto nos llevó el diseño instruccional, sus prácticas conductistas y sus esquemas paramétricos del positivismo. Todo terminó siendo un conjunto de prácticas evaluativas cargadas de perversión y exclusión, que han simbolizado y demostrado hasta la saciedad, la carga de violencia que nos ha acompañado por tanto tiempo.

¿Por qué evaluar capacidades? Una capacidad es la posibilidad de desempeño, de transformación y de formación en conjunto, con la libertad de decidir bajo las propias posibilidades de la persona. Dicho de otra manera, las capacidades capacitan para actuar, tanto en lo específico como en lo general, para potenciarse, transformarse y construirse como sujeto, persona, individuo y ser humano. Las capacidades son potencialidades a punto de ser personalidad, que solo demandan expresión para poder ser lo que se espera o se necesita. Su valoración implica, más evaluación que examinación y realizar prácticas evaluativas complejas, psicométricas, amplio espectro valorativo y que se pueden demostrar a lo largo del tiempo.

Las capacidades son cogniciones realmente establecidas en la estructura y dinámica psíquica de los seres humanos. En este sentido, la cognición es un mecanismo que permite procesar información y hacer algo con ella. Estas *cogniciones* se establecen como *capacidades* cuando son mecanismos estables y permiten ejecutar acciones y respuestas esperadas o inesperadas, de buena regularidad. Estas a su vez, entran a hacer



parte de la personalidad, comportamientos e inteligencia de los seres humanos. De allí que su valoración apunta mas al fondo del asunto que a la superficialidad propia de los aprendizajes transitorios. Su razón de ser es por el contrario lo estable, regular y permanente que es lo que demuestra que los aprendizajes como transformaciones reales han sucedido. Su valoración se da bajo el esquema de los exámenes en procesos, guías de observación y baterías evaluativas que en conjunto buscan encontrar la especificidad de la capacidad en cuestión.

En conclusión, podemos decir que la valoración de las capacidades son la razón de ser de los procesos evaluativos en la educación y de la formación, con lo cual tenemos la seguridad que vamos por el camino correcto en materia de diversidad y de inclusión. La evaluación de las capacidades hacen justicia con todas las personas que forman parte de un grupo humano, ya sea como colectivo o como individuo, sujeto, persona o ser humano, en su individualidad. Debe quedar claro, que aquí no se busca la individualidad sino la expresión de la colectividad y su socialización, como ya lo mencionamos.

A decir de Nussbaum (2012) “el enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización de la justicia básica”. En el contexto de la justicia social, el planteamiento nos permite entender una perspectiva importante de las capacidades, que se convierte en un referente para valorar de lo que es capaz el ser humano, en tanto Estado y políticas públicas. Es oportuno decir que estas no dependen de las personas sino de lo que

puede suceder en la Sociedad, Estado, Gobierno y Cultura.

Las capacidades son de diferente orden a saber: **fundantes, básicas y centrales**. Las primeras hacen parte de lo que está dotado todo ser humano, que representa la capacidad instalada y el potencial del cual dispone. Las segundas son el reflejo y la transformación de lo fundante, que hacen posible que se puede vivir en sociedad, se pueda desempeñar en el mundo de la vida y actúe en la vida académica. En este grupo de capacidades se ubican las operaciones matemáticas básicas, pensamiento lógico, lectura y escritura comprensivas y cultura ciudadana. Finalmente, las capacidades centrales se ubican mas allá de lo que el sujeto, persona, individuo y ser humano posee en su estructura y funcionamiento como la dotación en el desarrollo humano. Estas capacidades se posicionan instaurando un margen de posibilidades que permiten logros en la calidad de vida y la justicia social.

En el contexto evaluativo, las capacidades nos ponen a pensar en unas relaciones constitutivas de lo humano, en lo estructural y funcional, como aspectos esencialmente intrínsecos y que hacen parte de las personas; y de otro lado, de las relaciones extrínsecas que no dependen de las personas, sino de las posibilidades que se le pueden brindar para que pueda vivir y desempeñarse mejor. Estas últimas no dependen de la persona sino de las condiciones que se le brindan. Para evaluar las capacidades no basta con una única perspectiva sino que se hace necesario trabajar con las tres modalidades, que lo podríamos entender mejor si pensamos en lo que proporcionan las capacidades fundantes a las capacidades

básicas y de las básicas a las centrales y a su vez, de las centrales a las fundantes. Se trata de un círculo virtuoso de carácter evaluativo, donde lo valorativo se da de una capacidad a otra.

La evaluación del saber y del saber hacer: la razón de ser de las capacidades.

El saber se estaría haciendo. El saber es un proceso de construcción permanente en torno al conocer. El saber es la posibilidad de actuar sobre el conocimiento y hacer algo importante con él. El conocer genera productos del conocimiento, mientras que el saber actúa sobre esos productos, haciendo algo con ellos y construyendo nuevos conocimientos de carácter significativo. El saber es el de las preguntas y el conocer el de las respuestas. Todo saber implica un hacer, lo que nos dice que ambas palabras o conceptos son redundantes, solo basta con decir simplemente: saber.

En el contexto evaluativo de los saberes, nos acercamos con mayor facilidad a prácticas evaluativas incluyentes. Esto nos dice que cuando estamos planeando un examen o una evaluación, lo primero que se debe tener en cuenta, es que lo que se desea valorar debe ser demostrado con acciones reales y contundentes, que den cuenta que hay dominio y capacidad transformadora del conocimiento. No se debe procurar la evaluación del conocimiento en sí mismo sino sus productos reales y útiles.

De otro lado, lo que se debe procurar es valorar “de que es capaz el estudiante”, no tanto como individualidad sino como colectividad. El saber lo que busca es la acción, que permita visualizar que hay algo importante que está sucediendo en el pensamiento, en los afectos, en los valores o en la voluntad de los estudiantes. Esto se puede ob-

servar a través de guías de observación, cuadernos de campo, planillas de seguimiento y todos aquellos instrumentos que permitan visualizar y describir desempeños y capacidades.

En conclusión, el tercer nivel de intervención demuestra que debe haber coherencia entre lo que se piensa y lo que se actúa. Lo propuesto desde lo pedagógico y lo evaluativo, como perspectiva de pensamiento educativo, debe estar en clara concordancia con la relación teoría-práctica, es decir la praxis no debe ser otra cosa diferente a la fundamentación conceptual y al quehacer educativo y evaluativo.

Cuarto nivel de transformación: El Quehacer Evaluativo

Del examinar al evaluar: en procura de la subjetividad de los sujetos y las personas.

No estamos satisfechos con lo que está sucediendo con los procesos formativos que se constituyen y aplican hoy en el sistema educativo, en las instituciones y en las aulas de clase; especialmente con la gran capacidad de excluir y segregar, a partir del reconocimiento que de ello hacen el estado, la sociedad y los organismos gubernamentales. Se insiste en aplicar prácticas educativas y evaluativas en las cuales impera la ley del más fuerte. El más fuerte es aquella persona que opera y actúa de la mejor manera posible dentro de los límites y parámetros del modelo instruccional. Es aquí donde se pone en práctica la cultura de los ganadores y los perdedores, donde se decide la suerte de inclusión y exclusión en la institución y por qué no, y en muchos casos, de



quedar o salir de manera definitiva del sistema educativo.

Como primera medida, es necesario decir que el examinar es una práctica de exclusión, dado su carácter parcelador, atomizador y circunstancial, que le imprime al aprendizaje y sus resultados; así se trate de un examen altamente calificado y de buenas condiciones psicométricas. El examen no alcanza a cubrir completamente lo demandante y complejo del aprendizaje; este lo que hace es reducir o concentrar las posibilidades del desempeño, en un campo específico del conocimiento, las habilidades, las destrezas o las actitudes. De allí que un examen, por si mismo, no garantiza que la valoración sea lo suficiente y efectivamente satisfactoria. En conclusión, *un examen no evalúa lo suficiente*.

¿Cómo pasar de la examinación a la evaluación? Sencillo, es pasar de lo circunstancial del examinar, como acción de valorar, a procesos que reflejen las verdaderas transformaciones esperadas. Es aquí donde el examen y la acción de examinar se hacen importantes, dado que se requiere pasar del examen, a los exámenes que reflejen procesos largos y duraderos, tal y como sucede con el aprendizaje cuando ocurre. El aprendizaje es para siempre. Debe quedar claro que el aprendizaje es un proceso lento y de gran complejidad, lo mismo debe suceder con su valoración.

Tal y como se mencionó con anterioridad, un examen no evalúa de manera integral. El examen solo examina o evalúa de manera restringida. De allí que la esencia del asunto radica, en que se debe pasar de un examen a varios exámenes o muchos exámenes, que den cuenta de un pro-

ceso completo de verificación y construcción de un concepto valorativo de lo sucedido con el aprendizaje y de la manera como la capacidad en cuestión se manifestó o desplegó a lo largo del proceso. El aprendizaje no necesariamente debe aparecer o debe suceder, seguramente sucederá, después del tiempo. En el caso de la capacidad, no necesariamente se debe transformar, al menos debe expresarse en provecho de satisfacer las necesidades de la persona y de su adaptación al medio. En conclusión, los cambios esperados en el comportamiento o en la personalidad, no sucederán con la facilidad que hemos venido defendiendo por tantos años en este sistema educativo, y menos sucederá bajo el diseño instruccional, dado su marcado énfasis en lo conductual y su deficiente perspectiva en la integralidad de lo humano, como ya lo hemos comentado con anterioridad

El paso del examen a la evaluación y del examinar al evaluar, es un asunto de tiempo y de pertinencia estratégica. Un examen puede ser un punto de partida o de salida, igualmente puede ser la verificación de cómo va el proceso formativo. En este orden de ideas, es necesario decir que los exámenes muestran pocos o muchos indicios de lo que está sucediendo, pero la claridad la otorga la complejidad de este y la posibilidad de reconocer lo que se está buscando. Dicho de otra manera, el examen debe valorar, sin ninguna duda, lo que se está buscando; ante lo cual debe ser de total pertinencia y ajuste al aprendizaje objeto de evaluación y/o a la capacidad que se pretende mejorar o desarrollar.

Para mayor claridad, ejemplifiquemos con un caso real. Si aplicamos mínimo 3 exámenes en

un periodo corto de tiempo, período académico de 16 semanas o un bimestre de 8 semanas, permitirán reconocer al menos parcialmente lo que está sucediendo. Estamos en este caso ante una valoración de entrada, una del proceso de avance y otra valoración de salida. Aquí nos enteraremos de lo que viene sucediendo, siempre y cuando se valoren los mismos aspectos, con los mismos criterios y los mismos indicadores de evaluación. Para este caso, las posibilidades de conocer cómo va lo que se busca son mayores, de las que suministra la improvisación en examinación; lo que hace parte del común denominador en el sistema educativo. Lo que implica la planeación de los aspectos que son importantes de desarrollar y por ende de evaluar, los criterios e indicadores de valoración, en concreto para este caso como lo amerita.

¿Qué hacer con los resultados de las tres valoraciones antes descritas? Precisamente es aquí donde empieza el proceso evaluativo como tal y donde se puede observar la diferencia entre el examinar y el evaluar. Es mito en nuestra sociedad y cultura educativa que considera que el desarrollo siempre va en sentido unidireccional, ascendente y se educa para mejorar. Además, se considera que lo que se enseña, el estudiante lo aprende y que se aprende a la velocidad de la enseñanza. Este es un principio que parece irrefutable en la cultura educativa y es la base mediante la cual, suponemos que actuamos de manera correcta en materia de educación. No es necesario realizar investigaciones profundas para comprobar que estamos trabajando sobre una base completamente falsa. En conclusión, si educamos actuando con una base equivocada,

por lo tanto las prácticas evaluativas serán también equivocadas.

Las tres valoraciones de cuales estamos hablando y que nos servirán de referente para pasar del examinar al evaluar, nos dan la base para poder comprobar que lo importante son las actuaciones en torno al conocimiento o a la información suministrada y no comprobar si la información permanece allí, como regularmente se hace. El tiempo transcurrido debe servir para comprobar cómo se actúa en cada uno de los 3 exámenes y a partir de ello tomar alguna decisión que permita avanzar, retroceder o reevaluar el proceso educativo que se ha venido realizando. Esto nos dice que no sólo se valora el estudiante, también se implica el docente y el proceso formativo y/o educativo como tal. En conclusión, se plantean aquí dos aspectos contundentes que nos permiten comprender que el examen es un instrumento que nos sirve de base para valorar, no solo lo que está preguntando sino el desempeño en el tiempo, del estudiante y del docente y finalmente, permite observar el proceso educativo. A lo concluido con anterioridad lo denominaremos evaluación.

De la examinación de contenidos temáticos a la evaluación de contenidos procedimentales.

Es claro que el centro de gravedad curricular en el diseño instruccional y la tecnología educativa son los contenidos temáticos. En este sentido, se hace necesario insistir en la lógica del paradigma en mención, que dado el momento histórico en el cual este emergió, se reconoce su importancia y valor en el contexto de la alfabetización para América Latina y del programa Alianza para el Progreso instaurado por el gobierno de los Estados Unidos. Para tal efecto, se hizo necesario



insistir en que no solo había que aprender a leer y escribir, sino también trabajar y aprender unos contenidos temáticos e informativos en especial. La razón de la existencia de un modelo curricular como el mencionado salta a la vista y su contexto histórico nos remite a unas circunstancias que hoy son muy diferentes.

En este orden de ideas, la estrategia que nos lleva a establecer prácticas inclusivas es trascender los contenidos temáticos y pasarnos a los contenidos procedimentales. ¿Cuál es la diferencia entre el uno y el otro? El contenido temático centra su atención en la información, temas, áreas, asignaturas y materias que deben ser enseñadas y por ende aprendidas. El supuesto de base nos dice que lo que se enseña se aprende, la esencia de lo aprendido está en la repetición y su evaluación se da como mecanismo de verificación. El contenido procedimental centra su atención en el hacer, demostrar, ejecutar y proceder ante la información y el conocimiento. Dicho de otra manera, se trata de actuar sobre lo informado, enseñado, comprendido y si es del caso, sobre lo aprendido; no se trata de verificar, por el contrario se busca construir y proceder sobre lo enseñado. Es ir más allá de lo enseñado.

La evaluación de los contenidos procedimentales se constituye en el camino que permite que todas y cada una de las personas que hacen parte del proceso educativo, participen de manera activa en el. La postura es pragmática y además activista. En este sentido, se está obedeciendo a un principio demostrado que nos dice que los seres humanos aprendemos primero de la práctica y de la experiencia directa, y que luego, construyen

los conceptos a partir de las reflexiones conscientes, que estos realizan cuando logran posicionarse en ellas. Entonces el camino a seguir, es enseñar a través de las demostraciones, prácticas y experiencias reales, lo mismo sucede con los mecanismos evaluativos, para ser coherentes con lo manifestado.

En conclusión, el cuarto nivel de intervención nos coloca en el plano de lo operativo y práctico. Para tal efecto, en el mismo sentido con el cual hemos venido desarrollando este capítulo, debemos clarificar que en términos pragmáticos y con la clara intención de actuar en el contexto de la diversidad y la inclusión, la parte estratégica e instrumental no va más allá de la formulación de dos grandes herramientas de evaluación. Estas deberán ser construidas o elaboradas teniendo en cuenta los aspectos puestos en consideración a lo largo de lo tratado en este capítulo.

Aspectos estratégicos a desarrollar

Del examinar al evaluar

Conforme a lo planteado a lo largo del capítulo, el paso del examinar al evaluar es un asunto no solo filosófico sino estratégico, al reconocer la importancia de un examen bien formulado, pero rechazando de plano que este sea la única manera de saber que tanto sabe un estudiante. También se clarificó, que difícilmente sabremos que tanto se sabe a través de un examen o de varios

exámenes, dado el carácter pragmático que representa el saber.

Para el caso en cuestión, es importante reconocer en nuestra tradición instruccional el papel del examinar en asuntos relacionados con la información y recuperación de esta. Pero para el dominio conceptual, se sugiere que como primera medida se pase de un examen a varios exámenes que consulten sobre lo mismo. Y que como ya se explicó, la valoración de ellos no corresponderá a asuntos de verdadero o falso o de ganadores y perdedores para cada persona en particular. Por el contrario, las valoraciones están asociadas al desempeño del grupo en su conjunto.

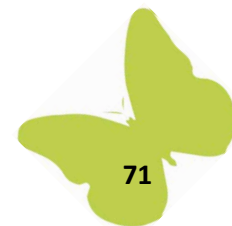
Un ejemplo de lo dicho con anterioridad, lo podemos observar en los resultados de un examen de conocimiento en específico de un grupo, donde se contabilizan en número total de participantes que respondieron pregunta a pregunta y se aceptan como respuestas correctas aquellas que presentan mayor frecuencia. Es importante recordar que estamos hablando de un examen tipo test o de preguntas con respuestas cerradas, donde las alternativas de respuestas son 5. Es de anotar que este tipo de exámenes deben cumplir con los requerimientos que le establecen las normas psicométricas. Este caso, que ha sido referido como un ejemplo, no representa una evaluación sino una examinación. Se ejemplifica como un caso de inclusión en evaluación y donde los desempeños de unos y otros comprometen a todos los participantes. Aquí quedaran incluidos todos en su conjunto.

Evaluar el Saber

El saber no está asociado a asuntos estrictamente conceptuales y simplemente teóricos. Esto va más allá. Se trata de hacer cosas útiles que demuestren qué se puede realizar con los conceptos, con el conocimiento o con la información dada. Se trata entonces de hacer cosas, de proceder, de actuar y de participar activamente en construcciones colectivas, de aprender para la vida y para las exigencias del contexto y de atender a las necesidades de las personas en función del bien común y del bien estar del colectivo.

En este caso, importa mucho que hace cada participante en función del colectivo y para el colectivo. Para tal efecto, se elaboran *guías de observación*, con los aspectos que sean necesarios y pertinentes de verificar. Es de anotar, que cada aspecto debe ser categorizado en sus diferentes componentes a manera de niveles de logro, lo cual nos dará de manera contundente y directa los alcances del escalamiento en el grupo en conjunto como de cada uno de los participantes.

De otro lado y como lo podremos observar, la categorización permitirá un mejor acercamiento a la valoración de los desempeños. Por tal razón, es necesario construir *matrices de desempeños y seguimiento*, ya que el proceso aquí también es un factor preponderante. A partir de lo anterior, se pueden y deben construir perfiles de desempeño, los cuales darán una clara visión de lo que está sucediendo a lo largo del proceso educativo y evaluativo. Es menester decir, que lo que sucede en evaluación es reflejo de lo que sucede en la formación.



Recomendaciones finales

Algunas recomendaciones finales nos pueden ilustrar lo tratado:

-  Evaluar y examinar son diferentes
-  La evaluación incorporada demanda de la integralidad, lo procesual, lo sistémico y sistemático, al igual que las sanas relaciones con lo humano.
-  El vínculo de la comunidad educativa al proceso formativo y evaluativo permite consti-

tuir mejores resultados y relaciones con los estudiantes.

-  La valoración del saber y del conocer deben ser complementarias.
-  Es de imperiosa necesidad erradicar del sistema educativo las prácticas de ganadores y de perdedores; estas son auténticamente excluyentes.
-  Se hace necesario tomar acciones que permitan ir superando el diseño instruccional, dada su precaria contribución en la actualidad a la formación integral y a las prácticas incluyentes en los procesos educativos.

Bibliografía

- Gardner, H., (2013). *Las Cinco Mentes del Futuro. Edición ampliada y revisada*. Barcelona, España: Paidós
- Habermas, J., (1999). *La Inclusión del Otro. Estudios de Teoría Política*. Barcelona, España: Paidós.
- Imbernón, F., (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro
- López, A., (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Maritain, J., (2008). *Tres Reformadores. Lutero – Descartes – Rousseau*. Madrid, España: Ediciones Encuentro
- Nusbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Perrenoud, P., (2012). *Cuando la Escuela la Pretende Preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Segunda parte



Algunas diferencias que nos
permiten diversificar la escuela



5

**Discapacidad
intelectual**



Estudiantes con discapacidad intelectual:

Pensar en unos para beneficio de todos

PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA

Presentación

En este capítulo se abordarán aspectos relacionados con la discapacidad intelectual y las consideraciones necesarias para realizar procesos efectivos de acompañamiento en el contexto escolar formal.

Para ello partimos de la noción de discapacidad en general, como condición biopsicosocial, tratando de movilizar la idea de que las limitaciones no deben ser comprendidas como un aspecto del sujeto sino como producto de la interacción entre limitaciones existentes en los sujetos exacerbadas por condiciones sociales que actúan como barreras para el aprendizaje y la participación.

Posteriormente se analiza el concepto de discapacidad intelectual propiamente dicho, identificando algunas características comunes a este grupo poblacional y sus implicaciones para diseñar un acercamiento pedagógico pertinente y relevante.

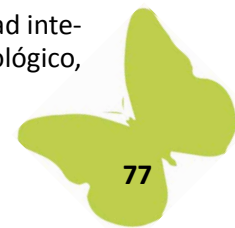
El capítulo ofrece al final un pequeño glosario con los conceptos centrales abordados en el texto y unas recomendaciones relacionadas con recursos disponibles para ahondar en la com-

prensión de la discapacidad intelectual (websites, películas, videos).

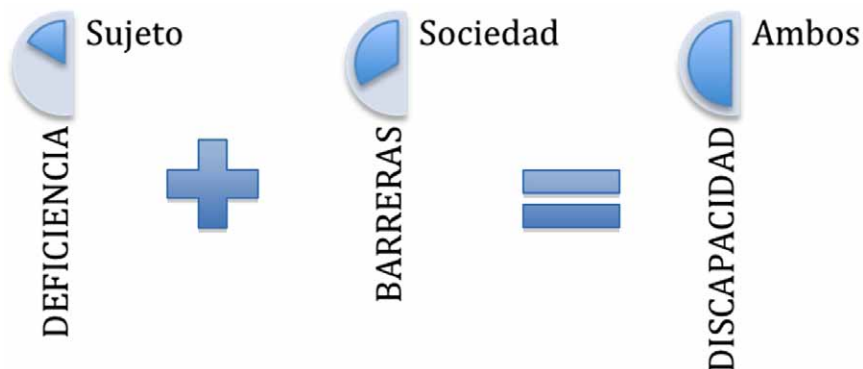
Conceptualización

La discapacidad es entendida como una condición de carácter relacional que se produce en la interacción de al menos tres factores: (a) una limitación funcional originada por la presencia de una deficiencia en un sujeto específico; (b) un imaginario social que sanciona esta limitación como anomalía o desventaja; y (c) un contexto que actúa bajo este imaginario y configura barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación. Esta construcción social, que se realiza sobre la base de la condición biológica particular en algunos sujetos, determina prácticas que generalmente excluyen y estigmatizan en los diferentes escenarios sociales, como la escuela, la familia o la comunidad en general.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud – CIDDM-2 (OMS, 2001) plantea que en la discapacidad interactúan múltiples factores de carácter biológico,



psicológico y contextual, que en conjunto ocasionan la emergencia de limitaciones en el funcionamiento y participación de algunos sujetos, al ser comparados con estándares esperados por el resto de la población en esa cultura o sociedad (OMS, 2001).



