

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 2

Lineamientos Metodológicos y Curriculares de la Educación Inclusiva del Ámbito de la Educación Especial

Documento de Trabajo

© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 2

Lineamientos Metodológicos y Curriculares de la Educación
Inclusiva del Ambito de la Educación Especial
Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
Dirección General de Formación de Maestros
Dirección General de Educación Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

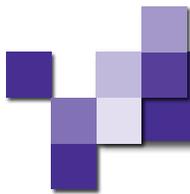
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 2 "Lineamientos Metodológicos y Curriculares de la Educación Inclusiva del Ambito de la Educación Especial"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

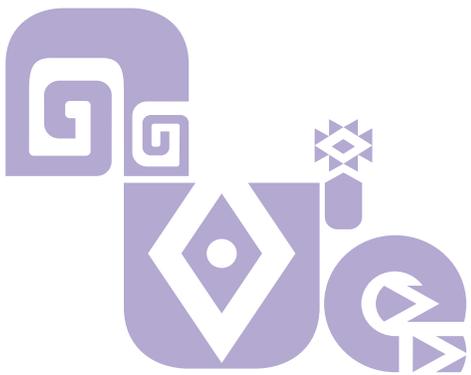
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2440815

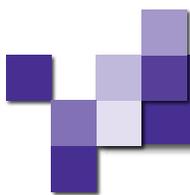


Índice

Presentación.....	3
Introducción.....	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación	6
Producto de la Unidad de Formación	7
Tema 1	
Del Enfoque de Integración Educativa al Modelo Sociocomunitario Productivo con Enfoque de Educación Inclusiva.....	8
1.1. Antecedentes del ENFOQUE de Integración Educativa.....	8
1.2. Enfoque de Educación Inclusiva	9
1.3. ¿Qué desafíos tiene la Educación Inclusiva?	10
1.4. Transformación de las políticas, normativas y sistemas educativos	11
1.5. Transformaciones en las actitudes y prácticas educativas	12
Lecturas complementarias.....	15
Tema 2	
La Educación Inclusiva desde el Ámbito de Educación Especial.....	21
2.1. Área de Discapacidad Intelectual.....	22
2.2. Área de Discapacidad Visual	23
2.3. Área de Discapacidad Auditiva.....	24
2.4. Otras definiciones conceptuales de Discapacidad.....	25
Anexo	
Atención a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje	49
Producto de la Unidad de Formación	58
Lecturas complementarias.....	63
Bibliografía.....	80







Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: I. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- ◆ “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de



estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ◆ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ◆ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ◆ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela y/o centro a la comunidad, entre la escuela y/o centro a la comunidad, con la escuela y/o centro y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

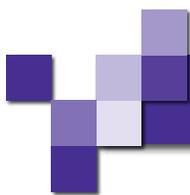
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- ◆ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación,
- ◆ Los contenidos curriculares mínimos,
- ◆ Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



Empezamos recordando que en la Unidad de Formación N° 1, se presenta el Modelo Sociocomunitario Productivo que se constituye en el fundamento para la transformación hacia la construcción del Estado Plurinacional; a partir de dar respuestas a las realidades que vivimos cotidianamente, planteando los Fundamentos, Enfoques y Bases en los que está cimentada nuestra Revolución Educativa.

La unidad de formación también nos proporcionó orientaciones metodológicas que responden a la estrategia formativa en sus tres momentos: sesiones presenciales; sesiones de concreción y construcción crítica en aula y comunidad; y sesiones de socialización de resultados; estos procesos educativos tienen como estrategia metodológica lo práctico-teórico-valorativo-productivo.

Ahora, esta Unidad de Formación N° 2 “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial” permitirá posesionar y desarrollar la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional a través de un conjunto de orientaciones y criterios a ser aplicados en los diferentes subsistemas; para su desarrollo es indispensable dedicar el tiempo necesario y pertinente para cada actividad, porque el inicio del proceso es a partir de la práctica vivencial en tu entorno educativo, a esto se agrega como apoyo las lecturas, consignas y preguntas de reflexión que coadyuva al desarrollar de tus conocimientos referente al enfoque; metodologías y estrategias utilizadas en los procesos educativos de Educación Especial (saber), en relación con los valores inclusivos y sociocomunitarios, que permiten construir una sociedad más justa e inclusiva (ser), para llevar a la práctica lo asimilado es necesario fortalecer nuestras prácticas inclusivas (hacer) y asumir que el proceso de convivencia comunitaria en los ambientes educativos inclusivos, es una actitud que permitirá fortalecer los procesos de descolonización y de transformación de la educación (decidir).