Entre los factores contextuales, la CIDDM-2 identifica que la tecnología, los cambios en el entorno, el apoyo y las relaciones, las actitudes y los servicios, los sistemas y las políticas pueden configurarse como factores externos a los individuos que “pueden tener una influencia negativa o positiva en el desempeño/realización del individuo como miembro de la sociedad, en la capacidad del individuo o en sus estructuras y funciones corporales” (OMS, 2001, p.14).

Entre las barreras de carácter social, las actitudes y las representaciones de los grupos humanos acerca de la enfermedad y la discapacidad se convierten en significativos obstáculos para el desarrollo de los sujetos en esta situación, restringiendo, en consecuencia, la participación de los mismos en las situaciones vitales propias de su cultura tales

como la educación, las relaciones interpersonales, la vida de hogar, comunitaria, social y cívica, descritas por la CIDDM-2 dentro del componente de Actividad y Participación (OMS, 2001).

En el caso específico de la Discapacidad Intelectual (DI), esta corresponde al producto de la interacción entre una deficiencia o limitación en el funcionamiento intelectual, evidente en un sujeto específico, y una sociedad, una época y un contexto que sobrevalora ciertas formas de conocimiento y configura prácticas de exclusión y marginalidad frente a quienes no se ajustan a los estándares establecidos por el grupo

social al que pertenece. Como plantea la AAIDD (Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), desde un modelo socioecológico se transforma la explicación de la DI, “alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente” (Verdugo & Schalock, 2010, p.10).

La DI es definida por la AAIDD como una discapacidad caracterizada por limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, lo cual involucra muchas de las habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad (AAIDD, 2013).

El funcionamiento intelectual, o inteligencia, hace referencia a la capacidad mental general re-

lacionada con aspectos como el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas, entre otros. Por otra parte, el comportamiento o conducta adaptativa se comprende como la agrupación de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas y empleadas por las personas en la vida diaria.

Esta definición de Discapacidad Intelectual se acompaña de cinco premisas que deben ser consideradas como indicadores de su ámbito de aplicación (AAIDD, 2010, p.19):

Premisa 1: Las limitaciones en el funcionamiento actual deben ser consideradas en el contexto de los ambientes comunitarios propios de la edad y la cultura.

Premisa 2: Una evaluación válida considera la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en factores comunicativos, sensoriales, motores o comportamentales.

Premisa 3: En el individuo siempre las limitaciones coexisten con fortalezas.

Premisa 4: La importancia de la descripción de las limitaciones radica en la posibilidad de desarrollar un perfil de apoyos requeridos.

Premisa 5: Con apoyos apropiados por un periodo de tiempo adecuado, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejora.

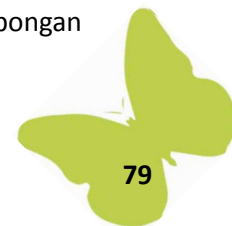
Estas premisas establecen los límites de aplicación de la definición al enfatizar en la necesidad de considerar las condiciones contextuales particulares y las implicaciones de

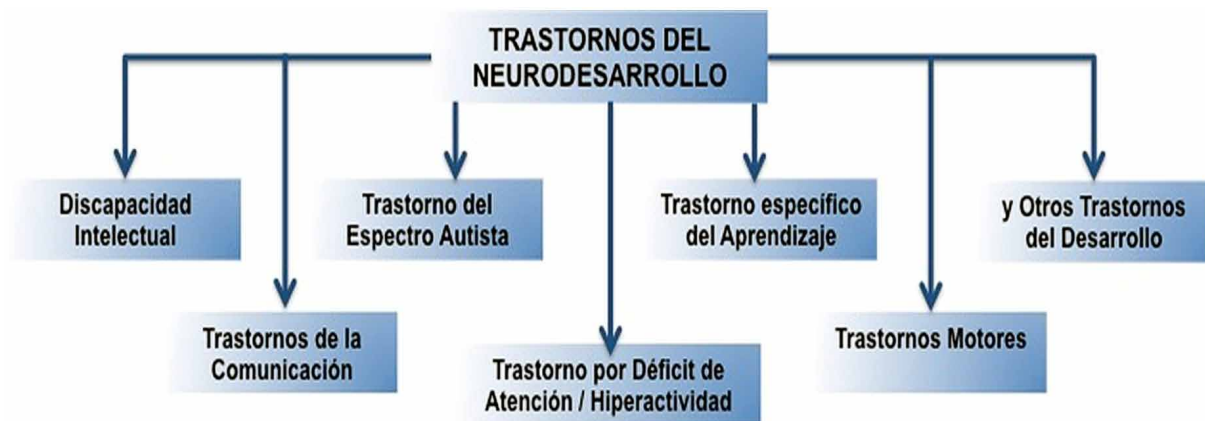
estas en las condiciones de desarrollo de un sujeto. Igualmente resalta la idea de un desarrollo heterogéneo que, por tanto, permite la coexistencia de dificultades y habilidades en cada uno de los sujetos así como la posibilidad de aprendizaje permanente que nos permitan superar las barreras a través de los apoyos adecuados.

Ahora bien, la denominación de Discapacidad Intelectual descrita hasta el momento, reemplaza el anterior diagnóstico de Retraso Mental en el DSM V (Fifth Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) y se ubica entre los Trastornos del Neurodesarrollo al lado de otras categorías diagnósticas como: Trastornos de la Comunicación, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad, Trastorno específico del Aprendizaje, Trastornos Motores y Otros Trastornos del Desarrollo (APA, 2013).

Las personas con esta discapacidad forman un grupo bastante heterogéneo que incluye desde unos pocos sujetos con limitaciones significativas que requieren cuidado completo y continuo hasta otros, la mayoría, con leves dificultades que generalmente no son detectadas sino hasta el inicio de la escolaridad (Westwood, 2011).

Si bien se identifican algunas características comunes en gran parte de la población con DI, es muy importante tener en cuenta que cada sujeto en sí es diferente y no puede ser definido por criterios generalizados. La única forma de conocer a un sujeto con o sin discapacidad es a través de una interacción sin prejuicios que predispongan las formas de relación.





Identificación

Existen tres criterios establecidos para el diagnóstico de Discapacidad Intelectual lo cual pone en escena una visión muy importante de lo que hoy se entiende por discapacidad, a partir de la introducción de miradas mucho más sociales en este campo de estudio. Así, el criterio único del CI ya no determina si una persona tiene o no una condición de discapacidad intelectual. Para que esto ocurra es fundamental que, de una u otra forma, se vean afectadas sus posibilidades de actuación a partir de la limitación o afectación de otras habilidades.

Criterios de Identificación de Discapacidad Intelectual

Criterio 1: Limitaciones en el funcionamiento intelectual.

Criterio 2: Alteración en las habilidades adaptativas (conceptuales, sociales y prácticas).

Criterio 3: Inicio durante el periodo de desarrollo infantil.

Criterio 1: Limitaciones en el funcionamiento intelectual. El funcionamiento intelectual debe ser evaluado por los profesionales pertinentes a través de un test de inteligencia estandarizado. Generalmente un coeficiente intelectual (CI) inferior a 70 es indicativo de limitaciones en el funcionamiento intelectual.

Criterio 2: Alteración en las habilidades adaptativas. Las limitaciones en las habilidades adaptativas deben ser determinadas a partir de la utilización de test estandarizados. Esta valoración se centra en la identificación de limitaciones y fortalezas en cada una de los siguientes dominios (AAIDD, 2013):

 **Conceptual:** Lenguaje, lectura y escritura, conceptos de dinero, tiempo y número y autodirección.

✧ **Social:** Habilidades interpersonales, responsabilidad social, autoestima, ingenuidad, resolución de problemas sociales, habilidad de seguir reglas, obedecer las normas y evitar ser victimizado.

✧ **Práctico:** Actividades básicas cotidianas (autocuidado), actividades de la vida diaria (cuidado de su entorno), habilidades ocupacionales, cuidado de la salud, transporte, seguimiento de horarios y rutinas, seguridad, uso del dinero y del teléfono.

La definición propuesta por la AAIDD resalta la naturaleza evolutiva de la conducta adaptativa y tiene en cuenta que ella está directamente influenciada por el cambio de expectativas y exigencias de la sociedad. Igualmente resalta el papel categórico que juega el entorno cultural en su definición e identificación cuando reconoce que estas varían de una sociedad a otra y de un contexto a otro.

Ahora bien, las características del funcionamiento en los do-

minios conceptual, social y práctico determinan de alguna forma los niveles de severidad en la DI que se presentan y caracterizan en la tabla de la página siguiente.

Si bien se retoma una clasificación por niveles de severidad, esta no obedece, como lo hacía anteriormente, a criterios psicométricos asociados a puntuaciones de CI. La actual definición hace uso de una descripción detallada de comportamientos, limitaciones y posibilidades en cada uno de los dominios, que sirve de insumo para el diseño, planeación e implementación de los apoyos requeridos en cada caso.

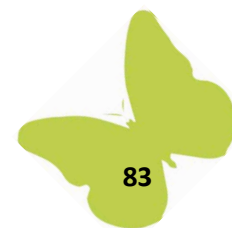
Este cambio de perspectiva en la identificación es reflejo de la necesidad de una transformación en el acercamiento a la discapacidad que se descentre de las limitaciones en el sujeto, para promover transformaciones en los contextos que actúen sobre aquellas barreras que afectan las posibilidades de aprendizaje y participación de las personas con discapacidades.



	NIVELES DE SEVERIDAD		
	CONCEPTUAL	SOCIAL	PRÁCTICO
LEVE	En la edad preescolar no son muy obvias las diferencias conceptuales. Para niños en edad escolar y adultos se evidencian dificultades en habilidades académicas relacionadas con la lectura, escritura, cálculo, manejo de tiempo y dinero. Necesidad de apoyo en una o más áreas para alcanzar expectativas según su edad. En adultos se evidencian limitaciones a nivel de pensamiento abstracto, funciones ejecutivas, memoria a corto plazo y habilidades académicas funcionales.	Inmadurez en las interacciones sociales. Comunicación, conversación y lenguaje concretos e inmaduros para su edad. Dificultad para la regulación de emociones y conducta. Comprensión limitada del riesgo en situaciones sociales. Inmadurez en el juicio social. Alto riesgo de manipulación.	Adecuado cuidado personal para su edad. Necesita apoyo en tareas complejas de la vida diaria. En la adultez el apoyo está orientado a actividades como: mercado, transporte, organización del hogar, cuidado de niños, preparación de alimentos, transacciones bancarias y administración del dinero. Las habilidades recreativas se conservan. Aun así pueden presentar dificultades para identificar lo correcto en esta dimensión. Pueden desempeñarse adecuadamente en empleos que no enfaticen habilidades conceptuales.
MODERADO	Retraso significativo en habilidades conceptuales. En preescolares se evidencia desarrollo lento del lenguaje y de las habilidades académicas. En niños de edad escolar el progreso en lectura, escritura, cálculo, concepto y manejo del tiempo y el dinero, es lento y limitado en comparación a sus pares. Los adultos alcanzan un nivel básico de habilidades académicas y requieren apoyo para su uso en contextos laborales y personales.	Marcadas diferencias con respecto a sus pares en comportamiento social y comunicativo. Uso del lenguaje expresivo básico. Juicio social y toma de decisiones limitada. Habilidad para establecimiento de relaciones interpersonales con familia y amigos. Pueden tener relaciones de amistad y románticas a lo largo de su vida. Pueden tener dificultades para percibir e interpretar convenciones sociales. Requiere apoyo social y comunicativo.	Puede lograr autonomía en el cuidado personal en la adultez (comida, vestido, eliminación e higiene) si recibe el apoyo requerido. Puede lograr participación en tareas del hogar tras un periodo de apoyo. Puede lograr trabajo independiente en empleos que requieran limitadas habilidades conceptuales aunque requiere apoyo de co-trabajadores o supervisores para el manejo de expectativas sociales, trabajos complejos y responsabilidades auxiliares como planeación, transporte, salud y dinero. Requiere apoyo por un período extenso de tiempo.

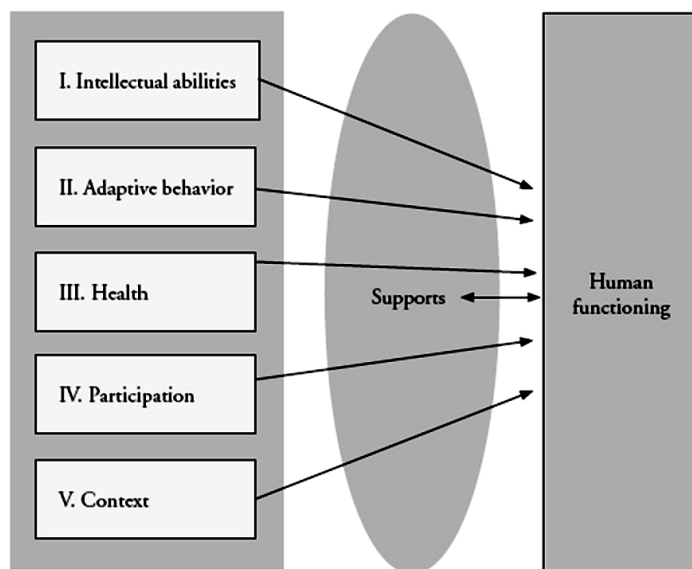
SEVERO	El logro de habilidades conceptuales es limitado. Poco entendimiento del lenguaje escrito y de conceptos relacionados con números, cantidades, tiempo y dinero. Los cuidadores deben ofrecer apoyos extensos a lo largo de la vida.	El lenguaje hablado está bastante limitado en cuanto a vocabulario y gramática. El habla y la comunicación tienden a centrarse en el aquí y ahora dentro de acontecimientos cotidianos. Los individuos comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. Las relaciones con los miembros de la familia y parientes son fuente de placer y ayuda.	Requiere apoyo en actividades de la vida diaria incluyendo comida, vestido, baño y eliminación. Requiere supervisión constante. No puede asumir responsabilidades en la toma de decisiones con respecto a lo mejor o lo correcto para sí mismo o para otros. En la adultez requiere apoyo para realización de tareas del hogar, recreación y trabajo. En algunos casos se pueden presentar dificultades adaptativas y conductas de autolesión.
PROFUNDO	Las habilidades conceptuales se restringen a lo concreto limitando significativamente el acceso al mundo de lo simbólico. Algunas habilidades visoespaciales como asociar o clasificar según características físicas pueden ser desarrolladas. Aún así, limitaciones motoras o sensoriales asociadas pueden afectar el uso funcional de objetos.	Poseen significativas limitaciones para la comprensión de la comunicación verbal o gestual. Pueden entender algunas instrucciones simples. Expresa sus deseos y emociones a través de comunicación no verbal. Disfruta relaciones con familiares cercanos y cuidadores. Inicia y responde a la interacción social a través de convenciones gestuales. Limitaciones motoras o sensoriales asociadas pueden afectar significativamente actividades sociales.	El sujeto depende de otros para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud y la seguridad, con niveles diferentes de implicación. Personas sin limitaciones físicas significativas pueden ayudar en tareas simples del hogar. La participación vocacional se restringe a acciones simples con objetos, bajo elevados niveles de supervisión y apoyo. Realizan actividades recreativas como escuchar música, ver televisión, salir a caminar siempre bajo supervisión. En una minoría pueden presentarse conductas desadaptativas. Limitaciones motoras o sensoriales asociadas pueden constituirse en barreras para la participación.

Fuente: DSM V (OMS, 2013)



Criterio 3: Edad de Inicio. El déficit intelectual y adaptativo comienza durante el periodo de desarrollo, es decir, antes de los 18 años.

A partir de esta definición la AAIDD (2010) propone un sistema de evaluación constituido por cinco dimensiones que se describen a continuación:



Fuente: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD (2010, p.27)

Dimensión I. Habilidades intelectuales: La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye “razonamiento, planificación, solución problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprendizaje de la experiencia” (AAIDD, 2010, p.27).

Dimensión II. Conducta adaptativa: Entendida como “el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son aprendidas y utilizadas por las personas en su vida diaria” (AAIDD, 2010, p.28).

Dimensión III. Salud: La salud es definida por la OMS como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Los efectos de la salud física y mental sobre el funcionamiento de la persona pueden oscilar desde muy facilitadores hasta muy inhibidores (AAIDD, 2010, p.28).

Dimensión IV. Participación: Se orienta al análisis de las oportunidades y restricciones que tiene el individuo para participar en la vida de la comunidad. La participación se evalúa por medio de la observación directa de las interacciones del individuo con su mundo material y social en las actividades diarias. Un funcionamiento adaptativo del comportamiento de la persona se da en la medida en que está activamente involucrado (asistiendo a, interactuando con, participando en) con su ambiente.

Dimensión V. Contexto: Esta dimensión describe las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se plantea desde una perspectiva ecológica que cuenta al menos con tres niveles diferentes: microsistema, mesosistema y macrosistema. Los distintos ambientes que se incluyen en los tres niveles pueden proporcionar oportunidades y fomentar el bienestar de las personas. La dimensión contextual incluye factores de carácter ambiental y personal.

Diferenciación con otros trastornos

Discapacidad intelectual o trastornos del aprendizaje

En ocasiones los **Trastornos Específicos del Aprendizaje** pueden confundirse con una Discapacidad Intelectual, especialmente cuando el nivel de severidad de esta última es leve, en cuyo caso es importante considerar que, como su nombre lo indica, los trastornos en el aprendizaje afectan áreas **específicas** relacionadas con la lectura, la escritura o las matemáticas, y por lo tanto interfieren de forma significativa en el desempeño académico, mientras la DI afecta de forma **generalizada** todas las áreas y procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los trastornos del aprendizaje se evidencian a través de errores específicos en las áreas académicas que no son explicable por una limitación intelectual significativa (CI promedio e incluso superior).

Si bien ambas condiciones son claramente diferenciables, es importante resaltar que la mayoría de las estrategias utilizadas en aula para favorecer a los estudiantes con trastornos específicos en el aprendizaje, resultan de apoyo significativo para los estudiantes con DI.

Discapacidad cognitiva o discapacidad intelectual

Debemos distinguir bien entre el concepto, muy utilizado en el país, de **Discapacidad Cognitiva** y la noción de **Discapacidad Intelectual**.

La idea de discapacidad cognitiva es sumamente amplia, abarcante, e implica considerar cualquier afectación en uno o varios de los procesos cognitivos (atención, memoria, lenguaje, resolución de problemas, entre otros) que no necesariamente se presentan durante el desarrollo infantil.

Cuando se rastrea el concepto de discapacidad cognitiva en la literatura académica, se encuentra que dentro de esta nominación se incluyen categorías que van desde el autismo, la discapacidad intelectual, los trastornos específicos en el aprendizaje y el trastorno por déficit de atención / hiperactividad, hasta los problemas ocasionados por traumas craneoencefálicos y demencias.

Por esta razón, cuando se hace referencia a la categoría de **Discapacidad Intelectual**, se esta tomando en consideración una afectación determinada asociada al neurodesarrollo y que ocasiona dificultades generales en múltiples dimensiones del funcionamiento intelectual, limitando las posibilidades de aprendizaje y participación a lo largo de la vida en variados contextos de actuación.

Estrategias

Los estudiantes con DI se benefician de las mismas estrategias de enseñanza usadas para personas con otras dificultades de aprendizaje o para aprender. Lo más importante al enseñar a alguna persona con discapacidad intelectual es propiciar un currículo relevante y basado en la realidad (Westwood, 2011).



Características de estudiantes con DI:

-  Ritmo mas lento en la adquisición de habilidades cognitivas.
-  Dificultad para interpretar información, razonar y resolver problemas.
-  Mayor comprensión y retención de cosas y situaciones que puedan experimentar directamente: aprenden haciendo.

Autores como Lee et al. (2006) y Palmer, Wehmeyer, Gipson y Agran (2004) proponen en sus estudios utilizar un modelo multinivel para promover el acceso de estudiantes con discapacidades intelectuales al currículo general. Este incluye tres niveles de modificaciones posibles:

Nivel 1: Modificaciones en la forma en que se presenta el contenido o cómo el estudiante se enfrenta y da respuesta al currículo, incluyendo la implementación de aspectos relacionados con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Se incluyen vínculos del CAST en los links de interés para profundizar en este aspecto).

Nivel 2: Aumento o expansión del currículo para proveer a los estudiantes habilidades o estrategias adicionales que les posibiliten éxito en el currículo general.

Nivel 3: Adición de contenido específico a las necesidades del estudiante, incluyendo habilidades funcionales o habilidades de la vida diaria que no se encuentran habitualmente en el currículo general.

Áreas específicas en las cuales presentan dificultades y posibles alternativas

Aspectos relacionados con el aprendizaje

Atención

En muchas ocasiones los estudiantes con discapacidad intelectual pueden inclinarse a centrar su atención en estímulos o detalles irrelevantes o a distraerse fácilmente en medio de las actividades académicas.

Estrategia. Es muy importante que el profesor diseñe múltiples estrategias para ayudar al estudiante con DI a focalizarse en la tarea propuesta. Recuerde: tanto la atención como la memoria pueden mejorar cuando se incrementan los niveles de motivación e interés. El uso de organizadores gráficos puede ser muy provechoso para los estudiantes con DI y otros estudiantes con dificultades para aprender ya que estos, frecuentemente, aprenden con mayor facilidad cuando se usan apoyos visuales para el aprendizaje (mapas conceptuales y mentales, iconos de apoyo, resaltados, señales). Igualmente pueden ser útiles las técnicas de fragmentación de contenidos y procesos, es decir, dividir las tareas de aprendizaje en pequeños pasos mucho mas asequibles y comprensibles para los estudiantes.

Memoria

Los estudiantes con DI suelen presentar problemas de memoria a largo plazo directamente relacionados con las dificultades atencionales descritas anteriormente.

Estrategia: Para compensar estas dificultades, es posible que estos estudiantes requieran mayor repetición y práctica de forma que se asegure que la información más relevante ha sido comprendida. Tenga en cuenta que los estudiantes con DI aprenden mejor cuando se les ofrece información concreta así como posibilidades de observación y práctica (Reynolds, Zupanick & Dombek, 2013). Acompañe las explicaciones abstractas de experiencias concretas y haga uso de estrategias mnemotécnicas para mejorar sus desempeños. Algunos estudios han demostrado que la memoria de trabajo mejora significativamente cuando se emplean sistemas de comunicación aumentativos en forma de apoyos no verbales como gestos o signos gráficos (Muñoz, González & Lucero, 2009; Muñoz, Lucero & González, 2010).

Generalización

A los estudiantes con DI puede dificultárseles significativamente la generalización de los nuevos aprendizajes. Pueden aprender una nueva habilidad o estrategia en un contexto pero fallar al tratar de transferirla o emplearla en una situación diferente.

Estrategia: Es importante que los profesores consideren diferentes formas para facilitar la generalización del aprendizaje al planear la clase enseñando o ejemplificando la misma habilidad o proceso en múltiples contextos y situaciones.

Lenguaje

Los estudiantes con DI presentan un desarrollo más lento del lenguaje tanto expresivo como comprensivo. Esta es una habilidad fundamental para el desarrollo cognitivo y social, pues permite entre otras cosas configurar las ideas y opiniones propias para compartirlas con otros en múltiples contextos. Igualmente es un importante regulador del comportamiento a través del lenguaje interiorizado.

Estrategia: a) El desarrollo del lenguaje debe convertirse en una prioridad en el caso de estudiantes con DI vinculados a escuelas ordinarias. Vale resaltar que las escuelas inclusivas son ya de hecho un ambiente enriquecido en lenguaje que puede estimular la necesidad y habilidad de comunicación. b) La mejor estrategia para el desarrollo del lenguaje es la participación en contextos cotidianos donde se promueva la expresión de necesidades, la obtención de información y la interacción social. c) Utilice frases cortas y simples para asegurar la comprensión de las instrucciones. Repita las instrucciones de forma frecuente y pregunte al estudiante para garantizar su claridad.

Desarrollo social

El nivel de desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con DI está relacionado con las posibilidades que se le ofrezcan de socializar e interactuar en el hogar y en otros múltiples contextos. En muchas ocasiones es posible que los estudiantes con DI presenten algunas dificultades para ser aceptados y hacer amigos en las escuelas, especialmente si son evidentes problemas de

comportamiento (agresividad) o conductas inapropiadas (escupir, gritar).

Estrategia: a) Enfatique el desarrollo de habilidades sociales y promueva la enseñanza de comportamientos protectores para evitar la victimización de esta población. b) Fomente un clima social afectivo positivo y de apoyo. Para ello es necesario promover actitudes de aceptación y respeto entre los integrantes del grupo así como ofrecer oportunidades de interacción y trabajo en equipo. c) Evite consolidar en la clase ambientes competitivos y de comparación permanente. Promueva preferentemente la cooperación para el logro de los objetivos.

Aspectos relacionados con la autodirección del aprendizaje

Autoregulación

La autoregulación se refiere a la habilidad individual de monitorear el propio aprendizaje de tareas y modificar los procesos de pensamiento y las estrategias cada vez que sea necesario. La autoregulación en el aprendizaje involucra directamente la metacognición, es decir, la habilidad de monitorear y controlar los procesos cognitivos y emotivos propios (Westwood, 2011, p.142).

Estrategias: Las estrategias metacognitivas incluyen formas de autoinstrucción y autocuestionamiento que garanticen concentración, reflexión, control y revisión. Para lograrlo, los pro-

fesores pueden servir de modelos iniciales en la consolidación de estas instrucciones, ayudando a los estudiantes a desarrollar su propio lenguaje interiorizado.

Autodeterminación

“La Autodeterminación significa que cada persona pueda gestionar su destino, decidir sobre los aspectos de su día a día y de su vida, y que pueda planificar planes importantes para él” (Feaps, 2014, p.21). La toma de decisiones y la autodeterminación son áreas que comúnmente se describen como afectadas en estudiantes con DI. Frecuentemente se evidencia que la mayor parte de la vida de las personas con DI esta determinada por las decisiones de otros.

Estrategias: a) Ofrecer posibilidades de elección. b) Promover oportunidades para la toma de decisiones e inducir a los estudiantes permanentemente a establecer metas personales basadas en sus intereses y preferencias (Lee et al., 2006, p.207). c) Incluir objetivos específicos en la formación de los estudiantes orientados al incremento de la independencia. d) Diseñar espacios de formación orientada a los padres de familia de forma que se promueva la independencia y toma de decisiones en el contexto del hogar y otros escenarios sociales.

Recuerde: Estas estrategias no son exclusivas para estudiantes con DI y pueden beneficiar en general a toda la clase. Cualquier acción o medida que tome para garantizar claridad y comprensión en sus explicaciones y procesos redundará en aprendizajes exitosos por parte de todos sus estudiantes.

Aspectos claves a considerar

- ✧ Proporcionar apoyos icónicos y fragmentar los grandes procesos en unidades manejables que les permitan a los alumnos alcanzar con éxito cada paso de una tarea.
- ✧ Promover el trabajo cooperativo y enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para lograrlo.
- ✧ Evaluar frecuentemente el aprendizaje como posibilidad de toma de decisiones frente a los procesos de enseñanza: ¿Qué puedo hacer diferente para que mis estudiantes aprendan lo que requiero enseñarles?
- ✧ Utilizar, si es posible, ayudantes o colaboradores en el aula: pares tutores, docentes de apoyo, practicantes.
- ✧ Procurar involucrar a los padres en los procesos educativos.
- ✧ Evitar tener bajas expectativas de los logros de sus estudiantes. Esto frecuentemente se ve asociado a bajos desempeños y significativas dificultades en la autovaloración.
- ✧ Ofrecer retroalimentación inmediata a sus producciones para garantizar su motivación.
- ✧ Ofrecer oportunidades de éxito y logro de la tarea. Esto posibilita un incremento de la confianza en sus habilidades y una mejor valoración de sí mismo.

Ténga en cuenta que si bien los estudiantes con DI se benefician de forma significativa de los procesos de socialización ofrecidos en la cotidianidad del contexto escolar, la institución educativa debe garantizar igualmente la calidad en el aprendizaje académico de estos estudiantes acorde a lo establecido en el currículo general para todos los alumnos.

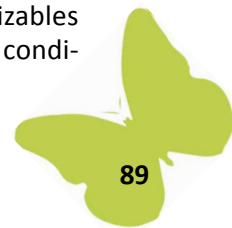
De allí la necesidad de trabajar de forma rigurosa en los proyectos educativos institucionales en general y en los diseños curriculares en particular para asegurar coherencia, pertinencia y flexibilidad en el funcionamiento institucional en cada una de sus áreas.

Los estudiantes con DI no están en la institución educativa solo “para socializar” sino también para desarrollar procesos cognitivos que les garanticen el aprendizaje de aquello que necesiten para participar de forma activa en la sociedad a la que pertenecen; ese es su derecho a la educación y es nuestra responsabilidad como maestros y maestras.

Una educación inclusiva implica el acceso al sistema pero esto no es suficiente; una educación inclusiva implica necesariamente la posibilidad de aprender juntos y participar.

Glosario

Accesibilidad y diseño universal. Se refieren a “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables para todas las personas en condi-



ciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible”. (Feaps, 2014, p.20).

Autodeterminación. Significa que cada persona pueda gestionar su destino, decidir sobre los aspectos de su día a día y de su vida, y que pueda planificar planes importantes para él” (Feaps, 2014, p.21).

Deficiencia. Problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida. (OMS, 2001, p.14)

Discapacidad. Es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. (OMS, 2001, p.27).

Discapacidad intelectual. Discapacidad caracterizada por limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, lo cual involucra muchas de las habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años de edad (AAIDD, 2013).

Sistemas alternativos o aumentativos de comunicación. Son aquellos sistemas que sustituyen el lenguaje o habla cuando este de algún modo se ha visto afectado, por ejemplo la escritura o los gestos. Los sistemas aumentativos se usan fundamentalmente para añadir eficacia al lenguaje hablado añadiendo una dimensión visual a la entrada auditiva habitual (signos, gestos, dibujos, letras...) para mejorar su percepción, su comprensión, su análisis, su almacenamiento en memoria o su recuperación en expresión. (Monfort, 2006).

Diseño universal de aprendizaje-DUA.

Es un conjunto de principios para el desarrollo de un currículo en el cual se le ofrecen a todas las personas igualdad de oportunidades para aprender. El DUA proporciona una estrategia para la creación de objetivos de enseñanza, métodos, materiales y evaluaciones que funcionen para todo el mundo a través de enfoques más flexibles que pueden ser ajustados a las necesidades individuales. (CAST).

Material complementario

Links de interés

FEAPS. Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.

<http://www.feapsmadrid.org/>

<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps.html>

El Cisne. Publicación de interés para aquellas personas que de una u otra forma estén vinculadas con el tema de la discapacidad y para el público en general.

<http://www.elcisne.org/>

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

<http://aaid.org/>

Website oficial de CAST, Universal Design for Learning. <http://www.cast.org/udl/>

UDL Guidelines Version 2.0 Translations. *Versiones en español.* Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo

(Versión 2.0). Disponible en <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>

López Melero, M. y Parages, M.J. (2013) ¿Qué nos hace diferentes a los profesionales del Proyecto Roma? Compartiendo algunas reflexiones. Disponible en <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Practicum/Docente%20y%20Proyecto%20Roma.pdf>



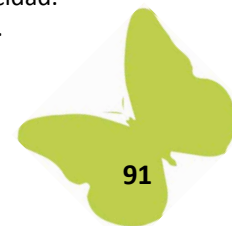
Videos

Pablo Pineda, con Síndrome de Down, un ejemplo actoral que además es maestro. Disponible en: <http://losinformantes.noticiascaracol.com/reviva-la-emisi%C3%B3n-32-de-los-informantes-1131-capitulo?historia=1129>

Entrevista a Miguel López Melero (Catedrático de Didáctica de la Universidad de Málaga) que explica las bases del **Proyecto Roma**: Un proyecto didáctico de escuela inclusiva, que busca construir un aula como si fuera una comunidad de convivencia y aprendizaje donde se dé cabida a todos a pesar de sus diferencias. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=R5onZNBhRI0>

“La discapacidad, cualquiera que esta fuere (...), no afecta al sujeto en su totalidad, lo que “marca” es en verdad la mirada de “los otros”, que lo encuadra en la categoría de lo diferente no permitiendo el surgimiento o la continuidad de un SER con mayúsculas”.

(Schorn, 2005, p.7). [Schorn, M. (2005). Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial].



Películas

Película:
Anita.
Director:
Marcos Carnevale
Argentina
2009



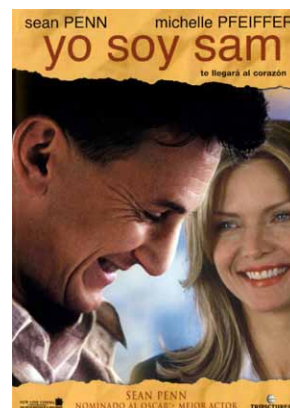
Película:
El octavo día
(*Le huitième jour*)
Director:
Jaco Van Dormael
Bélgica
1996



Película:
Yo también
Directores:
Alvaro Pastor y Antonio Naharro
España
2009

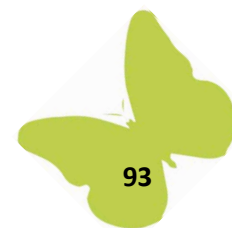


Película:
Yo soy Sam
(*I am Sam*)
Director:
Jessie Nelson
USA
2002



Bibliografía

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11th Edition. Washington, USA: AAIDD.
- AAIDD (2013). *Definition of intellectual disability*. Recuperado de <http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.VOX-HZ1Pz3fE>
- American Psychiatric Association - APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Version (DSM-5). U.S: APA.
- Feaps (2001) *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado*. Madrid: Feaps.
- Feaps (2014). *Accesibilidad cognitiva. Guía de recomendaciones*. Madrid: Feaps.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive strategies for standars-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 23 (3), 34-62.
- Lee, S., Amos, B., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K., Theoharis, R. & Wehmeyer, M. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 41 (3), 199-212.
- Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Revista Virtual Canal Down21*. Recuperado de <http://www.down21.org/revista/2006/Marzo/Articulo.htm>
- Muñoz, M.T., González, C. & Lucero, B. (2009). Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: Una revisión. *Revista Signos*, 42 (69), 29-49.
- Muñoz, M.T., Lucero, B. & González, C. (2010). Efectos de los gestos icónicos en la memoria de trabajo de estudiantes con discapacidad intelectual leve. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(4), 461-474.
- OMS (2001). *CIDDM-2 Clasificación Internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Palmer, S., Wehmeyer, M., Gipson, K. & Agran, M. (2004). Promoting access to the genral curriculum by teaching self-determination skill. *Exceptional Children*, 70 (4), 427-439.
- Reynolds, T., Zupanick, C. & Dombeck, M. (2013). *Effective teaching methods for people with intellectual disabilities*. Recuperado de http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208
- Verdugo, M.A (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 34 (1), 1-17.
- Verdugo, M.A. & Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 41 (4), 7-21.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London, UK: Routledge.





6

**Inusuales
manifestaciones
emocionales**



Educación emocional: una innovación educativa.

Inusuales manifestaciones emocionales y patrones de comportamiento

LORENA AGUIRRE ALDANA

Conceptualización

El inicio de clases, los compañeros, los docentes, el pupitre, los refrigerios, el acatamiento de normas, la ausencia de los padres, las nuevas asignaturas y aventuras que se recrean en el medio educativo, son algunos de los cambios que forman parte de la vida de los niños; cambios que en ocasiones pueden generar resistencia y agobio, dado que en esta etapa del desarrollo aún no se cuenta con las herramientas necesarias para afrontarlos o tan solo no se está preparado para asumirlos.

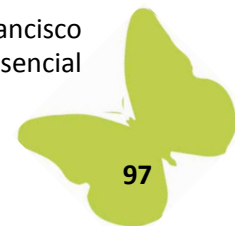
Según Deheza (2004), cada cambio que ocurre en la vida de los niños implica tener que abandonar lo que conocen, ya se trate de un simple sabor, un lugar o un hábito, para descubrir situaciones completamente nuevas que demandan un esfuerzo de adaptación de su parte. Además, como los niños no han desarrollado aún todas sus habilidades y madurez emocional, estos cambios pueden llegar a afectarlos con mayor intensidad.

Es relevante mencionar que estas situaciones nuevas varían de niño a niño, por cuanto están

sujetos a factores emocionales, sociales, físicos y psicológicos; de allí que algunos niños reaccionen indiferentemente frente a las circunstancias, mientras otros pueden llegar a afrontar dificultades académicas, de adaptación y comportamiento, que sin el apoyo necesario pueden convertirse en un trastorno y/o alteración emocional o del comportamiento.

En este escrito se proponen algunas estrategias orientadas a fortalecer la participación, motivación y comportamiento por parte de los estudiantes en los escenarios educativos; dichas estrategias pueden ser útiles cuando el docente tiene a su cargo niños que han presentado algún tipo de inusuales manifestaciones de carácter social, comportamental y emocional. Es importante que las estrategias implementadas en los escenarios educativos estén dirigidas a potencializar habilidades y no, por el contrario, enfatizar sus dificultades; es necesario ampliar el horizonte y buscar opciones que apunten al desarrollo de habilidades encaminadas a la autorregulación cognoscitiva y emocional.

El investigador en neurociencia Francisco Mora (2013) asegura que el elemento esencial



en el proceso de aprendizaje es la emoción, porque sólo se puede aprender aquello que se ama, aquello que le dice algo nuevo a la persona, que significa algo, permitiendo la apropiación progresiva de funciones, destrezas y habilidades que van a facilitarle al niño interactuar con su medio ambiente para adaptarse a él o modificarlo.

Cómo identificar las inusuales manifestaciones emocionales y del comportamiento

Las alteraciones emocionales y/o del comportamiento se consideran -según el DSM-5 (2013)- como un síndrome o patrón de carácter comportamental o psicológico, asociado por lo general a un malestar (dolor) o a una discapacidad; de acuerdo a la OMS (2001) la discapacidad es la restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano.

Algunas de las características que hacen referencia a las inusuales manifestaciones emocionales y del comportamiento se relacionan con alteraciones clínicamente significativas del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. En algunos casos no se cumplen con los criterios establecidos clínicamente para valorar una alteración de este

tipo, pero se evidencia claramente que necesitan tratamiento o asistencia, por evidenciar alteración en algunas de las funciones mentales que podrían verse alteradas, como la conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad.

A continuación se describen algunas de las alteraciones que pueden presentarse con mayor frecuencia en los escenarios educativos; para enmarcarlos se tomarán como referencias a Gómez, Hernández, Rojas, Santacruz & Uribe (2008).

Alteraciones del afecto

Depresión

Cuando se piensa en la infancia es difícil incluir la depresión, dado que este trastorno se asocia inmediatamente con la tristeza, el desgano y la falta de deseo para participar en actividades de la vida diaria; sin embargo en el niño, y más aún si es pequeño, se debe tener en cuenta y estar atento a los signos clínicos menos característicos, variados e incluso paradójicos, por cuanto es un trastorno del estado de ánimo que puede generar alteraciones en la interacción social, memoria y la atención.

Esto se debe a que la semiología infantil es diferente: el polimorfismo y la evolución del niño a lo largo de las etapas de desarrollo contribuyen a enmascararla. “La depresión varía en función de la edad del niño o del adolescente, dada su estrecha relación con el nivel de desarrollo del sujeto” (Gomez et al., 2008, p. 186).

Algunas de las manifestaciones observables en el contexto educativo, son: ruptura con el compor-

tamiento previo (abrupta o progresiva), inhibición motriz, inexpresividad facial, lentitud, inercia, aspecto de “viejo”, sumisión, agitación, excitación, cólera, oposición, reactividad exagerada, interrupción de actividades (deporte, cultura, pasatiempos), pasividad, tristeza, sentimientos de desesperanza, temor al fracaso a “no poder”, a perder el amor de los demás, hipersensibilidad a los defectos, las imperfecciones, vergüenza, dificultad para pensar, dificultad para memorizar, dificultad para trabajar, restricción alimentaria, rechazo a acostarse, pesadillas, miedos, quejas somáticas.

Es necesario tener en cuenta que para que se piense en una posible depresión, cinco o más síntomas deben estar presentes por un periodo de dos semanas consecutivas y se recomienda acudir al profesional especializado para que sea este quien realice el respectivo diagnóstico.

Alteración afectivo bipolar

Este trastorno se caracteriza por variaciones del estado de ánimo; se pueden presentar episodios de manía (exaltación de estado de ánimo) o episodios depresivos. Estos cambios en el estado de ánimo son variables y episódicos, hay ocasiones en que en un mismo día su estado de ánimo puede pasar de la alegría al aburrimiento o son extremadamente irritables; a este patrón se le conoce como ciclaje rápido (Gomez et al., 2008, p. 190). En los niños es muy común encontrar episodios mixtos, con síntomas tanto de manía como de depresión.

Las manifestaciones que se pueden observar se clasifican como depresión y manía; esta última se expresa en un estado de ánimo elevado, eufo-

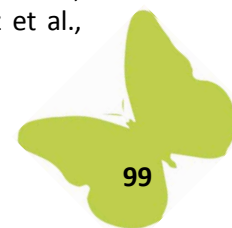
ria, autoestima elevada, disminución de la necesidad de sueño, lenguaje rápido, ideas o pensamientos rápidos, distracción, aumento de la actividad, agresividad, realizan más actividades placenteras y toman conductas riesgosas, además pueden presentar exceso de actividad, con conductas sociales inapropiadas, aumento de la hipersexualidad y ocasionalmente pueden aparecer ideas delirantes, alucinaciones visuales y/o auditivas, alterando la funcionalidad diaria. En ocasiones estos síntomas se tornan tan graves que pueden generar alteración de la funcionalidad, ideas de muerte, intentos suicidas y alucinaciones.

Alteraciones de ansiedad

Ansiedad

Para el niño que comienza a ser consciente de su entorno y de todos los peligros que existen, sentirse solo y desprotegido puede ser una gran fuente de ansiedad. Por eso, cuando se debe enfrentar a situaciones que no conoce o siente que puede ser abandonado, las reacciones del niño pueden ir desde manifestar insatisfacción o incomodidad ante una circunstancia que no colma sus expectativas, hasta una angustia desbordante y masiva, como la que puede acompañar los casos de psicosis infantil.

Los diferentes trastornos de ansiedad, pueden afectar el funcionamiento académico, social e interpersonal del niño, y manifestarse con síntomas cognitivos, somáticos y motores, que suelen empeorar frente a factores estresores específicos; entre los trastornos encontramos (Gomez et al., 2008, p. 201 -202).



-  Angustia de presentación aguda.
-  Angustia de presentación crónica.
-  Trastorno por ansiedad de separación
-  Trastorno de angustia asociado con el complejo de Edipo y la castración.

La fobias

Son temores injustificados, absurdos, frente a objetos, personas o situaciones ante las que el niño percibe o imagina un peligro; él mismo sabe de su irracionalidad, pero, al mismo tiempo comprende que debe evitar el contacto; algunas de las respuestas frecuentes es la inhibición motora y el bloqueo de muchas más funciones dentro de él mismo.

Alteraciones de la conducta en la infancia

Se refieren a los inusuales patrones de comportamiento; son las reacciones que se dan como respuesta ante determinadas situaciones y estímulos, así como las consecuencias generadas por estas. Agrupan una gran cantidad de manifestaciones sintomáticas que alteran significativamente el desempeño social, escolar y familiar del niño; para considerarlas como tales deben tener tres características (Gomez et al., 2008, p.233):

-  Que interfieran de manera importante con la adquisición de normas y pautas sociales y reaccionen en contra de ellas.
-  Que no correspondan a reacciones comportamentales en el marco de otra entidad pato-

lógica específica (depresión, psicosis infantil, trastorno de ansiedad)

-  Que se manifiesta según la edad cognoscitiva y social del niño.

No tienen una etiología específica determinada, ni una sola causa; se pueden manifestar por medio de conductas agresivas, intolerancia grave a la frustración, conductas auto agresivas, conductas contra la propiedad (daños, robo), mentiras, fugas, conductas violentas de grupo, violencia dirigida a las personas y muerte.

Luego de exponer algunas de las características de los trastornos emocionales y del comportamiento, que pueden darse en los escenarios educativos, conviene recalcar que la escuela debe promover la educación emocional, como una innovación educativa, en donde la salud mental sea considerada como un estado en constante cambio en la cotidianidad de la vida, logrando establecer relaciones significativas desde las habilidades emocionales y cognitivas, que son la base para la calidad de vida y la convivencia.

Los diferentes sectores en los que se pueden adelantar acciones para fortalecer la salud mental, son:

-  Promoción de la salud mental: implica el fortalecimiento de los factores protectores para evitar o controlar los riesgos, produciendo un cambio positivo del estado de salud, bienestar y desarrollo.
-  Prevención de la salud mental: reconocimiento temprano de las condiciones positivas y negativas que influyen, buscando fortalecer las competencias psicosociales.

- 🦋 Atención integral en salud mental: disponibilidad de los profesionales, técnicos y los recursos suficientes y pertinentes en salud para responder a las necesidades.

Estrategias

Decir “haz esto” o “no hagas aquello”, sin ayudar a pensar y sentir, no es una opción correcta para conseguir un comportamiento específico en los niños; por el contrario, las estrategias que se implementen deben ayudar al niño a desarrollar conocimiento y regulación tanto de sus comportamientos, como de los pensamientos y emociones.

A continuación se muestran diversas estrategias útiles para mejorar la participación, motivación y comportamiento de los niños, dentro y fuera de los escenarios educativos.

Para tener en cuenta:

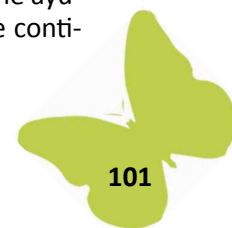
- 🦋 Tanto la familia como el contexto educativo deben promover las destrezas y confianza en el niño, lo que le permitirá enfrentarse a las diferentes demandas del entorno.
- 🦋 Elogiar los esfuerzos adquiridos por los niños, así los resultados no sean los esperados.
- 🦋 Enseñar las consecuencias: es bueno que el niño experimente las consecuencias de sus actos; permítale comprender que los resultados son algo que sucede debido a lo que el niño ha elegido, sin que el adulto haya tenido que intervenir.
- 🦋 Buscar soluciones: proponga a los niños centrarse en el planteamiento de soluciones a

los problemas y/o dificultades cotidianas, animándoles a participar en el diseño de las mismas.

- 🦋 Ofrecer opciones limitadas: dándole al niño la libertad de elegir, lo que lo motivará a actuar.
- 🦋 Utilizar la valoración como un mecanismo para potenciar los recursos, las necesidades y posibilidades.
- 🦋 Establecer grupos de trabajo con los expertos (profesionales, familia y educadores).
- 🦋 Tratar a los niños con dignidad y respeto: de este modo los niños se sentirán mejor y se comportarán mejor.
- 🦋 Combinar la firmeza con la amabilidad.
- 🦋 Si el niño está medicado, manténgase informado tanto de los efectos positivos y deseados como de los colaterales, así como de cualquier cambio en el tratamiento.

Al seguir instrucciones:

- 🦋 Al dar indicaciones hágalo de una manera clara y precisa; si es necesario repítalo una vez, verificando el contacto visual con el niño durante la explicación, apóyese de gestos y ayudas visuales si es necesario.
- 🦋 Cuando las actividades requieran de un tiempo demasiado largo, permítale al niño espacios en los que pueda levantarse y cambiar de posición, delegando diferentes funciones y responsabilidades.
- 🦋 Los estímulos táctiles como tocar el hombro o cabeza, hacer leve presión en el brazo, le ayudará al niño a fijar su atención y a que continúe con la tarea.



- ✧ Invítelos a pensar antes de actuar y utilice diferentes forma de premiar su buen comportamiento como, por ejemplo, acumular puntos.
- ✧ Establezca periodos de tiempo animando al niño a completar las tareas antes de que termine el tiempo establecido, reconociendo el esfuerzo realizado al seguir instrucciones y completar las tareas.

Respecto a lo académico:

- ✧ Los objetivos y reglas en el contexto educativo deben ser claros y explícitos.
- ✧ Cuando proporcione información, sea claro y conciso en el mensaje.
- ✧ Mantener una lista de chequeo que retroalimente las responsabilidades, tareas y tiempo de entrega.
- ✧ Las dificultades de memoria son comunes y afectan el desempeño académico; por eso conviene retroalimentar permanentemente sobre la información que se suministre, horarios o fechas relacionadas con las clases. Una herramienta puede ser brindar instrucciones escritas y copias de presentación en clase.
- ✧ Informar previamente cualquier cambio de rutinas, así como la disponibilidad de tutores y apoyos que pueda tener.
- ✧ Seleccione equipos de trabajo y puestos que se consideren tranquilos y asertivos.
- ✧ Utilice diferentes formas de evaluar: pruebas orales y escritas.
- ✧ Recomiende diferentes formas de estimular el aprendizaje: Visual – Auditivo – Kinestésico

Para la ansiedad:

- ✧ Acompañe al niño al momento de enfrentarse con situaciones nuevas.
- ✧ Permita al niño reconocer el temor y hablar de ello, promoviendo la seguridad y el planteamiento de opciones que lleven a mitigar sus miedos.
- ✧ No desestime, ni minimice la ansiedad en el niño.
- ✧ Evite recriminar sus miedos, ya que si no se está preparado y se le obliga a enfrentarlos, esto podría ser contra productivo.
- ✧ Transmita seguridad y confianza, como principal fuente de protección y apoyo.
- ✧ Procure un ambiente agradable, estructurado, seguro y motivador.

Controlando la agresividad:

- ✧ Promueva el diálogo, permitiendo que el niño manifieste lo que piensa, siente y hace.
- ✧ Realice ejercicios en donde el niño identifique sus emociones, fomentando la autorregulación emocional.
- ✧ Permítale comprender a los niños que sus conductas pueden llegar a tener consecuencias negativas en las otras personas y que puede lastimarlas, no solo a nivel físico sino también psicológico.
- ✧ No le responda con agresividad e impulsividad; trate siempre de ser lo más asertivo posible.
- ✧ Promueva relaciones donde prime el respeto y la comprensión.

- ✧ Permita espacios de reflexión y busque con el niño respuestas ante los conflictos; enséñele soluciones de afrontamiento más asertivas para relacionarse con los demás.
- ✧ Retroalimente al niño constantemente sobre su comportamiento y desempeño.
- ✧ Asegúrese de que el niño comprenda cuál es el comportamiento deseado; utilice juegos de roles, que le permitan reconocer el comportamiento solicitado.
- ✧ Emplee un estilo educativo firme, evitando los autoritarismo, así como la permisividad extrema.

Glosario

Autorregulación emocional: Es la capacidad específica de la inteligencia emocional para intervenir y modificar el curso y la generación de las propias emociones –tanto antes como durante la emoción misma (Gross, 2005).

Cognición: Conjunto de procesos psíquicos relacionados con el procesamiento de la información a partir de la percepción, la memoria, la representación de conceptos, el lenguaje y las funciones ejecutivas.

Educación emocional: Es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. Es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2015).

Estrategia: Es un plan que especifica una serie de pasos o de conceptos que tienen como fin la consecución de un determinado objetivo.

Etiología: Estudio de las causas de enfermedades en un orden determinado de efectos (Diccionario Enciclopédico, 2009).

Semiología: Parte de la medicina que estudia los signos característicos de una enfermedad.

Trastorno: Molestia, problema o perturbación que altera la vida de una persona o su estado de ánimo.

Material complementario

Links de interés

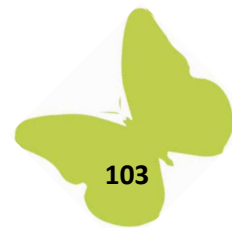
Tutoria para primería trabajamos la educación emocional. <http://www.orientacionandujar.es/2014/08/26/tutorias-para-primaria-trabajamos-la-educacion-emocional/>

Inteligencia Emocional. <http://www.orientacionandujar.es/recopilacion-de-materiales-de-modificacion-de-conducta/>

Generación + MAS. <http://www.generacion-mas.gov.co/VidaSana/pages/Mente-sana.aspx>

Libros

Mora, F., & Teruel, M. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.



Películas

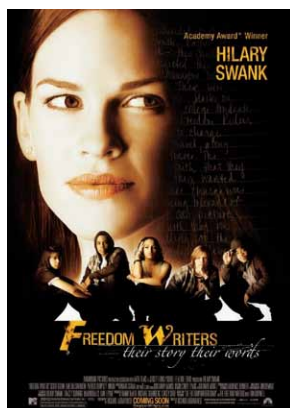
Película:
La lengua de las mariposas.
Director:
José Luís Cuerva
España
1999



Película:
Los chicos del coro.
Director:
Christophe
Barratier
Francia
(2004)



Película:
Los escritores de la libertad
Director:
Richard
LaGravenes
USA
(2007)



“Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto”.

Aristóteles

Bibliografía

Educación emocional: una innovación educativa. Trastornos emocionales y del comportamiento.

American Psychiatric Association - APA (1994). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona, España: Masson.

American Psychiatric Association - APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Version (DSM-5). U.S: APA.

Delgado, J. (2015, marzo 03). *Síntomas del trastorno bipolar infantil*. Recuperado de <http://www.etapainfantil.com/sintomas-del-trastorno-bipolar-infantil>

Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (2006) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Díaz Barriga, F & Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, C., Hernández, G., Rojas, A., Santacruz, H., & Uribe, M. (2008). *Psiquiatría clínica: diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos*. Bogotá, Colombia: Editorial Médica Panamericana.

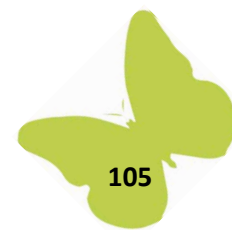
Ministerio de Salud y Protección Social. (2013) *Generación +mas. Colombia*: Recuperado de <http://www.generacionmas.gov.co/pages/Contactenos.aspx>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Soldano Deheza, M. I. (2004). *Guía práctica para padres: una herramienta valiosa para la familia y los educadores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Albatros.

Sort, R. (1998). *Enciclopedia de la psicopedagogía. Pedagogía y psicología*. España: Océano.

Tomas, U. (2010) *Definición de trastorno mental según el DSM-5*. Recuperado de <http://elpsicoasesor.com/trastorno-mental-segun-el-dsm-5/>



A large number of white butterfly silhouettes of various sizes are scattered across the left side of the image, creating a decorative border.

7

El espectro Autista



***“Autismo, como lo esencial, es invisible
a los ojos, se ve con el corazón.”***

Luis Martín del Campo

Trastorno del espectro autista.

Manual para profesores

JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA

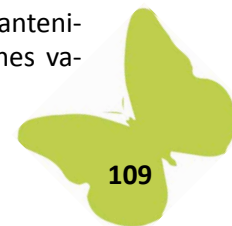
Conceptualización

Para el trastorno del espectro del autismo asociado a una afección médica o genética conocida, a un factor ambiental o a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento, se registrará el trastorno del espectro del autismo asociado a nombre de la afección, trastorno o factor (p. ej., trastorno del espectro de autismo asociado al síndrome de Rett). La gravedad se registrará de acuerdo con el grado de ayuda necesaria para cada uno de los dominios psicopatológicos que muestra la Tabla 2 (p. ej., “necesita apoyo muy notable para deficiencias en la comunicación social y apoyo notable para comportamientos restringidos y repetitivos”). A continuación, se debe especificar “con deterioro intelectual acompañante” o “sin deterioro intelectual acompañante”. Después se hará constar la especificación del deterioro del lenguaje. Si existe un deterioro del lenguaje acompañante, se registrará el grado actual de funcionamiento verbal (p. ej., “con deterioro del lenguaje acompañante-habla no inteligible” o “con deterioro del lenguaje acompañante-habla con frases”). Si existe catatonía, se registrará por separado “catatonía asociada a trastorno del espectro del autismo.”

Trastorno del espectro del autismo

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos manifestadas, actualmente o por los antecedentes, por lo siguiente (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un escaso acercamiento social y nula conversación en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, que impiden totalmente responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por alteraciones del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones va-



rían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (ejemplos ilustrativos):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos y peculiares caracterizados por una excesiva intensidad o un foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

Especificar la gravedad actual:

La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. (véase la Tabla 2) Anexos.

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo. Pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Cómo identificar sus necesidades particulares

Soy un niño con trastorno del espectro autista y podría ser un alumno tuyo. ¿Quieres saber cómo soy?

En mi forma de ser:

- ✧ Suelo ser muy, muy obsesivo. Tengo unos intereses especiales que dominan mi tiempo y mi comunicación y a veces sobrepasan mi autocontrol.
- ✧ Soy inflexible en mis pensamientos. Mi mente es de dirección única. Tengo una sola visión de situaciones concretas. Por ello no me adapto a los cambios inesperados fácilmente.
- ✧ No soporto la violencia ni los gritos; por favor, no me pidas las cosas a la fuerza porque me pongo nervioso y me bloqueo.

En mi forma de actuar:

- ✧ Tengo una actitud perfeccionista y la autoestima baja.
- ✧ Me desenvuelvo mejor en un ambiente estructurado con rutinas porque son situaciones que vivo de manera repetida y así las puedo ir analizando de manera lógica.
- ✧ ¡No me castigues, por favor! Porque yo no soy un maleducado, es que no entiendo bien las normas sociales, tengo un ritmo diferente para obedecerte y si me río no es porque me esté burlando de ti.

En mi comunicación:

- ✧ En la comunicación me faltan muchos recursos para relacionarme con los demás: negociar, pactar, persuadir, mediar, iniciar una conversación, acabarla, mantenerla, etc., porque no veo el mundo como el resto y me faltan habilidades sociales. Por ello, a veces uso técnicas menos elaboradas en las relaciones con los demás.
- ✧ No entiendo el doble sentido, me lo tomo todo al pie de la letra y hago malas interpretaciones.
- ✧ Mi forma de hablar es literal y puede resultar un poco “pedante”.

En mi aprendizaje:

- ✧ Tengo muchas habilidades intelectuales, una memoria mecánica excepcional y saco buenas notas, por eso en el colegio no se dan cuenta que soy un niño algo diferente al resto de mis compañeros.
- ✧ No me gustan los cambios ni las sorpresas inesperadas en la rutina de las clases.
- ✧ La vista es mi vía de acceso preferente. Aprendo mejor con esquemas y elementos visuales.

En mis relaciones sociales y en el ocio

- ✂ Mis juegos son obsesivos, repetitivos y simplistas.
- ✂ Me gusta mucho jugar con mis amigos pero no sé como hacerlo, por eso a veces les empujo, o me aíso o sigo sus juegos pero realmente no los entiendo.
- ✂ No tengo un grupo de amigos fuera del colegio, no me suelen invitar a las fiestas y cumpleaños de los demás.

Estrategias para el manejo en el aula

AYÚDAME A ENFOCAR: Enséñame por medio de mi sentido del tacto. Necesito actividades donde pueda usar las manos y el movimiento corporal, no sólo escribir y leer.

¿QUÉ VAMOS A HACER AHORA? Necesito saber qué sigue. Bríndame un am-

biente estructural donde tenga una rutina de la que pueda depender. Si haces cambios, avísame de antemano.

ESPÉRAME, TODAVÍA ESTOY PENSANDO: Por favor déjame ir a mi propio paso. Si me apuro, me confundo y me altero.

ESTOY PEGADO, NO LO PUEDO HACER: Ofrécame alternativas para resolver problemas; necesito conocer otras formas de solucionarlos cuando los obstáculos son muy grandes.

NO FUE QUE SE ME OLVIDÓ: ES QUE NO LO OÍ: Dame instrucciones un paso a la vez, y pídemme repetírtelas para estar seguros los dos de que la escuché bien.

ESTÁ BIEN? NECESITO SABER YA: Necesito retroalimentación positiva inmediata sobre cómo me está yendo.

NO SABÍA QUE NO ESTABA EN MI ASIENTO: A veces hago las cosas sin darme cuenta. Por favor, recuérdame que debo hacer un alto, pensar y luego actuar.



“Autismo, como lo esencial, es invisible a los ojos, se ve con el corazón.”

Luis Martin del Campo

¿YA CASI VOY A TERMINAR? Por favor, bríndame períodos cortos de trabajo con metas a largo plazo, así trabajo mejor.

POR FAVOR NO ME DIGAS: “TE LO ACABO DE DECIR”. Dímelo de nuevo usando otras palabras. Hazme una señal o un dibujo.

YA SÉ, TODO ESTÁ MALO, ¿VERDAD? Por favor, estimúlame por mi éxito parcial y por mi automejoramiento; no sólo cuando alcance la perfección.

TRATA DE NO GRITARME. Recuerda mis fortalezas cuando estoy teniendo un mal día.

Otros aspectos a considerar

- Explique el propósito y relevancia para involucrar a los alumnos en la clase.
- Siempre que sea posible, incorpore demostraciones y presentaciones con materiales concretos, con actividades de hacer cosas en su enseñanza.
- Utilice una linterna o un señalador de láser. Apague las luces e ilumine objetos o individuos con la linterna.

- Utilice guías de estudio con esquemas parciales. Mientras usted presenta una lección, los estudiantes deben llenar las palabras que faltan basados en lo que usted está diciendo o escribiendo en el tablero o proyector.
- Utilice medios visuales. Escriba palabras claves, láminas o dibujos en el tablero o en el proyector mientras realiza la presentación. Utilice dibujos, diagramas, gestos, materiales concretos y materiales de alto interés.
- Ilustre, ilustre, ilustre. Esto no significa que usted deba ser buen dibujante para ilustrar su presentación. Dese a usted mismo y a sus alumnos permiso para dibujar inclusive si usted carece de esta destreza o talento. Los dibujos no tienen que ser sofisticados; pueden ser muy simples y quizás sean mejores. Diviértase con esto. Las ilustraciones sencillas mantienen la atención y ayudan a los alumnos a comprender y a recordar el material (una secuencia de eventos, puntos clave, información exacta, etc.)

Bibliografía

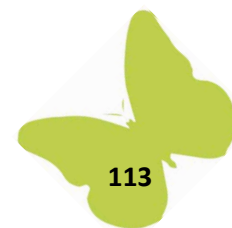
Asociación Americana de Psiquiatría - APA (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington,VA: APA.

Ehlers, S., Gillberg, C., Wing, L. (1998). A screening questionnaire for Asperger Syndrome and other high – functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 129 – 41.

MATERIAL COMPLEMENTARIO (Anexos)

Cuestionario

Tabla 2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista



Anexos

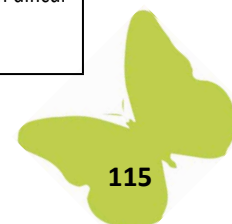
Cuestionario de Screening para espectro de autista de alto funcionamiento. ASSQ (Ehlers, Gillberg y Wing, 1999)			
Nombre del niño:			
Nombre del evaluador:			
Fecha de nacimiento:			
Fecha de evaluación:			
Este niño se muestra diferente a otros chicos de su edad, de la siguiente forma:			
	No (0)	En cierta medida (1)	Si (2)
1) Parece anticuado y precoz			
2) Es considerado por otros chicos como un “profesor excéntrico”			
3) Vive en cierta forma en su propio mundo, con intereses intelectuales, idiosincrásicos y restrictivos			
4) Acumula hechos o datos relativos a ciertos temas (buena memoria mecánica) pero sin comprender realmente su significado			
5) Posee un comprensión literal del lenguaje metafórico o ambiguo			
6) Posee un estilo de comunicación desviado, con un lenguaje formal, detallado, anticuado o con la entonación similar a la de “un robot”			
7) Inventa palabras o expresiones idiosincrásicas			
8) Posee una voz o un habla diferente			
9) Expresa sonidos involuntariamente, carraspeos, especies de “ronquidos”, ruidos con la boca o risas nerviosas			
10) Es sorprendentemente capaz para algunas cosas y sorprendentemente torpe para otras			
11) Usa el lenguaje libremente pero falla al realizar ajustes para adaptarse a contextos sociales o las necesidades de los diferentes interlocutores			
12) Le falta empatía			
13) Realiza comentarios ingenuos o embarazosos			
14) Tiende a desviar la mirada			
15) Desea ser sociable pero falla al establecer relaciones con pares			
16) Puede estar con otros chicos pero sólo estableciendo sus propios términos			
17) Le falta un mejor amigo			
18) Le falta sentido común			
19) Es pobre en los juegos: no tiene idea de cooperación en un equipo, marca sus “propios goles” (en contra)			
20) Posee torpeza motora, gestos o movimientos mal coordinados, desmañados.			
21) Realiza movimientos involuntarios de la cara o del cuerpo			
22) Tiene dificultades para completar simples actividades diarias a causa de la repetición compulsiva de ciertas acciones o pensamientos.			
23) Tiene rutinas especiales: insiste en no cambiar.			
24) Muestra apego idiosincrásico a objetos			
25) Otros chicos se burlan de él o lo ridiculizan.			
26) Tiene una expresión facial inusual notable.			
27) Tiene una postura inusual notable.			

El cuestionario ASSQ se administra a chicos de 7 a 16 años de edad. El ASSQ presenta 27 ítems que se puntúan de 0 a 2 (0: normalidad, 1: indica algún nivel de alteración, 2: define una alteración). La puntuación total va de 0 a 54. Los ítems se refieren a la interacción social, problemas de comunicación, conductas restrictivas y repetitivas, torpeza motora y diferentes tipos de tics posibles. Los autores investigan acerca de los alcances del instrumento para su uso en contextos clínicos. Se entrevista a padres

y maestros y se pide que completen los ítems. Los datos obtenidos sugieren que el ASSQ es un instrumento de screening para trastornos del espectro autista de alto funcionamiento, para administrar a padres y maestros, válido y confiable para su uso en contextos clínicos. En una primera aproximación puede afirmarse que la puntuación de 19 dada por maestros o la puntuación de 22 dada por los padres indicaría la necesidad de realizar al niño evaluaciones más específicas.

Tabla 2. Niveles de gravedad del trastorno del espectro del autismo

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Las deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causa alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona con pocas palabras intangibles que raramente inicia interacción y que, cuando lo hace, realiza estrategias inhabituales sólo para cumplir con las necesidades y únicamente responde a aproximaciones sociales muy directas.	La inflexibilidad de comportamiento, la extrema dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamiento restringidos/ repetitivos interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos, Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas. Por ejemplo, una persona que emite frases sencillas, cuya interacción se limita con intereses especiales muy concretos y que tiene una comunicación no verbal muy excéntrica.	La flexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/ repetitivos aparecen con frecuencia claramente al observador casual e interfieren con el funcionamiento en diversos contextos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 1 “Necesita ayuda”	Si ayuda <i>in situ</i> , las deficiencias en la comunicación social causa problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactoria a la apertura social de otras persona. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases completas y que establece comunicación pero cuya conversación amplia con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para alterar actividades. Los problemas de organización y de la planificación dificultan la autonomía.





8

**Déficit de
atención**



Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Manual para educadores

JUAN BERNARDO ZULUAGA VALENCIA

Conceptualización

La característica esencial del trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es la presencia de un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad, cuando es más frecuente y severo que el observado en los otros niños de la misma edad e igual nivel de desarrollo. Las manifestaciones aparecen antes de los siete años de edad y se deben presentar en dos ambientes diferentes por lo menos, en la escuela y en la casa, por ejemplo. El diagnóstico de TDAH sólo debe hacerse si el síndrome está interfiriendo visiblemente con el desarrollo social, académico, ocupacional o recreativo del niño (American Psychiatric Association, 1994).

Este es uno de los trastornos que más preocupa a los padres, sobre todo por la evolución escolar, tanto por el miedo razonable de un menor rendimiento académico, debido a sus dificultades atencionales, como por los problemas de comportamiento, específicamente las limitaciones que estos niños presentan en su autocontrol de la conducta y de los impulsos.

La experiencia ha demostrado la importancia de que los educadores conozcan cómo manejar tanto las conductas del niño con TDAH como las dificultades en el aprendizaje, inherentes al trastorno. Si se comprende cómo afecta este trastorno su rendimiento académico, su autocontrol, la relación con los demás y su autoestima, se les podrá ayudar para que logren participar de forma plena en el entorno escolar y crecer tanto en conocimientos como en maduración personal. El ingrediente básico en estos casos es un maestro capaz de ver más allá de los síntomas, a menudo tan molestos, con mucha empatía y capacidad de ayudar. Debemos comprender que no son niños problema; son niños con un problema en contextos poco estimulantes.

Causas del TDAH

En la actualidad se desconocen las causas directas o inmediatas del TDAH. Los avances en las técnicas de diagnóstico por imágenes y en genética han ayudado a esclarecer algunas cuestiones, pero aún no se tiene una evidencia definitiva que explique los orígenes del trastorno.

Básicamente se considera un trastorno de origen neurobiológico de carácter hereditario (Barkley et al., 1999).

Los estudios de Barkley et al. (1990), Biederman et al. (1992) y Pauls (1991) indican que los factores socioambientales pueden influir en la mayor gravedad de los síntomas, en un peor pronóstico del TDAH y en el aumento del riesgo de presentar trastornos o problemas asociados (trastornos emocionales, conductas inadecuadas, dificultades de aprendizaje, etc.), pero estos factores raramente se pueden considerar como la causa que genera el trastorno.

Aunque existen diferentes teorías que explican el origen del trastorno, se considera la causa biológica (orgánica) como principal responsable, entendiéndose ésta como un desequilibrio químico en las áreas cerebrales involucradas en la atención y el movimiento. Se ha demostrado también que la herencia (genética) es el principal predisponente para desarrollar TDAH.

El TDAH **NO** es causado por alergias alimentarias, problemas familiares, una pobre educación, malos profesores o escuelas inefectivas.

Atención multidisciplinar

Mi alumno tiene TDAH.

¿Qué hacer?

Una vez estamos en este punto, ya se ha recorrido un buen camino, ya que el primer paso para buscar soluciones a cualquier problema es identificarlo.

Ahora se sabe que el problema no es nuestro alumno, sino el TDAH que presenta.

El tratamiento que ha demostrado mayor efectividad (Multimodal Treatment of Children with ADHD, MTA (EE.UU., 1999) es el que combina los siguientes componentes (por esta razón se llama multimodal):

Tratamiento psicológico dirigido a padres, profesores y niños

- ✧ Información sobre el trastorno.
- ✧ Estrategias de manejo de la conducta.
- ✧ Estrategias de comunicación para mejorar la relación con su hijo/alumno.
- ✧ Estrategias para aumentar el propio autocontrol del niño con TDAH.

Tratamiento farmacológico

El objetivo de la medicación es hacer remitir los síntomas básicos del trastorno. Los medicamentos más eficazmente utilizados son los estimulantes (Ritalina).

Tratamiento psicopedagógico

Dirigido a mejorar las habilidades académicas del niño y el comportamiento mientras estudia o hace los deberes, también pretende instaurar un hábito de estudio al niño que no lo tiene.

Sus características

¿Me conocen ?

“Además de ser inatento y distraído, Juan es eléctrico; no se está quieto nunca. Siempre ha sido así. En casa todo lo hace apresuradamente y tropieza con lo que encuentra en el camino. Ya ha

tumbado a su hermanita varias veces. Si tengo visita o estoy hablando por teléfono, interrumpo y no desisto de hacerlo hasta que le presto atención. Para que coma es un problema; no se queda sentado. A veces trata de servirse la comida sin fijarse y tumba las cosas que están en la mesa.

Es muy difícil ponerlo a estudiar. Su abuela dice que tiene “hormigas en el fondillo”, y tiene toda la razón. Ella me ha dicho que tenga paciencia, que el papá del niño era así. Deja de estudiar por cualquier cosa: para ir al baño, atender a su hermanito, contestar el teléfono o ayudarme en la cocina. Siempre tiene una excusa. Tengo que obligarlo a hacer algunas tareas nuevamente porque no se fija en las instrucciones o hace lo que cree y no lo que se le pide. Cuando va conmigo en el autobús, me pone nerviosa. Se quiere levantar, se pasa hablando o moviéndose de un asiento a otro o insistiendo en sacar a su hermanita del asiento para jugar con ella. Es un líder y los niños del vecindario lo buscan para jugar. Sin embargo, muchas veces los juegos terminan en discusiones o peleas porque siempre quiere ser el que manda. Tan pronto las maestras me ven en la escuela salen del salón a decirme que interrumpo, que se pasa hablando, que no espera su turno, que camina por el salón y que no sigue las reglas. A menudo me lo dicen frente a otras personas, lo cual me avergüenza. El otro día lo suspendieron porque empezó a dar vueltas y

saltar, a toda velocidad, en el medio del pasillo. Tumbó sin querer a un niño y lastimó a otro que entraba al salón en ese momento. ¡Es tremendo!

En casa lo hemos regañado, lo hemos castigado y le hemos pegado por todas las cosas que hace, pero nada parece funcionar. Promete no volverlo a hacer, lo dice con sinceridad, pero al rato está en las mismas”

Estrategias para el manejo en el aula

Para lograr mayor efectividad es importante establecer una relación positiva profesor-alumno reconociendo y aceptando a este niño, teniendo presente las siguientes sugerencias.

-  Siéntelo (a) adelante cerca de usted, al lado de un compañero juicioso, con el fin de:
 - Evitar que se distraiga.
 - Evitar que moleste a sus compañeros.
 - Controlar mejor su rendimiento.
 - Facilitar el reforzamiento de sus conductas (felicitarle cuando realice una actividad positiva, dando menor importancia a sus retrocesos y debilidades).
-  Focalice su atención en las instrucciones (observar si está atendiendo visualmente; dirigirle la palabra y tocarlo).
-  Ayudarle a estructurar, organizar las tareas o actividades a realizar.
-  Ayudarle a reducir el nivel de frustraciones (organizarle las tareas, darle tareas cortas que él (ella) logre realizar en un tiempo de

15 minutos, enfatizando más la calidad, que la cantidad). Valorarle más los progresos y el esfuerzo que los resultados.

- ✧ Ayudarle a focalizar su atención cuando se dan instrucciones:

Acercársele físicamente (tocarlo suavemente si es necesario).

Realice cambios de inflexión de la voz.

Hacerle alguna señal para que fije su atención en el tablero o donde sea necesario.

- ✧ Asignarle actividades de colaboración, como borrar el tablero, recoger y entregar materiales, con el fin de:

Adecuar su inquietud hacia fines más provechosos para él y su grupo-curso, ya que de presentar hiperactividad esta es muy difícil de controlar del todo.

Mejorar su autoestima, ayudarle a darse cuenta de que es necesario (a) y positivo (a) para los demás favoreciendo así cambiar la imagen de “niño (a) problema” y su adaptación al medio escolar como los demás.

- ✧ Promueva la participación en actividades extra-curriculares con el fin de:

Favorecer su desarrollo integral.

Procurar interacción con otros niños y adultos, facilitando la posibilidad de realizar distintas actividades a las estrictamente escolares.

Otorgarle la posibilidad de desarrollo en áreas o habilidades de su interés y facilidad.

Dar la oportunidad de descargar energías.

- ✧ Exhibir las tareas en un lugar visible para que los estudiantes las copien.

- ✧ Tomar un momento al final de la clase o del día escolar para guiar a los estudiantes en su registro de las tareas en sus calendarios.

- ✧ Recompensar a los estudiantes que son organizados y estén preparados.

- ✧ Ensayar utilizando un contrato para los trabajos completos en clase como valoración y reconocimiento del esfuerzo.

Glosario

Autocontrol: Es la capacidad que tiene el sujeto para contenerse ante situaciones que pueden poner en riesgo su integridad física, sus comportamientos y las relaciones interpersonales. Los niños con diagnóstico de TDAH presentan problemas de autocontrol.

Hiperactividad: Se refiere al aumento de la actividad motora. Los niños con diagnóstico de TDAH actúan como con un motor, como un carro sin frenos, por ejemplo, abandonan continuamente su silla en el salón de clase.

Impulsividad: Inclínación a actuar sin pensar, interrumpir las conversaciones, dificultad para seguir normas y “agresión”.

Inatención: Incapacidad para mantener la atención, distraerse con facilidad, no concentrarse, tendencia a comportarse de manera dispersa y desorganizada.

Emoción: Manifestaciones fisiológicas, expresiones afectivas, de sentimientos y estados de

ánimo. Los niños con TDAH presentan manifestaciones de ansiedad y cambios en el estado de ánimo.

Autoestima: Conjunto de sentimientos y creencias que las personas tienen con relación a sus valores, capacidades y habilidades para en-

frentar y superar obstáculos. Los niños con diagnóstico de TDAH presentan baja autoestima.

Empatía: Capacidad del individuo para ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus emociones, intenciones y sentimientos y en consecuencia actuar conservando los límites.

Bibliografía

American Psychiatric Association - APA (1994). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona, España: Masson.

Barkley, R.A. (2002). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona, España: Paidós.

Barkley, R.A. (Ed.). (1990) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.

Bauermeister, J.J. (2000). *Hiperactivo, Impulsivo, Distráido ¿Me conoces?. Guía acerca del déficit atencional (TDAH) para padres, maestros y profesionales*. New York: The Guilford Press.

Mena Pujol, B., Nicolau Palou, R., Salat Foix, L., Tort Almeida, P. & Romero Roca, B. (2006). *El alumno con TDAH. Guía práctica para educadores*. 2^{da} Edición. Barcelona, España: Mayo Ediciones.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Fundación CADAH. TDAH: Guías para Educadores. Disponible en <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/tdah-guias-para-educadores.html>

MATERIAL COMPLEMENTARIO (anexos)

Lista de verificación para trastorno por déficit de atención/hiperactividad – Maestros

Cuestionario Conners para maestros

Contrato Maestro – Alumno

Contrato de deberes Maestro – Alumno

Historia de la tortuga



Anexos

Para los Maestros

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA DDA BASADA EN EL DSM-IV				
Por favor, seleccione con una "X", los criterios que usted considere, que su alumno(a) presenta:				
Nunca: N	Algunas veces: AV	Frecuentemente: F	Siempre: S	
Criterio A: Marca con una X la frecuencia con que se presentan los siguientes comportamientos:	NUNCA	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE
INATENCIÓN				
1. No pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas				
2. Tiene dificultades para mantener la atención en las tareas y en los juegos				
3. No parece escuchar lo que se le dice				
4. No sigue instrucciones o no termina las tareas en la escuela o los oficios en la casa a pesar de comprender las órdenes				
5. Tiene dificultades para organizar sus actividades				
6. Evita hacer tareas o cosas que le demanden esfuerzos				
7. Pierde sus útiles o las cosas necesarias para hacer sus actividades				
8. Se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes				
9. Olvidadizo en las actividades de la vida diaria				
Total de síntomas de inatención/9	SUMATORIA	PUNTAJE	PERCENTIL	
HIPERACTIVIDAD-IMPULSIVIDAD				
1. Molesta moviendo las manos y los pies mientras está sentado.				
2.. Se levanta del puesto en la clase o en otras situaciones donde debe estar sentado.				
3.. Corretea y trepa en situaciones inadecuadas.				

4. Dificultades para relajarse o practicar juegos donde deba permanecer quieto.				
5.. Está permanentemente en movimiento, como si tuviera un motor incontrolable en su interior.				
6. Habla demasiado.				
7. Contesta o actúa antes de que se le terminen de formular las preguntas.				
8. Tiene dificultades para hacer filas o esperar turnos en los juegos.				
9.Interrumpe las conversaciones o los juegos de los demás				
Total de síntomas de hiperactividad/impulsividad/9:	SUMATORIA	PUNTAJE	PERCENTIL	
Lista de verificación TOTAL/54	SUMATORIA	PUNTAJE	PERCENTIL	



CUESTIONARIO CONNERS PARA EL MAESTRO
VERSIÓN COLOMBIANA - ESTANDARIZADA Y VALIDADA
PINEDA & COLS, 1998

A continuación aparecen terminos descriptivos de conducta. marque con una (x) la columna que mejor defina al niño.
Conteste todos los Reactivos. No diligencie las columnas de Factores

SINTOMAS	NIVEL DE ACTIVIDAD				FACTORES			
	Nunca	Un poco	Bastante	Demasiado	P At	HIP	DRT	DRP
1.Inquieto (a) retuerce el cuerpo								
2.Hace ruidos inapropiados cuando no debe								
3.Sus demandas deber ser satisfechas								
4.Actúa de manera grosera y hostil								
5.Explosiones de ira y conducta impredecible								
6.Demasiado sensible a la critica								
7.Distractibilidad, poca capacidad de atención								
8.Molesta a los niños (as)								
9.Se “eleva” con facilidad, sueña despierto								
10.Vive con el ceño fruncido y de mal humor								
11.Cambios buscos en el estado de ánimo								
12.Parece ser poco (a) aceptado en el grupo								
13.Dificultad para jugar limpio y si hacer trampas								
14.Parece faltarle capacidades								
15.Dificultad para terminar sus tareas								
16.Infantil e inmaduro(a)								
17.Dificultad para llevarse bien con los demás								
18.Dificultad para colaborar con sus compañeros								
19.Se frustra o se rinde fácilmente ante los esfuerzos								
20.Dificultades para conseguir los objetivos académicos								

“ CONVENCIONES P At = Problemas de atencion HIP = Hiperactividad DRT = Disregulacion Temperamental DRP = Deficiencia Relaciones Personales”	“CALIFICACIÓN E.S.E.: 1_2_3_4_5_6_”	Dividir entre	17	13	16	14
		Total				
		Puntuación T				
		PERCENTIL				

Contrato

Yo , declaro que:

Nombre del estudiante

Yo , declaro que a:

Nombre del educador

cambio de

pacto acordado, lo premiaré con

Fecha:

Firma del estudiante:

Firma del educador:



Contrato de deberes

Yo , declaro que:

Nombre del estudiante

anotaré todos mis deberes en la agenda y los haré:

(hora del día)

(lugar)

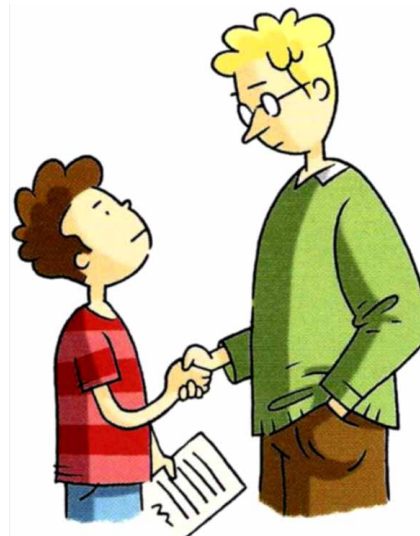
Además

1. Sólo pediré ayuda cuando no entienda lo que tengo que hacer
2. Tendré cuidado con la presentación
3. Repasaré las tareas para asegurarme de que están bien
4. Cuando acabe lo guardaré todo en la cartera para llevarlo a la escuela al siguiente día.

Y a cambio recibiré

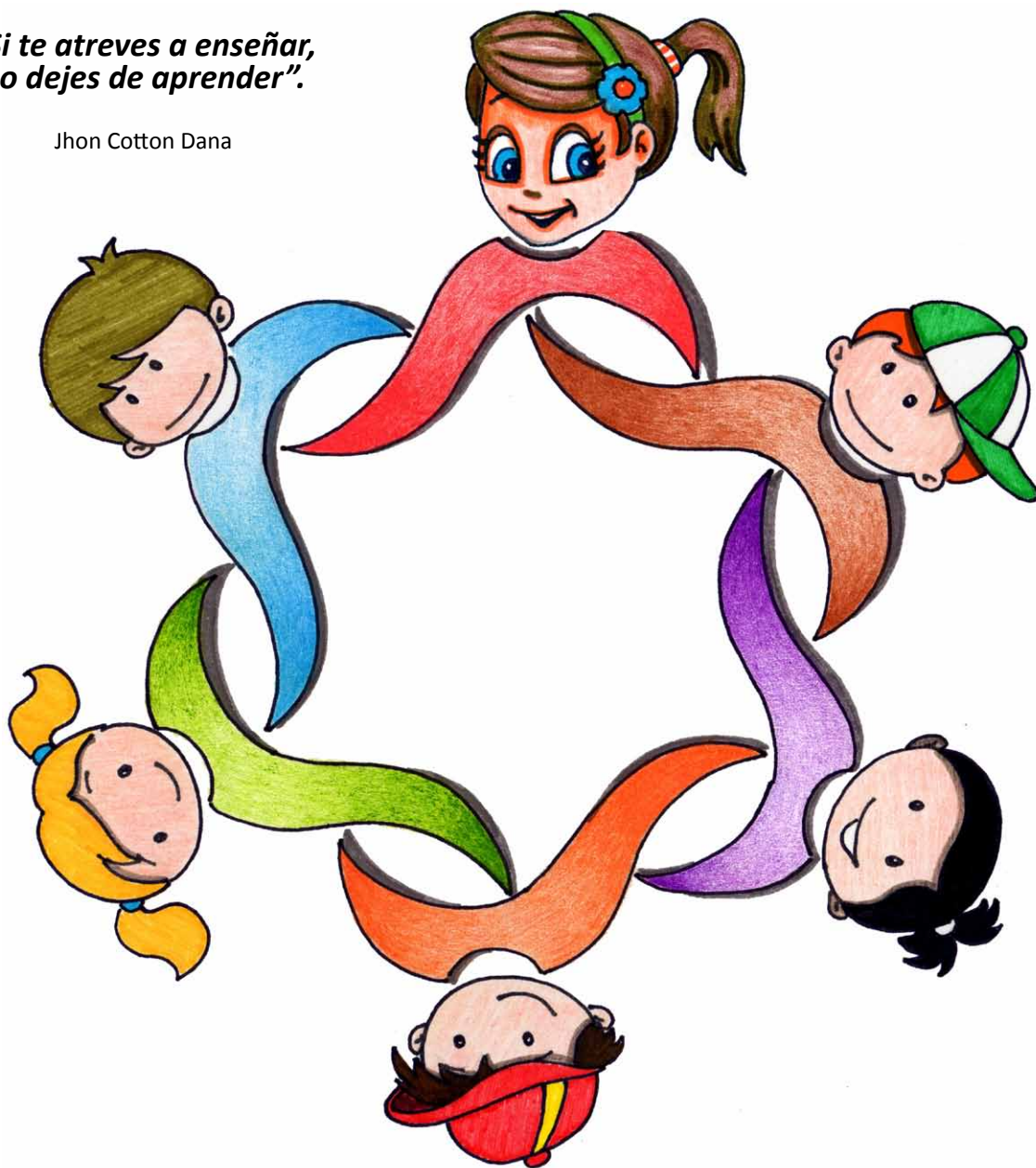
Fecha:

Firma del estudiante:



***“Si te atreves a enseñar,
no dejes de aprender”.***

Jhon Cotton Dana



Historia de la tortuga

Hace mucho tiempo, en una época muy lejana, vivía una tortuga pequeña y risueña. Tenía ____ años y justo acababa de empezar ____ de primaria. Se llamaba Juan-tortuga. A Juan-tortuga no le gustaba ir a la escuela. Prefería quedarse en casa con su madre y su hermanito. No quería estudiar ni aprender nada: sólo le gustaba correr y jugar con sus amigos, o pasar las horas mirando la televisión. Le parecía horrible tener que leer y leer, y hacer esos terribles problemas de matemáticas que nunca entendía. Odiaba con toda su alma escribir y era incapaz de acordarse de apuntar los deberes que le pedían. Tampoco se acordaba nunca de llevar los libros ni el material necesario a la escuela.



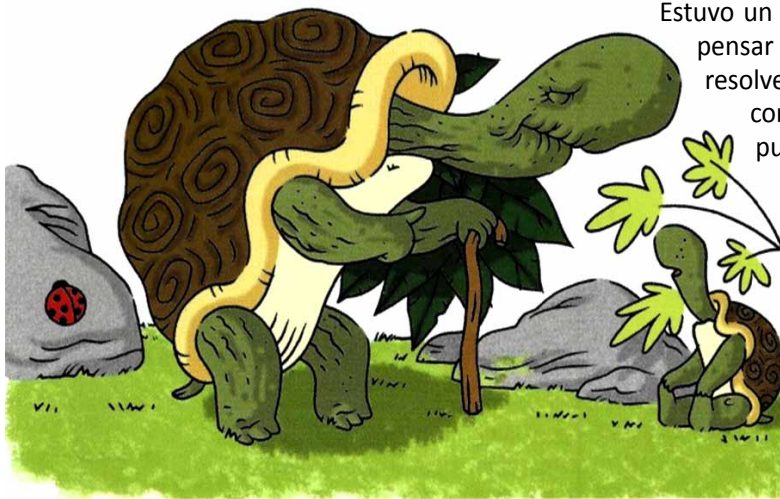
En clase, nunca escuchaba a la profesora y se pasaba el rato haciendo ruiditos que molestaban a todos. Cuando se aburría, que pasaba a menudo, interrumpía la clase chillando o diciendo tonterías que hacían reír a todos los niños. A veces, intentaba trabajar, pero lo hacía rápido para acabar enseguida y se volvía loca de rabia, cuando, al final, le decían que lo había hecho mal. Cuando pasaba esto, arrugaba las hojas o las rompía en mil trocitos. Así pasaban los días...

Cada mañana, de camino hacia la escuela, se decía a sí mismo que se tenía que esforzar en todo lo que pudiera para que no le castigasen. Pero, al final, siempre acababa metido en algún problema. Casi siempre se enfadaba con alguien, se peleaba constantemente y no paraba de insultar. Además, una idea empezaba a rondarle por la cabeza: «soy una tortuga mala» y, pensando esto

cada día, se sentía muy mal.



Un día, cuando se sentía más triste y desanimado que nunca, se encontró con la tortuga más grande y vieja de la ciudad. Era una tortuga sabia, tenía por lo menos 100 años, y de tamaño enorme. La gran tortuga se acercó a la tortuguita y deseosa de ayudarla le preguntó qué le pasaba: «¡Hola! — le dijo con una voz profunda— te diré un secreto: no sabes que llevas encima de ti la solución a tus problemas».



Estuvo un ratito así hasta que tuvo tiempo para pensar qué era lo mejor que podía hacer para resolver su problema. Fue muy agradable encontrarse allí, tranquilo, sin que nadie lo pudiera molestar.

Cuando salió, se quedó sorprendido de ver a la maestra que le miraba sonriendo, contenta porque había podido controlar. Después, entre los dos resolvieron el error («parecía increíble que con una goma, borrando con cuidado, la hoja volviera a estar limpia»). Juan-tortuga siguió poniendo en práctica su secreto mágico cada vez que tenía problemas, incluso a la hora del patio. Pronto, todos los niños que habían de-

Juan-tortuga estaba perdido, no entendía de qué le hablaba. «¡Tu caparazón!» exclamó la tortuga sabia. Puedes esconderte dentro de ti siempre que te des cuenta de que lo que estás haciendo o diciéndote te produce rabia. Entonces, cuando te encuentres dentro del caparazón tendrás un momento de tranquilidad para estudiar tu problema y buscar una solución. Así que ya lo sabes, la próxima vez que te irrites, escóndete rápidamente.»

A Juan-tortuga le encantó la idea y estaba impaciente por robar su secreto en la escuela.

Llegó el día siguiente y de nuevo Juan-tortuga se equivocó al resolver una suma. Empezó a sentir rabia y furia, y cuando estaba a punto de perder la paciencia y de arrugar la ficha, recordó lo que le había dicho la vieja tortuga. Rápidamente encogió los bracitos, las piernas y la cabeza y los apretó contra su cuerpo, poniéndose dentro del caparazón.

jado de jugar con él por su mal carácter, descubrieron que ya no se enfadaba cuando perdía en un juego, ni pegaba sin motivos. Al final del curso, Juan-tortuga lo aprobó todo y nunca más le faltaron amiguitos.

Autores: Marlene Schneider
Arthur Robin

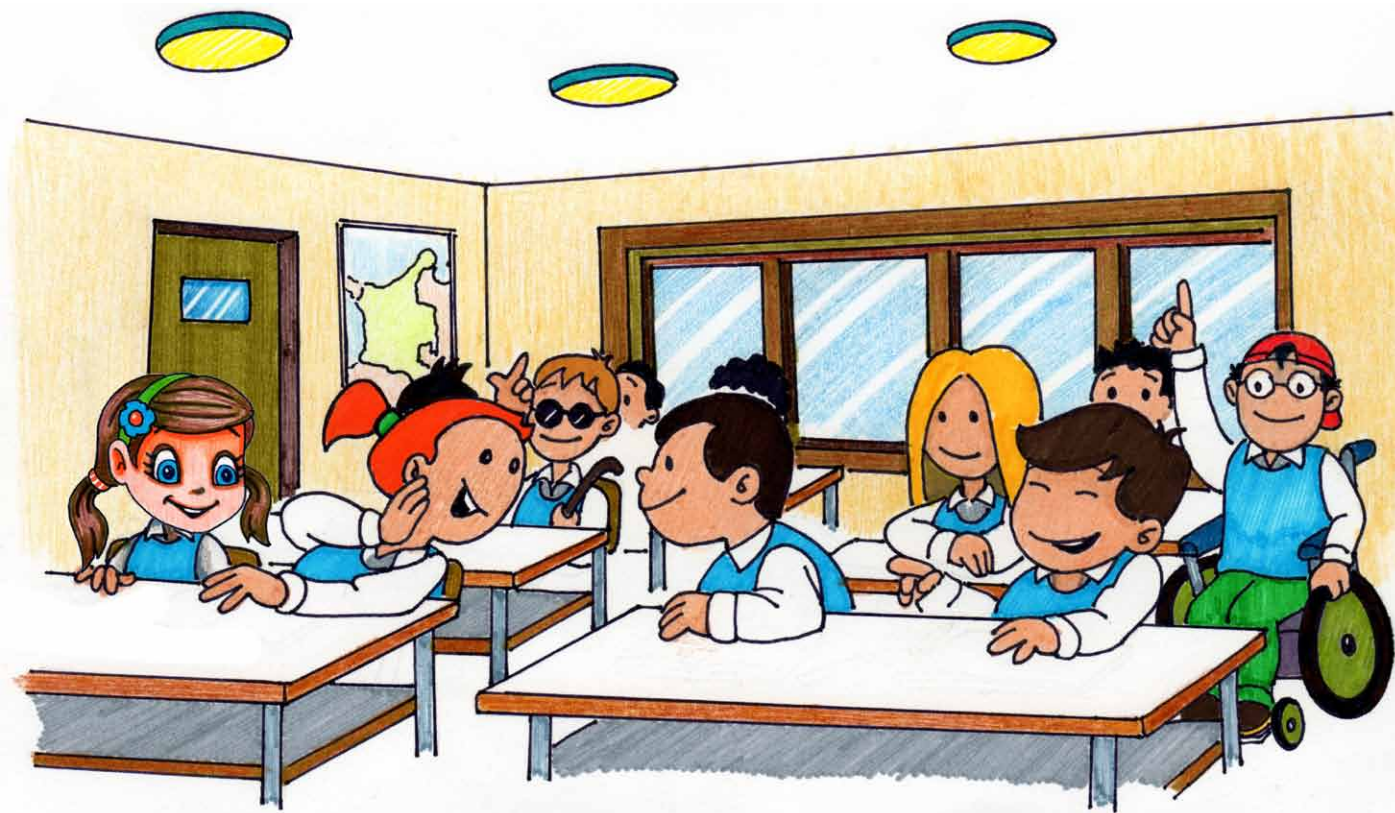
Universidad del
Estado de Nueva York
(Stony Brook)





9

**Discapacidad
visual**



Discapacidad sensorial (discapacidad visual)

BEATRIZ ALZATE GÓMEZ

Conceptualización

La discapacidad es una condición de vida de una persona, adquirida ya sea durante la gestación, el nacimiento o en cualquier momento de la existencia por una enfermedad o por un accidente; la discapacidad se manifiesta en barreras en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído), entre otras.

La discapacidad visual es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial. Esta se define con base en la agudeza visual y el campo visual. Hay discapacidad visual cuando existe una disminución significativa de la agudeza visual aún con el uso de lentes, o bien, una disminución significativa del campo visual. Las personas que utilizan lentes en su mayoría experimentan afectaciones en la agudeza visual, no se les considera personas con baja visión, porque su visión borrosa se soluciona con el uso de lentes. El campo visual se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. Una persona con visión normal tiene un campo visual de 150 grados en plano horizontal y 140 grados en el plano vertical.

En el contexto de la discapacidad visual se encuentran las personas ciegas que no perciben luz por vía óptica y las personas con baja visión

que después de su mejor corrección con cirugía, lentes de contacto o gafas, presentan una disminución visual que le limita la realización de cualquier actividad. Una persona se considera con baja visión cuando tiene pérdida de visión en ambos ojos y cuando la afección está asociada a una patología. La baja visión se clasifica según la agudeza visual (A.V.):

- ✧ Leve, cuando en el mejor ojo no supera una agudeza visual de 20/60 hasta la percepción de luz y un campo visual no mayor a 10 grados desde el punto de fijación, pero que es potencialmente capaz de usar la visión para la ejecución de tareas visuales.
- ✧ Moderada, cuando la agudeza visual con el mejor ojo y la mejor corrección es desde 20/200 hasta 20/400 sin incluirlo.
- ✧ Severa, cuando la agudeza visual con el mejor ojo y la mejor corrección es desde 20/400 hasta 20/1200 sin incluirlo; también incluye a las personas con conteo de dedos a 3 metros y los que tienen un radio de campo visual no mayor a 10 grados, pero no mayor de 5 grados alrededor de la fijación, aun cuando no esté alterada la A.V.
- ✧ Profunda, hace referencia a la pérdida visual de 20/1200 hasta percepción luminosa (PL);

igualmente, incluye a las personas con conteo de dedos a un metro o menos y los que tienen un radio de campo visual no mayor de 5, aún cuando no esté alterada la A.V. central.

Las patologías que pueden causar baja visión se clasifican por:

✿ **Opacidad de medios transparentes** (cornea, cristalino y humor vítreo)

- Anormalidad de la pupila
- Enfermedad de la córnea
- Opacidad de humor vítreo
- Cataratas

✿ **Pérdida del campo visual central**

- Degeneración de la mácula
- Retinopatía diabética
- Edema macular
- Quistes maculares

✿ **Pérdida del campo visual periférico**

- Glaucoma
- Retinitis pigmentosa
- Tumor cerebral

El docente en el aula de clase puede detectar algunos signos que indiquen alguna dificultad visual y ocular, sin que estos reflejen baja visión, aunque sí puedan causar dificultades para el aprendizaje, como:

- Dolor de cabeza
- Cansancio visual
- Frunce el ceño para poder distinguir objetos
- Frecuentemente presenta orzuelos
- Los párpados con caspa
- Rechazo a la lectura

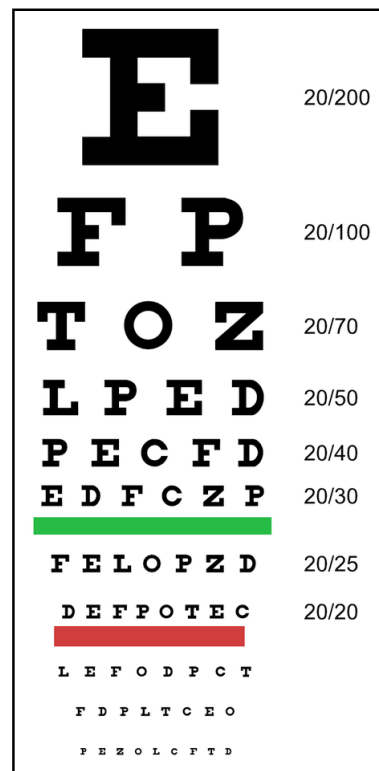
- Se acerca mucho a los libros para leer
- Pérdida de atención sin causa evidente
- Ojos enrojecidos
- Pérdida momentánea de la visión
- Retira o acerca los objetos para observarlos
- Parpadea frecuentemente
- Se frota frecuentemente los ojos
- Se acerca demasiado al televisor
- Se le desvía ocasionalmente uno o ambos ojos

Los signos y síntomas anteriores pueden ser por defectos de refracción como la miopía la hipermetropía o astigmatismo, que se corrigen con gafas medicadas, lentes de contacto o cirugía.

Si el docente detecta estos signos en sus alumnos debe recomendar a los padres asistir al optómetra o al oftalmólogo, posiblemente estará evitando que se acentúe el problema visual en ellos.

Existen algunas pruebas para detectar problemas visuales, por ejemplo: prueba de agudeza visual, para determinar la cantidad de visión que tiene una persona.

Examen externo para determinar si existen o no patologías



Examen de reflejos que revelan la presencia o no de imbalances musculares.

Estrategias para trabajo en el aula con personas con baja visión

La enseñanza para un estudiante de baja visión no ha de ser diferente de la proporcionada a los demás estudiantes; solo se requiere de ciertas adaptaciones según las características de su patología. Además, cuanto más se estimula al niño para que vea y más se le ejercita, más imágenes visuales almacena y conserva. La finalidad de la estimulación visual es que la persona con baja visión pueda utilizar al máximo su residuo visual. Es importante tener presente que con la estimulación no siempre se logra sustituir la lectura táctil; en ocasiones las personas de baja visión por sus mismas condiciones deben leer y escribir en braille.

El docente requiere elementos de apoyo, debe hacer descripciones verbales permanentemente, usar mapas y gráficos, que no debe tener mucha información visual. El docente debe ser creativo para que el estudiante pueda alcanzar sus metas académicas.

Cuando se le va a enseñar a leer y a escribir a una persona con baja visión en tinta es necesario realizar una evaluación visual funcional, donde se determine el tamaño de letra, iluminación, contrastes (por ejemplo, letras azules en papel amarillo), distancia del libro y posición de cabeza y ojos en relación con objetos, personas y libros.

En ocasiones se requiere ubicar al alumno en un lugar del aula con mayor iluminación, cerca de una lámpara, un foco o una ventana, otras veces se debe disminuir la iluminación, mediante cortinas, lentes oscuros o gorras, es necesario conocer cuál contraste percibe mejor el alumno, por ejemplo, letras negras en fondo blanco, letras azules en fondo amarillo o letras azules en fondo blanco, esta información indicará cómo deben ser sus cuadernos y lápiz (negro o azul) o marcador. También se pueden colocar magnificadores de colores encima del libro para resaltar los contrastes.

Las láminas de cartón cortadas por los renglones (tiposcopios) son útiles para indicar el espacio de escritura, y pueden usarse para la firma; los atriles sirven para mejorar la postura del alumno cuando lee y escribe, esto le permitirá disminuir el cansancio y dolor en el cuello y la espalda que produce una mala postura y acercamiento excesivo al texto; los renglones resaltados con marcador grueso facilitan la percepción visual, las ayudas ópticas como lupas, lentes especiales con prismas o telescopios individuales amplían la imagen para facilitar la lectura y la escritura.

A continuación se describen algunas ayudas óptica y no ópticas que apoyarán los procesos de inclusión de los estudiantes con baja visión.

Ayudas ópticas para las personas con baja visión:

- Lupas
- Microscopios
- Telescopios
- Circuitos cerrados de televisión.

Ayudas no ópticas:

- Color

- Atril
- Papel pautado
- Macrotipo
- Iluminación
- Filtros
- Contraste
- Tiposcopio

Estrategias para trabajar con personas ciegas

Áreas tiflológicas (tifo - ciegos, logos - estudio)

La enseñanza de la lectura y la escritura

El Braille es un sistema de lectura y escritura en alto relieve utilizado por las personas ciegas creado por Luis Braille en 1825. Braille nació en Francia en 1809 y por un accidente quedó ciego a los tres años. Ingresó a la Escuela de Ciegos de París y a los 16 años se unió a la búsqueda de opciones para la lectura y escritura de las personas con ceguera. Perfeccionó el sistema de puntos en relieve para la comunicación nocturna en la marina, inventado por el capitán de la marina Charles Barbier.

La enseñanza del braille

La enseñanza del sistema Braille debe iniciar con un procesos de aprestamiento, auditivo,

motor y táctil superior al del niño vidente, aunque es claro que ambos necesitan estimulación; la de la persona ciega debe ser mayor, en tanto no solo habrá de utilizar sus destrezas motoras finas para manejar los instrumentos para la escritura, sino que el tacto será su única fuente de información en el proceso de adquisición de la lectura. El niño debe adquirir destrezas y conceptos en las distintas áreas del desarrollo previo a la iniciación en la lectoescritura en Braille. Mientras el niño vidente aprende gracias a la observación y la imitación, el ciego deberá adquirirla tras sucesivas repeticiones y con la ayuda del adulto.

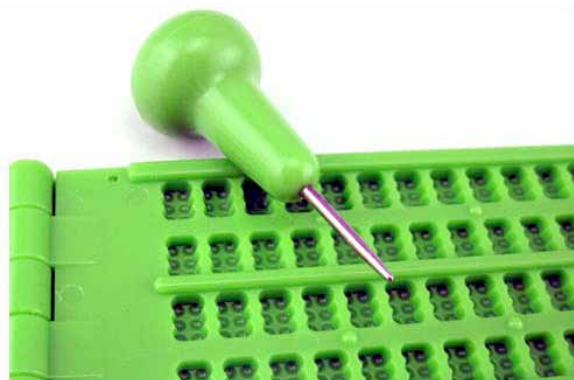
Estas son algunas de las actividades que el docente debe trabajar con los niños para favorecer el aprendizaje del Braille y es importante tener presente que estas se trabajan con todo el grupo: clasificar, reconocer, emparejar y ordenar objetos de diferente tamaño, textura y/o forma, dígito - pintura, modelado (arcilla, plastilina), engomado, plegado, recortado, trenzado, punteado de figuras de diferentes formas y dimensiones, clasificación de texturas, percepción táctil con la yema de los dedos. En la etapa de educación infantil el niño ciego debe adquirir un desarrollo multisensorial que compense la carencia de visión. El niño, que depende de sus otros órganos sensoriales para conocer lo que le rodea, debe ser estimulado constantemente para que explore, busque y conozca su cuerpo a través de los sentidos. Es relevante también, manipular objetos según su temperatura, tamaño, peso, manipular juguetes y objetos cercanos a su entorno, discriminar los objetos táctil y auditivamente.

Otras actividades para favorecer concretamente la interiorización de la distribución de los cajetines Braille son: reconocimiento derecha / izquierda, reconocimiento de posiciones arriba - en medio - abajo. Es importante el trabajo para desarrollo de la memoria, atención y observación a través de cuentos, narraciones, descripciones, dramatizaciones, adivinanzas, juegos de clasificación y encajables.

Otro de los pasos en el proceso del aprendizaje del Braille es trabajar con el signo generador; esto se puede hacer con la caja Braille o utilizando el recipiente de media docena de huevos que constituye un material adecuado para la enseñanza de la lectura espacial de la celdilla Braille, al reproducirlo fielmente en un tamaño que lo hace especialmente atractivo para los niños. Los ejercicios con la huevera serán para asimilar la estructura espacial, explorando la disposición de los seis huecos en las dos columnas de tres. El ejercicio se realiza usando pelotas para rellenar los huecos, primero libremente y luego siguiendo un orden; posteriormente se pasa al uso de la pizarra.

Para la escritura del Braille se emplea una pizarra que consta de dos láminas rectangulares iguales de metal o plástico, unidas por una bisagra. La lámina superior tiene varias celdillas o cajetines y la lámina inferior presenta grupos de orificios en bajo relieve. El Braille se escribe de derecha a izquierda de tal forma que al sacar el papel de la pizarra y darle la vuelta, los puntos del relieve quedarán hacia la superficie y podremos leer lo escrito.

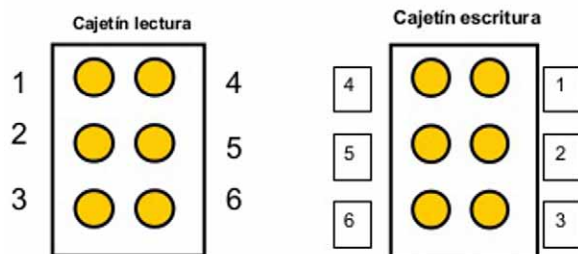
Pizarra

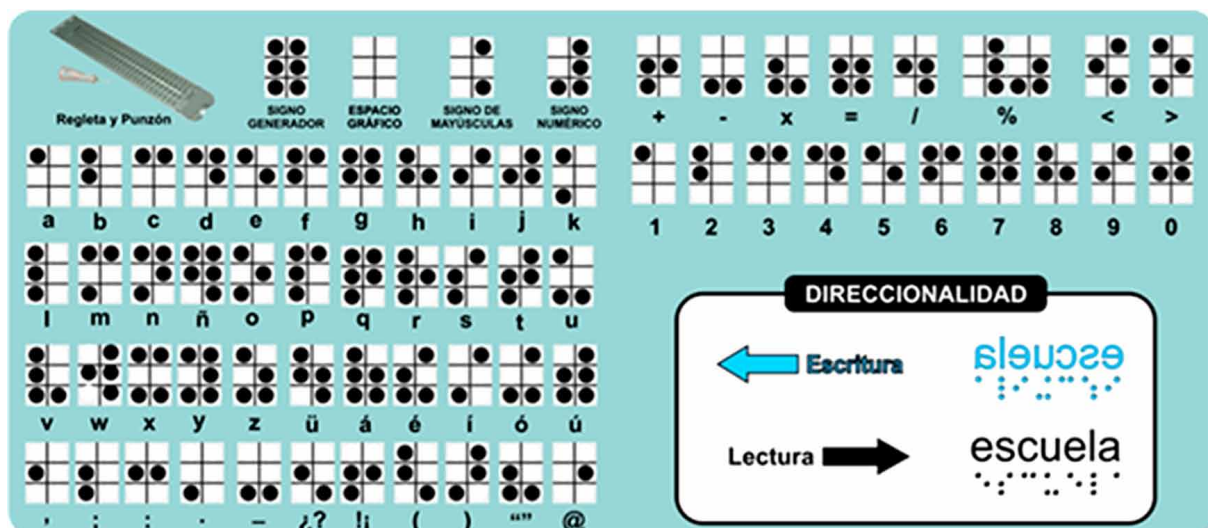


Signo generador

El Sistema Braille está formado por 64 símbolos, los cuales se originan de las diferentes combinaciones de los seis puntos que integran el signo generador. Estos seis puntos adoptan la forma de un rectángulo vertical.

Al signo formado por los seis puntos se le denomina “Signo Universal” del Sistema Braille, o “Signo Generador”. Para poder identificar y describir con mayor claridad un signo en Braille, a cada uno de los seis puntos del signo generador se le atribuye un número:





Para la lectura: Los tres puntos de la izquierda se designan con los números 1, 2 y 3, y los tres de la derecha, 4, 5 y 6, en ambos casos contando de arriba abajo, es decir, al punto superior izquierdo le corresponde el número 1 y al punto inferior derecho el 6.

Para la escritura: Los tres puntos de la derecha se designan con los números 1, 2 y 3, y los tres de la izquierda, 4, 5 y 6, en ambos casos contando de arriba abajo, es decir, al punto superior derecho le corresponde el número 1, y al punto inferior izquierdo el 6.

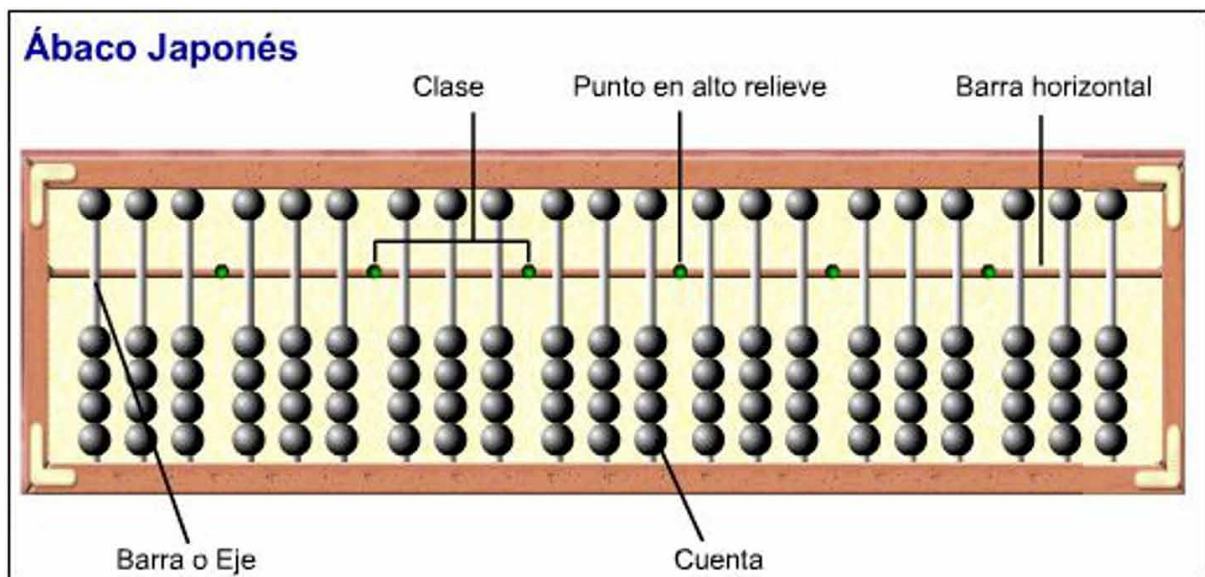
La enseñanza de las matemáticas (el ábaco)

La formación de los conceptos matemáticos depende de las experiencias relacionadas con la noción de conservación, la seriación y la expres-

sión de la lógica matemática, tal como lo hace cualquier niño vidente.

El ábaco es un instrumento en el cual el niño establecerá las relaciones numéricas y accederá al manejo simbólico del número; en él se realizan las operaciones básicas matemáticas como la suma, resta, multiplicación y división, con números enteros, fraccionarios, decimales y otros; fomenta la habilidad numérica, pero además su uso habitual mejora la capacidad de concentración, de razonamiento lógico, la memoria, el procesamiento de información de forma ordenada y la atención visual.

El uso del ábaco es una excelente y amena forma de ejercitar el cerebro, manteniéndolo activo y ágil a cualquier edad. En muchos casos los cálculos matemáticos con el ábaco son más rápidos que con una moderna calculadora electrónica.



El ábaco japonés está formado por un bastidor rectangular con una serie de bolas denominadas cuentas que se deslizan a lo largo de varillas o ejes, un ábaco puede contar con 13, 21 y 27 ejes; una barra horizontal divide el instrumento en dos partes, la superior comprende una hilera de cuentas con valor igual a cinco y en la parte inferior cuatro hileras de cuentas de un valor igual a uno; en la barra horizontal aparece cada tres varillas un punto en alto relieve que representa el punto de mil, millón, la coma decimal, entre otros, para un total de seis puntos que se numerarán de derecha a izquierda.

En el ábaco se escriben los números de izquierda a derecha; las cantidades se pueden escribir al lado derecho, en la mitad o a la izquierda. Preferiblemente se hace a la derecha en el caso de que las cantidades tengan ceros para que no se preste a confusiones. El valor de las cuentas está deter-

minado por su posición y solo adquiere su valor cuando se les desplaza hacia la barra horizontal.

Orientación y movilidad

Esta se logra por medio de la educación física y la geografía donde se dan bases para este proceso; se puede realizar actividades con maquetas en alto relieve, como, por ejemplo, el colegio, la cuadra, el barrio, sitios estratégicos de la ciudad, calles y carreras que le serán de gran utilidad para el resto de la vida. El material que se utilizará para la realización de la maqueta debe ser resistente al tacto y que no ofrezca peligro; la maqueta no debe llevar demasiados detalles para no crear confusiones, de un tamaño adecuado que permita ser captado con los dedos y con las manos, es importante que el niño en lo posible esté presente en la elaboración del material.

Orientación:

Esta se define como la utilización de los sentidos restantes para establecer su propia posición en relación con los objetos que lo rodean. Este proceso se aprende, es mental, intelectual y perceptivo.

Para empezar, el entrenamiento del niño con discapacidad visual se deben afianzar los conceptos relacionados con orientación en el sentido temporo-espacial y perceptual como son posiciones, arriba, abajo, a su derecha o a su izquierda, adelante, atrás, dentro, fuera, encima de, debajo de, entre otras, y de percepción relacionado con el uso de los sentidos en los diferentes contextos: el sentido del olfato, (reconocimiento de los diferentes olores característicos del lugar), a nivel auditivo (sonidos para saber a qué distancia se encuentran los objetos y cuando se caen saber con exactitud dónde buscarlos), a nivel táctil (contacto con las diferentes texturas: por dónde camina que tipo de material, si es asfalto, baldosas o madera).

Movilidad:

La movilidad es la capacidad que tiene una persona para desplazarse de un lugar a otro. Para el adecuado desarrollo de la movilidad existen diversas técnicas tales como:

Técnicas de **prebastón**: Sirve para ubicar la persona con discapacidad visual en lugares o ambientes cerrados, estas son:

✧ Técnica diagonal: Permite cubrirse con una mano la cara y con la otra el cuerpo (debe colocarse la mano más abajo del ombligo) y avanzar.

✧ Técnica de encuadre: La persona invidente busca la pared para apoyarse, cuadra sus pies y camina en línea recta.

✧ Técnica de cubrirse: Solo se cubre la cara y avanza.

✧ Técnica para recoger objetos: Se utiliza la posición de la técnica diagonal, se baja lentamente y se realizan movimientos circulares que partan de él hacia fuera.

✧ Técnica de la silla: Se toma la mano de la persona con discapacidad visual y se le coloca en el espaldar de la silla, la persona deberá explorar y colocar la rodilla contra el asiento hasta llegar a él por la parte delantera.

✧ Técnica del guía vidente: Facilitar a la persona con discapacidad visual un desplazamiento seguro sin el uso del bastón. La persona debe coger al guía por el brazo a la altura del codo, debe mantener una distancia de medio paso atrás de su guía con su hombro en línea recta y detrás del hombro del guía con el fin de seguir los movimientos de este.

Técnicas para el uso del bastón: La técnica para el uso del bastón se denomina “TÉCNICA DE HOOVER”. El bastón debe llevarse con el brazo un poco doblado, cerca del cuerpo y centrado por la línea media; la mano debe sujetar el bastón con el dedo índice prolongado en la parte plana del mango y los dedos restantes sujetan el bastón. El bastón debe moverse realizando un semicírculo de derecha a izquierda moviendo solo la muñeca, la punta del bastón debe tocar el piso.

Habilidades para la vida diaria:

Las actividades de la vida diaria incluyen todo aquello que realiza habitualmente una persona, como su arreglo personal, la organización de la casa, y las tareas rutinarias que desarrolla cada ser humano. Entre ellas se pueden mencionar actividades de higiene personal, el lavado de la ropa, planchado, clasificación de la ropa, embetunado de los zapatos, costura, cocinar, uso de la mesa del comedor, reconocimiento del dinero, uso del teléfono.

Recomendaciones para el docente

El docente de un niño ciego debe realizar ciertas modificaciones dentro del aula de clase, debe procurar ser claro en sus descripciones, evitar utilizar descripciones tales como “allí o allá” pues son claramente visuales y carentes de significado para una persona ciega; se pueden emplear términos tales como: a su derecha o a su izquierda, arriba o abajo, procurar que los ejemplos estén acompañados de ayudas táctiles.

Se debe ante todo sensibilizar a todos los compañeros del niño con discapacidad visual, respondiéndole a sus inquietudes clara y espontáneamente todo lo relacionado con la situación de su compañero, del tipo de ayuda que le pueden brindar, las técnicas especiales para su desplazamiento, el uso de un sistema distinto para leer y escribir y su utilización, y el material didáctico adaptado a sus necesidades.

- ✧ Cuando realice algún cambio (disposición de muebles, avísele para que reubique mentalmente el lugar).
- ✧ Al utilizar el tablero, verbalice lo que ésta haciendo; así facilitará la atención y comprensión de la persona con discapacidad visual.
- ✧ Proporcione ayudas táctiles, auditivas, olfativas y sonoras para su discriminación.
- ✧ Cuando presente evaluaciones, dicte las preguntas o realice el examen en forma oral.
- ✧ Para leer sus tareas, si no entiende el braille, pídale que se exprese en voz alta.
- ✧ En cuanto a la ortografía, pídale que le deletree oralmente, ya que el braille solo es un sistema, no otro idioma que permite su corrección.

En lecto-escritura:

- ✧ Para enseñar a leer y escribir utilice el método que normalmente trabaja con todo el grupo; con el estudiante con discapacidad visual solo cambia la estrategia de tinta a la de alto relieve, o sea el sistema Braille.
- ✧ Se debe trabajar el aspecto psicomotor, en tanto el alumno con discapacidad visual, por lo general, tiene un atraso en el desarrollo comparado con los compañeros de la misma edad.
- ✧ Antes de iniciar con la lectura y las escritura en Braille se debe haber trabajado la coordinación dígito-manual: encajar bloques, ensartar piezas y bolas, introducir objetos en recipientes, punzar sobre papel, modelar con plastilina, arrugar, rasgar, doblar y recortar papeles, apilar diferentes materiales, pellizcar, pegar,

enroscar, ensamblar, abrochar botones con los dedos, modelar con arcilla y plastilina, etc.

- ✧ Es importante también tener presente que antes de empezar el proceso de lectura, escritura y matemáticas el estudiante debe tener claros los conceptos espaciales (arriba, abajo, dentro, fuera), el esquema corporal bien identificado y una adecuada lateralidad.
- ✧ Se recomienda marcar en Braille los objetos.
- ✧ Leer cuentos en voz alta con imágenes en relieve.
- ✧ Utilizar mucho material concreto, que se pueda manipular, resistente, durable y de un tamaño adecuado e ir describiéndoselo verbalmente (color, forma etc.). Ordene y cuente colecciones, compare objetos y señale cuál es más largo.

En matemáticas:

- ✧ Nociones de cantidad: más, menos, uno, lleno, vacío, ninguno, pocos, muchos, y cantidades de 1 a 10.
- ✧ Conocer conceptos sobre cualidades: relaciones de semejanza, de diferencia, de tamaño, peso, textura, rugosidad, forma y grosor.
- ✧ En matemáticas se estudian los mismos conceptos con todo el grupo.
- ✧ Con material concreto para seriación, cuantificación y demás precursores del número.
- ✧ Iniciar con el ábaco abierto y luego para todas las operaciones (suma, resta, multiplicación, división, potenciación, radicación) el ábaco japonés.

En geografía:

- ✧ Los mapas pueden ser adaptados utilizando texturas para marcar diferentes zonas y hebras de lana para los contornos.
- ✧ Afianzarle el conocimiento de la ciudad calles, carreras en forma ascendente y descendente, localizarle los diferentes sitios de interés que le ayudarán en su desenvolvimiento e independencia.
- ✧ Realizar recorridos y mecanizarlos (conocimiento del espacio que le rodea).

Habilidades sociales:

- ✧ Al carecer de percepción visual y no poder ver o imitar el modelo gestual a seguir, el docente debe ser iniciador de diálogos a través de entrevistas personales.
- ✧ Fomentar las habilidades verbales y no verbales para poner en práctica su asertividad.
- ✧ Trabajar expresiones faciales, dirección de la mirada y posturas (lenguaje corporal) que dificultan o interfieren en la interacción social.
- ✧ La persona con discapacidad visual puede participar en actividades de izadas de bandera, obras de teatro, danzas, coros, semana cultural y deportiva, paseos, recreo etc.

Arte y lúdica:

- ✧ Estimular la sensibilidad musical con rimas, juegos, canciones, danzas, ejercidos de vocalización enfatizando en el juego.

- ✧ Las dramatizaciones le permitirán el buen desarrollo corporal y dominio del espacio, logrando que el niño sienta mayor confianza en sus movimientos y en sí mismo (personalidad).
- ✧ En artes plásticas, en manipulación de masas, harinas o plastilina resulta muy provechosa para el desarrollo del tacto.

Educación física:

- ✧ Para realizar carrera o hacer otra clase de ejercicios, se recomienda organizarse en parejas.
- ✧ Permítale al niño darse cuenta por medio de su compañero los diferentes movimientos y poderlos imitar.
- ✧ Trabajar equilibrio dinámico (trote, marcha, etc.) y estático (levantar un pie, posturas etc.).
- ✧ Cuando se dirija a una persona con discapacidad visual, preséntese, no juegue a las adivinanzas.
- ✧ Cuando esté con una persona ciega, avísele cuando se vaya a retirar o cuando llegue.
- ✧ No dé respuestas con la cabeza o con una sonrisa la persona ciega no lo está viendo.

Glosario

Refracción: Los errores de refracción ocurren cuando la forma del ojo evita que la luz se enfoque directamente sobre la retina.

Optotipo: Es un instrumento oftalmológico utilizado para evaluar la agudeza visual y la visión de los colores; los optotipos son las tablas que llevan impresas letras, números y figuras en diferentes tamaños.

Ayudas ópticas no convencionales: son aquellas que permiten aprovechar el sentido de la vista al máximo y que permiten compensar el funcionamiento visual en una persona con baja visión. Estas pueden ser telescopios, lupas, atriles y magnificadores de texto, entre otras.

Agudeza visual: Es la capacidad de un sujeto para percibir con claridad y nitidez la forma y la figura de los objetos a determinada distancia; la agudeza visual normal es 20/20; el numerador se refiere a la distancia a la que se realiza la prueba, y el denominador, al tamaño del optotipo.

Persona ciegas: Las personas ciegas son aquellas que no perciben luz por vía óptica.

Persona con baja visión: Son las que después de su mejor corrección con cirugía, lentes de contacto o gafas, presentan una disminución visual que afecta su posibilidad de realizar cualquier actividad; una persona se considere con baja visión cuando tiene pérdida de visión en ambos ojos y cuando la afección está asociada a una patología.

Braille: Es un sistema de lectura y escritura en alto relieve.

Pizarra: Es un instrumento que sirve para escribir en alto relieve, que consta de dos láminas rectangulares iguales de metal o plástico, unidas por una bisagra. La lámina superior tiene varias celdillas o cajetines y la lámina inferior presenta grupos de orificios en bajo relieve.

El ábaco japonés: Es un bastidor rectangular con una serie de bolas denominadas cuentas que

se deslizan a lo largo de varillas o ejes. Un ábaco puede contar con 13, 21 y 27 ejes; una barra horizontal divide el instrumento en dos partes, la superior comprende una hilera de cuentas con valor igual a cinco y en la parte inferior cuatro hileras de cuentas de un valor igual a uno; en la barra horizontal aparece, cada tres varillas, un punto en alto relieve que representa el punto de mil, millón, la coma decimal entre otros, para un total de seis puntos que se numerarán de derecha a izquierda.

Campo visual: Se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos.

Cataratas: Es la opacidad del cristalino; se observa pérdida en la transparencia de la estructura anatómica.

Retinopatía diabética: Es una complicación ocular de la diabetes que está causada por el deterioro de los vasos sanguíneos que irrigan la retina.

Glaucoma: Es la elevación de la presión intraocular.

Retinitis pigmentosa: Enfermedad de origen hereditario que consiste en la pérdida del pigmento retinal. Se manifiesta con la pérdida del campo visual y la agudeza visual; es progresiva.

Película

Película:
Los colores de
las flores
Director:
Fundación Once
España
2010



Bibliografía

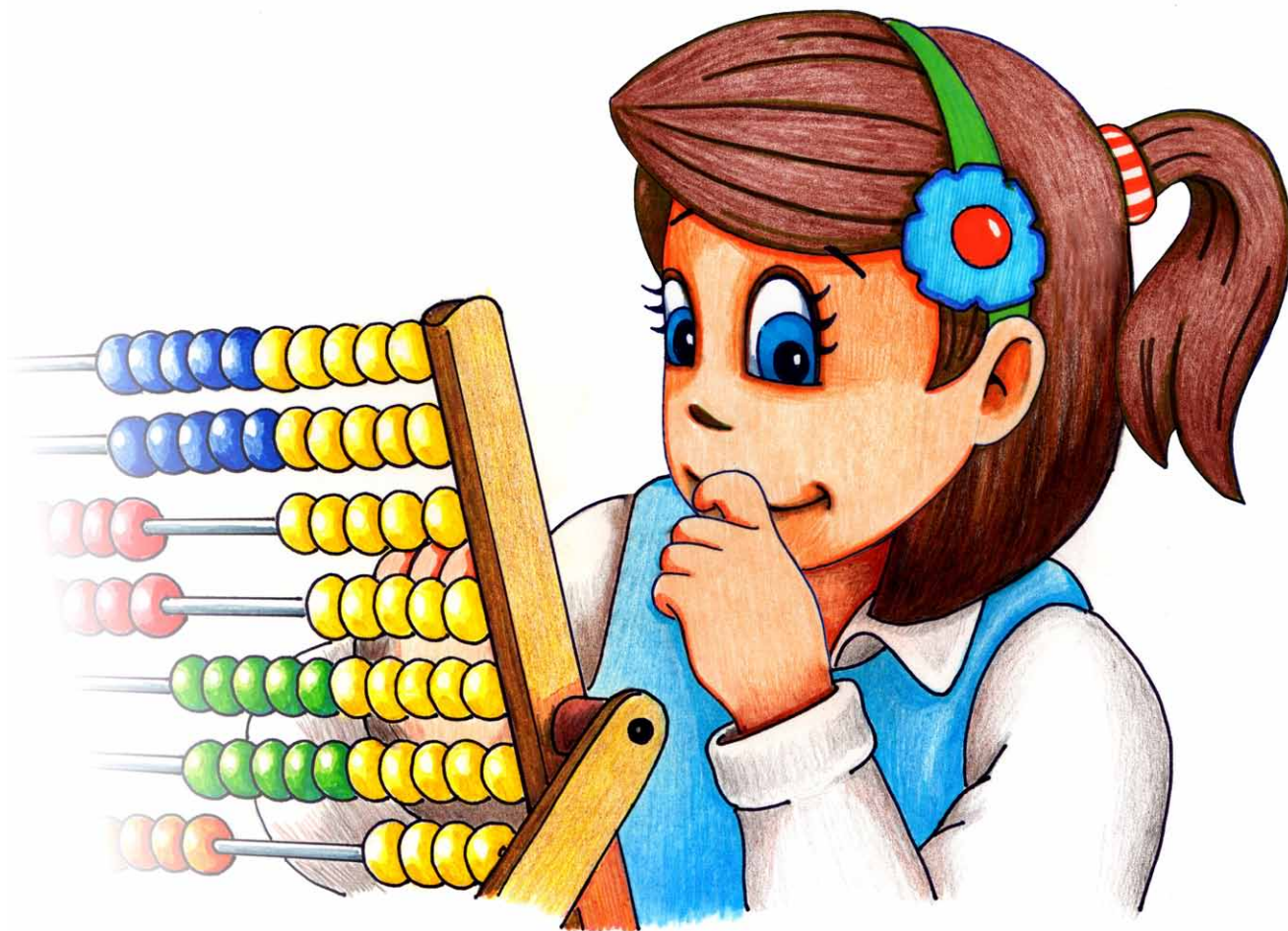
- Del Castillo Sabogal, M. (2010). *Baja visión y entorno escolar*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Ciegos, INCI.
- Instituto Nacional para Ciegos, INCI (1998). *Lineamientos técnicos para la atención educativa para la población con limitación visual*. Bogotá, Colombia: Editorial INCI.
- Lobera Gracida, J. (Comp.) (2010) *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación Inicial y básica*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Luna Lombardi, R. & Espinosa Rabanal, J.A. (Coord.) Educación Inclusiva. Personas con discapacidad visual. Módulo 7: Estimulación visual. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – ITE. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/pdf/m7_dv.pdf
- Ruiz, O.L. (2006) *Orientaciones generales para la enseñanza de la lectoescritura Braille*. Bogotá, Colombia: Editorial INCI.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

- Comunidad INCIDIRED. Disponible en <http://www.inci.gov.co/reddeparticipacion/>
- Centro de documentación virtual INCI. Disponible en <http://www.inci.gov.co/centro-de-documentacion/>

***“Y así es como los que nos iluminan
son los ciegos. Así es como alguien,
sin saberlo llega a mostrarte
irrefutablemente un camino que por
su parte sería incapaz de seguir”.***

Julio Cortázar





A decorative graphic of numerous white butterflies of various sizes, scattered across the left side of the image, appearing to fly towards the right.

10

Inclusión de la persona sorda



***“La ceguera nos aparta de los objetos; la sordera
nos aparta de los seres humanos”***

Hellen Keller

La inclusión educativa de la persona sorda

¿Yuxtaposición forzada de culturas?

LUZ MARY LÓPEZ FRANCO

El presente artículo surgió de una recopilación de experiencias vividas por personas sordas y oyentes reunidas en tres grupos (modelos lingüísticos, maestros, gestores de la inclusión, directivas y padres de familia) que facilitaron la recolección de datos y la sistematización de la información recolectada. Dicha información fue producto de cuatro preguntas que giraron en torno a lo que ellos concibieron como inclusión. Diferentes enfoques, de estos diferentes actores activos en el proceso de la inclusión, permitieron ofrecer una visión cultural que muy pocos conocen y que en general siempre se ha visto relegada por la academia. Las experiencias vividas por estos grupos de personas pertenecientes a seis municipios de Caldas, se convirtieron en un claro testimonio de la realidad en que se vive la inclusión que, en otras palabras, invisibiliza la cultura de la inclusión y ha pasado de ser un tema de investigación a uno de participación y apropiación por parte de los actores que intervienen en ella, pero con imaginarios que no se han permitido arraigar.

Conceptualización

Para el caso que nos ocupa, solamente se conceptualizó sobre el intérprete y el modelo lingüístico, teniendo en cuenta que son los apoyos técnicos realmente usados de una forma moderada en Colombia y, la inclusión por ser la filosofía bajo la cual se usan estos apoyos.

El modelo de investigación cualitativa etnográfica utilizado, es descrito por Creswell (2007) quien la considera apropiada para grupos culturales donde se exploran creencias, lenguaje, comportamientos sobre un tema determinado. Con base en este tipo de investigación, se enfocó este estudio que buscó analizar el sentir de los diferentes actores del proceso de inclusión de la persona sorda.

El modelo lingüístico. Ha sido una figura legalmente constituida en el documento Los Modelos Lingüísticos Sordos en la Educación de Estudiantes Sordos editado por el INSOR (2011). Según el INSOR, bajo el Decreto 2369/97, Resolución 1515/00, y según el Ministerio de Educación bajo la Resolución 2565/03, el modelo, como su nombre lo indica, es una persona sorda adulta usuaria de la

Lengua de Señas Colombiana –LSC– que tienen el conocimiento implícito de ser y vivir como persona sorda y por lo tanto en su comunicación y relación con otros individuos sordos; además, transmite el patrimonio de valores y riqueza lingüística de la LSC, es decir la cultura sorda. Entre sus funciones tiene las lingüístico-comunicativas que se encuentran relacionadas con la adquisición y aprendizaje de la lengua de señas entre los estudiantes sordos de las instituciones educativas. Promueve en estudiantes sordos actitud positiva hacia el castellano como segunda lengua y contribuye a establecer un ambiente de interacción con padres de familia. La otra función es la socio-comunitaria que indica la gestión y participación del modelo dentro de la comunidad educativa y comunidades externas, incluyendo las asociaciones que agrupan personas sordas (INSOR, 2011).

El intérprete de la lengua de señas colombiana. El intérprete es usado para proveer acceso a la comunicación, en el caso de los estudiantes sordos. El intérprete convierte el mensaje que viene del maestro, del entorno o de los compañeros, en forma tal que pueda ser entendida por el estudiante sordo. Típicamente, los intérpretes usan signos manuales, dactilología, movimientos de la boca y expresión facial y corporal. El intérprete convierte el mensaje de voz en Lengua de Señas Colombiana, castellano signado o cualquier otro tipo de aproximación al castellano que es llamado transliteración. El castellano signado, como su nombre lo indica, presenta la lengua de señas con el orden gramatical del castellano (Marschark, Sapere, Convertino & Seewagen, 2005).

La inclusión educativa. La Inclusión en las escuelas públicas de las personas sordas ha incre-

mentado en los últimos años, no sólo en Colombia, sino en muchos otros países, incluyendo Estados Unidos. Hoy, los estudiantes sordos que atienden una educación formal poseen algún tipo de apoyo, bien sea el intérprete, intérprete sordo, el tomador de notas, *el closed caption en tiempo real or real time speech to text transcription* (Stinson, Elliot, Kelly, & Liu, 2009). Sin embargo, en Colombia el intérprete y el modelo lingüístico son los únicos dos tipos de apoyo que se han ofrecido a estudiantes sordos incluidos en escuelas regulares (Ley 324/96, Decreto 2369/97, Resolución 1515/00, Ley 982/2008 y Ley 1618/13, entre otros) La inclusión de estudiantes sordos, entonces, consiste en un momento en que la persona sorda puede contar con apoyos externos competentes que le ayuden a lograr con éxito culminar sus estudios y así poder acceder en igualdad de condiciones a las discusiones, tareas, conferencias y a las mismas clases (Stinson et al., 2009). No obstante, según estudios científicos realizados, la retención de lo aprendido en clase a través de un apoyo tiene que ver mas con la comprensión de lectura que con la preferencia de comunicación; es decir, una persona sorda usuaria de la lengua de señas puede responder más fácilmente al closed caption o texto escrito, mas por su nivel de comprensión de lectura que por ser usuario de la lengua de señas. Esto nos lleva a pensar que en Colombia, con urgencia, debe seguirse introduciendo otros apoyos tecnológicos para no solo depender de los intérpretes, que en muchos casos, son formados en grupos religiosos que no tienen formación cultural sobre las personas sordas, ya que cuentan con léxicos reducidos, y generalmente no comparten con las personas sordas en su propio mundo y cultura, además, con

falsas creencias que influyen en la formación de los educandos sordos.

Precisiones Metodológicas

El presente artículo nació de un estudio de tipo cualitativo etnográfico, entendido como el estudio de individuos que comparten un mismo proceso en donde se examinan patrones en una unidad de análisis de no menos de 20 individuos, por lo cual la etnografía se centra en el estudio de grupos culturales de maestros, padres, grupos religiosos, etc (Creswell, 2007).

Población objeto de estudio

Se escogieron tres grupos de personas: a) Tres modelos lingüísticos: agentes facilitadores de la comunicación entre estudiantes sordos y personas oyentes; b) 24 maestros, 2 directivos, y 3 gestoras, como transmisores del conocimiento y facilitadores del proceso de inclusión desde lo académico; c) 10 padres de familia como soportes de la educación de sus hijos sordos, dentro del proceso de inclusión. El estudio se llevó a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2014 en instituciones educativas de seis municipios del Departamento de Caldas (Anserma, Chinchiná, Dorada, Riosucio, Supia, y Villamaría).

Recolección de datos

El estudio se realizó en 3 momentos: observación, aplicación de encuesta y un taller de

sensibilización y formación en los tres grupos mencionados. Cuatro sencillas preguntas constituyeron la base para la recolección de datos: 1) ¿Qué significaba la inclusión para ellos? 2) ¿Qué deseaban aprender sobre inclusión? 3) ¿Qué necesitaban para lograr una adecuada inclusión? 4) ¿Qué esperaban aportar desde su quehacer a la inclusión?

Sistematización de datos

Las experiencias recogidas se sistematizaron dentro del análisis de una matriz DOFA que permitió evidenciar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que viven estos grupos relacionados directamente con los estudiantes sordos. Dicha matriz fue escogida porque constituye una herramienta que no solo sirve para empresas, sino también para este tipo de grupos, que deben relatar los procesos de fortalecimiento y debilidades desde una óptica positiva de oportunidades para visibilizar las amenazas que no les permiten crecer (Universidad Nacional, 2008).

Resultados

El presente artículo retomó los aspectos relevantes de los análisis cualitativos y DOFA que tuvieron lugar en la investigación de cada uno de los grupos estudiados (Universidad Nacional, 2008).



Tabla 1. Análisis DOFA de los modelos lingüísticos

Debilidades	Oportunidades
1. La existencia de pocos modelos por cada municipio. 2. El acompañamiento a los sordos adultos en las noches sin remuneración. 3. El modelo asume el rol de intérprete debido a la ausencia de este en el aula de clase.	1. El modelo reside en el municipio que labora. 2. Algunos modelos tal como el de La Dorada cuentan con el apoyo de un intérprete pagado por la alcaldía, (solo algunas horas). 3. Los modelos y gestoras trabajan unidos 4. La tecnología de punta, como es el centro de relevo, permite a los sordos comunicarse con la universidad y otras entidades, es decir, tienen autonomía de comunicación. 5. La buena acogida del modelo dentro de la comunidad educativa, otras entidades y padres de familia. 6. Los municipios requieren de otros servicios de los modelos lingüísticos.
Fortalezas	Amenazas
1. Los modelos tienen buenas relaciones con padres de los estudiantes sordos. 2. Los modelos han extendido sus servicios a comunidades externas tales como resguardos y otras instituciones. 3. La formación profesional y pedagógica del modelo es alta. 4. El modelo es un transmisor neto de la cultura y la identidad sorda. 5. La participación del modelo en otras actividades e instituciones, tales como El Comité de Discapacidad, le permite ser autónomo y dar a conocer sus servicios y su cultura.	1. Los modelos tiene demasiadas tareas por cumplir, tanto por su condición de persona sorda como de profesional sordo. 2. La subvaloración, en algunas ocasiones, del trabajo del modelo en cuanto a aplicación de estrategias en el aula de clase se refiere y sobre todo al compartir la cultura sorda. 3. El modelo visita a los alumnos en sus casas, aspecto que debe reconsiderarse, a menos que padres e instituciones lo manifiesten por escrito. 4. El modelo de inclusión en la jornada nocturna está totalmente desarticulado de la jornada diurna, pero el modelo asume tareas con ellos que hace por altruismo. 5. Las instituciones están poco comprometidas con los estudiantes sordos de la jornada nocturna. 6. La baja remuneración del modelo, teniéndose en cuenta que realiza no solo lo que le corresponde, sino que realiza tareas extras extenuantes. 7. Existen pocos modelos formados, como tal, pues el INSOR lo hace cada año y una vez por año.

Tabla 2. Análisis DOFA de maestros, directivos y gestores de la inclusión

Debilidades	Oportunidades
1. Los maestros, directivos y gestoras no tienen un conocimiento adecuado de la Lengua de Señas Colombiana ni de la cultura sorda. 2. No existe comunicación real entre maestro y modelo dentro del aula de clase. 3. Los maestros manifestaron miedo de tener estudiantes sordos en sus aulas. 4. Los maestros no conocen el proceso de lectura y escritura al que se ve enfrentado el estudiante sordo, ni el manejo diferente que el le da con respecto al castellano como su segunda lengua. 5. Los maestros no conocen el atraso lingüístico al que se ve enfrentado el estudiante sordo por carecer de una lengua materna infundada desde su nacimiento. Ya que como dato el 90% de hijos sordos nacen de padres oyentes que desconocen totalmente la lengua de señas. 6. Las instituciones están poco comprometidas con la inclusión. 7. Los rectores, coordinadores y maestros no conocen bien el rol del modelo y a menudo lo confunden con el intérprete oyente.	1. Los maestros consideran a los sordos como personas inteligentes y capaces. 2. Algunos sordos señantes le enseñan lengua de señas al maestro y a sus compañeros de clase. 3. Algunos maestros pertenecen al comité de discapacidad, de allí harán política por una correcta inclusión. 4. La labor de las gestoras es muy valiosa en cuanto a la concientización sobre la inclusión de personas sordas.
Fortalezas	Amenazas
1. Los maestros tienen disponibilidad para aprender lengua de señas. 2. Los maestros quieren crear estrategias metodológicas para trabajar con niños sordos en el aula. 3. Algunos maestros aceptan trabajar con expertos en manejo de personas sordas en el aula. 4. Algunos coordinadores aportan desde su experiencia profesional en cuanto a la inclusión y propenden porque se multiplique el programa.	1. No hay continuidad de cursos de lengua de señas y talleres de formación en comunicación, sordera y lengua de señas y cultura en las instituciones que dicen ser inclusivas. 2. Los maestros se vuelven impotentes ante las situaciones familiares de sus alumnos sordos, lo que afecta sus desempeños. 3. Los maestros y compañeros no saben comunicarse con los estudiantes sordos. 4. Los maestros tienen niños o estudiantes con otro tipo de discapacidad en el aula de clase, a parte de los niños sordos.



Fortalezas	Amenazas
	- No existen maestros sordos nombrados por el magisterio para llevar a cabo la labor de docente. - Los procesos de evaluación del estado no son congruentes con la capacidad lingüística de los estudiantes sordos. - No hay currículos adaptados o hay poca difusión del IN-SOR de materiales para trabajar con personas sordas en el aula de clase. - Las gestoras no tienen tiempo para trabajar en una sola institución.

Tabla 3. Análisis DOFA padres de familia

Debilidades	Oportunidades
- Los padres no tienen conocimiento sobre la sordera, la comunicación, la lengua de señas y la cultura e identidad de las personas sordas. - Los padres viven demasiado retirado de la institución, en corregimientos o veredas que les dificulta su traslado al municipio donde deben llevar a su hijo sordo. - Los padres cuentan, en su mayoría, con muy bajo nivel académico; por lo tanto, desconocen las necesidades de los niños sordos, su lengua y su cultura. - Los padres desconocen, completamente, las leyes que le permiten a sus hijos sordos ganar derechos que le corresponden.	- Los Padres tienen la oportunidad de trabajar con los modelos lingüísticos y aprender de ellos. - Las instituciones y universidades brindan apoyo a estos padres. - Las leyes que tienen a favor de sus hijos sordos son una herramienta que pueden utilizar a su favor siempre y cuando las conozcan.
Fortalezas	Amenazas
- Algunos padres asistieron a un taller de sensibilización. - Los padres están dispuestos a aprender y conocer leyes que les permitan luchar por los derechos propios y los de sus hijos sordos. - Algunos padres están dispuestos a aprender lengua de señas a fin de poderse comunicar con sus hijos. - La mayoría de padres son personas jóvenes.	- No existe programas para padres de niños con discapacidad en las instituciones. - A pesar de la ley 1404/10 que obliga a las instituciones a organizar talleres para padres o escuela de padres, los padres de niños sordos lo ignoran completamente por falta de promoción en las instituciones. - Los padres desconocen los procesos de inclusión que la institución realiza.

Conclusiones

El modelo lingüístico ha sido un actor importante en el proceso de difusión de la lengua de señas en Colombia, así mismo, ha servido como medio para el acercamiento entre padres de familia e hijos sordos; su apoyo pedagógico ha sido fundamental y su formación profesional ha de ser realmente importante. En cuanto a esto, el INSOR no ha realizado la profesionalización correspondiente que se necesita o la ha hecho en forma muy precaria. De otra parte, maestros, gestoras y directoras coincidieron que se necesita una preparación constante en lengua de señas dentro de las instituciones, además del compromiso serio por parte de cada institución, incluyendo la universidad, a fin de conocer el vocabulario técnico sobre la discapacidad, estrategias de trabajo y lo mas importante, la cultura y la lengua de las personas sordas. Referente a los modelos de evaluación del Ministerio de Educación, estos no se ajustan a la realidad del estudiante sordo de las regiones, lo cual ha generado una brecha entre lo que el estudiante sordo sabe y lo que las pruebas le exigen debe saber, sin importar el cómo, es decir, que el proceso sociolingüístico que viven las personas sordas en su propia lengua ha sido tenido en cuenta de forma muy superficial. Así mismo, los padres de familia requieren de un acompañamiento constante tanto de los modelos lingüísticos como de los gestores y la realización de talleres por parte de las instituciones sobre la sordera, comunicación e identidad y cultura de las personas sordas. Cabe entonces preguntarse si en realidad existe la mal llamada biculturalidad

vivida por parte de las personas sordas, y en lugar de ello estamos en una yuxtaposición de culturas que en nada beneficia a las personas sordas, instituciones y padres de familia.

Recomendaciones y conclusiones

Los modelos lingüísticos se constituyen en el actor más importante, después de los estudiantes sordos, para lograr que ellos se apropien de los contenidos curriculares, por lo cual se requiere una formación constante de estos sobre temas pedagógicos, manejo de padres y de maestros; además, de ser difusores de temas que tengan que ver con la sordera, la cultura sorda y la comunicación. Es importante que en el aula de clase el modelo lingüístico trabaje en compañía de un intérprete oyente a fin de no perder detalle en la transmisión de la información. Igualmente, los modelos lingüísticos deben ser agentes activos en el cambio de políticas de las instituciones incluyentes, pues en sus hombros esta la responsabilidad de aportar a las evaluaciones, los ajustes curriculares y de PEI y procesos de planeación de actividades para trabajar con estudiantes sordos. Además son ellos quienes tienen la responsabilidad de hacer veeduría sobre todos los aspectos que la institución realice para mejorar la calidad educativa de los estudiantes sordos, incluyendo evaluar el desempeño de los intérpretes (MEN INSOR, 2006).

Los intérpretes de la lengua de señas que hacen parte de un ámbito educacional, deben

establecer límites entre sus creencias religiosas y su ética profesional, para lo cual requieren de formación urgente y deben buscar tener un estatus igual a intérpretes de otros países en vía de profesionalización. Igualmente, el intérprete debe asumir un rol de mediador entre el modelo lingüístico, el maestro, las directivas y los padres de familia, y ser un defensor justo de las causas de las personas sordas. El buen interprete no hace alarde de su profesión, más bien tiende a realizar su trabajo en forma discreta y sencilla a fin de solo servir de puente comunicativo sin restarle importancia a las personas sordas que son las verdaderas protagonistas de la comunicación (MEN INSOR, 2006).

Los maestros que tienen niños sordos integrados en sus aulas deben prestar una mayor atención a los procesos de inclusión: a) asistiendo a capacitaciones constantes sobre temas relacionados con las personas en situación de discapacidad; b) apoyando a los estudiantes sordos con el uso de material altamente visual (videos de cuentos, leyendas y mitos en lengua de señas con subtítulos en castellano editados por FENASCOL o el INSOR), realizar carteleros o carteles con información en lengua de señas para ubicar en el salón (calendarios, horarios de clase, información importante, etc.), presentarles películas en lengua de señas, adaptar toda la información escrita en un lenguaje claro y muy preciso, con vocabulario conocido por los estudiantes sordos (exámenes, previas, cuestionarios, lecturas del día, etc.), realizar todas las anteriores actividades en compañía del modelo lingüístico, quien será su mentor en el aula de clase en cuanto a personas sordas se refiere; c) establecer diferencias entre quie-

nes pueden recibir una mayor profundización en el castellano escrito y hacerle un mayor énfasis sobre todo en hipoacúsicos e implantados, aunque no se debe dejar por fuera a aquellos sordos profundos que solo son usuarios de la lengua de señas; d) los maestros en compañía de los modelos lingüísticos e intérpretes deben crear un equipo de trabajo al interior del salón de clases, en el cual realicen actividades de tipo social como cine-foro, obras de teatro, pequeños talleres que incluya a los niños sordos y a los oyentes, es decir, socializar la forma de vida de los estudiantes sordos dentro del salón y darles herramientas a los estudiantes oyentes para que comprendan la verdadera inclusión; e) Los maestros deben construir biografías de los estudiantes sordos y oyentes, a fin de dar a conocer la importancia de cada uno, de esta manera se les refuerza el yo y a su vez, a los estudiantes sordos se les refuerza su autoestima; f) El maestro debe permitir y ser coparticipe con el modelo lingüístico de propiciar espacios en donde los estudiantes sordos puedan establecer comunicación con sus compañeros oyentes a través de la lengua de señas; en otras palabras, el maestro debe promover el uso de la lengua de señas por parte de todos los integrantes del grupo, sean sordos y oyentes, y el modelo lingüístico será quien haga de mentor; g) los maestros de las diferentes materias deben crear lazos de unión con el modelo lingüístico que les facilite el trabajo con las personas sordas y desde cada área hacer un trabajo de cooperación eficiente y consciente con los estudiantes sordos, por ejemplo: el maestro de sociales puede comenzar un proyecto de conocimiento de la historia de las personas sordas, el de artes puede

leer el proyecto del profesor de sociales y ajustarlo al conocimiento de la cultura, cuentearía, chistes, pantomima, teatro y otros aspectos de la cultura sorda, el de lenguaje puede describir la lengua de señas como medio de comunicación y dar espacio al modelo para que enseñe la lengua de señas a todos los estudiantes del curso, sordos u oyentes (MEN INSOR, 2006).

Las directivas de instituciones incluyentes deben asumir un papel mucho más activo en cuanto a la verdadera inclusión de las personas sordas y con otras discapacidades en sus instituciones, es decir, acompañar en forma permanente los procesos de los modelos lingüísticos y las gestoras, establecer diálogos continuos y de retroalimentación con padres de familia de estudiantes sordos, universidad, y otras entidades que le brinden asesoría permanente en el manejo de las personas sordas o con otras discapacidades, las directivas deben establecer contacto permanente con instancias como el INSOR para recibir material a bajo costo o gratuito y FENASCOL y la Asociación de Sordos de la Región, a fin de obtener, a precios razonables, materiales de apoyo para trabajar con estudiantes sordos, organizar y difundir talleres, conferencias y otro tipo de actividades institucionales e interinstitucionales, y lo más importante, hacer las correspondientes adaptaciones y precisiones al PEI y al manual de convi-

vencia de la institución en cuanto a inclusión se refiere, Finalmente, establecer una política clara tanto afuera, como al interior de la institución, sobre inclusión educativa y promoverla a través de diferentes medios de comunicación que utilice la institución; en otras palabras, sentir orgullo de dirigir una entidad que no establece diferencias entre sus estudiantes (MEN INSOR, 2006).

De otra parte, los padres de familia tienen que asumir su rol como responsables y veedores del proceso educativo de sus hijos sordos; deben, entonces, aprender la Lengua de Señas Colombiana como primer paso de acercamiento a sus hijos, a fin de cerrar la brecha de comunicación que los separa desde su nacimiento; y a modo de derecho, los padres deben recibir periódicamente una orientación de parte de la institución y conocer estrategias de inclusión educativa de los niños sordos tanto en la escuela como en la casa. Así mismo, los padres deben comprometerse con aprender las leyes que protegen a sus hijos, exigir sus derechos y cumplir con sus responsabilidades. Los padres deben asumir roles activos y gestionar actividades sociales donde se comparta con otros padres, actividades recreativas como campamentos y actividades lúdicas como horas de lectura en lengua de señas y castellano con sus hijos sordos y proponérselas a la institución (MEN INSOR, 2006).

Bibliografía

- Colombia, Congreso de la República (1996). *Ley 324. Por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda*. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Congreso de la República (2005). *Ley 982. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Congreso de la República (2013). *Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2000). *Resolución 1515. Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales privados*. Bogotá, Colombia.
- Colombia, Presidencia de la República (1997). *Decreto 2369. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996*. Bogotá, Colombia.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Instituto Nacional para Sordos. INSOR. (2011). *Los modelos lingüísticos sordos en la educacion de estudiantes sordos*. Bogotá, Colombia: INSOR-MEN.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2005). Educational Interpreting: Access and outcomes. In M. Marschark, R. Peterson, & E. Winston (Eds.) *Sign language interpreting and interpreter education: Directions for research and practice*. New York: Oxford University Press.
- Parra, J. (2008). *Planeación estratégica territorial. La matriz DOFA*. Curso Virtual de la Especialización en Desarrollo Rural, Facultad de Agronomía, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/agronomia/2008868/lecciones/capitulo_2/cap2lecc2_3.htm
- Stinson, M.S., Elliot, L.B., Kelly, R.R., & Liu, Y.F. (2009). Deaf and hard-of-hearing students' memory of lectures with speech-to-text and interpreting/note taking services. *The Journal Special Education*, 43 (1), 52-64. doi: 10.1177/0022466907313453.