Para alcanzar el producto proyectado, corresponde dar continuidad a la metodología aplicando los cuatro criterios: 1) Educación en la práctica inclusiva, que se expresa en el rescate de experiencia vivencial en relación permanente de maestra/o y estudiante; 2) reflexión teórica, en función de los saberes y conocimientos del que hacer educativo que se expresa a través de la aplicación y construcciones metodológicas adecuadas a estudiantes con discapacidad; 3) valoración, como resultado del intercambio permanente de los momentos prácticos y teóricos, que permitirán una autoevaluación del desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas aplicadas a los procesos educativos, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para la atención de estudiantes con discapacidad; 4) productivo, que integra la práctica, teoría y valoración en actividades, procedimientos técnicos, que muestren la utilidad del conocimiento, en el desarrollo de los procesos educativos pertinentes y oportunos con enfoque inclusivo.

En su estructura la Unidad de Formación se divide en dos; el Tema 1 desarrolla “el enfoque de integración educativa con el Modelo Sociocomunitario Productivo con enfoque de Educación Inclusiva” que nos permite determinar las diferencias entre ambos enfoques e identificar los modos de concebir a las personas, su contexto y procesos sociopolíticos, como fundamentos de la planificación de políticas educativas.

El Tema 2 se refiere a “La Educación Inclusiva desde el ámbito de Educación Especial” donde la acción busca la transformación de las prácticas educativas que trae consigo cambios estructurales en las personas y el Sistema Educativo Plurinacional, como sujetos constructores de la transformación educativa en el ámbito de Educación Especial.

Finalmente, el producto de la Unidad de Formación N° 2 se expresa en la realización de un Ensayo comparativo de prácticas educativas inclusivas en la comunidad educativa del Centro de Educación Especial, que servirá como uno de los elementos iniciales para la elaboración de Proyectos Sociocomunitarios en los Centros de Educación Especial.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Analizamos comparativa y críticamente el “Enfoque social y de derecho de la Educación Inclusiva” frente al enfoque educativo tradicional, para guiar el desarrollo y la transformación de nuestras prácticas en los espacios educativos referidos a las Personas con Discapacidad, en convivencia sociocomunitaria en armonía con el “Vivir Bien”, para la construcción del Estado Plurinacional.

SABER: *Analizamos comparativa y críticamente el “Enfoque social y de derecho de la Educación Inclusiva” frente al enfoque educativo tradicional.*

- ◀ Establecemos las diferencias de concepción del enfoque social y de derecho de la educación inclusiva respecto al enfoque tradicional.



- ◆ Profundizamos nuestros conocimientos sobre sus influencias en las prácticas educativas en nuestros procesos educativos.

HACER: *Guiar el desarrollo y la transformación de nuestras prácticas en los espacios educativos referidos a las Personas con Discapacidad.*

- ◆ Recuperamos experiencias de nuestras prácticas educativas en atención a la diversidad poblacional que tenemos
- ◆ Identificamos características de las relaciones entre el entorno social y el Centro de Educación Especial.

SER: *En convivencia sociocomunitaria en armonía con el “Vivir Bien”.*

- ◆ Concienciación del trabajo con Personas con Discapacidad
- ◆ Desarrollo de trabajo en equipo con participación de diferentes sujetos
- ◆ Potenciamos los valores de complementariedad, reciprocidad e igualdad.

DECIDIR: *Para la construcción del Estado Plurinacional.*

- ◆ Identificamos las problemáticas relacionadas con la transformación educativa en nuestros Centros de Educación Especial.
- ◆ Decidimos en comunidad fortalecer la participación de las Personas con Discapacidad en construcción de la Revolución Educativa.

Producto de la Unidad de Formación

Ensayo comparativo de prácticas educativas inclusivas en la comunidad educativa del Centro de Educación Especial.





Tema 1

Del Enfoque de Integración Educativa al Modelo Sociocomunitario Productivo con Enfoque de Educación Inclusiva

Actividad I. De reflexión inicial

Elaboramos en comunidad de producción y transformación educativa procesos de debate y construcción de un cuadro comparativo que establece las diferencias fundamentales entre el ENFOQUE de Integración Educativa y el enfoque social de derecho de la Educación Inclusiva.

Características del Enfoque de Integración Educativa	Características del Enfoque Social y de Derecho de la Educación Inclusiva
1.	1.
2.	2.
3.	3.
Etc.	Etc.

Concluida la actividad, los grupos que elaboraron el cuadro comparativo SISTEMATIZAN SUS APORTES PARCIALES EN UN SOLO PRODUCTO.

1.1. Antecedentes del ENFOQUE de Integración Educativa

La integración educativa es un enfoque que responde a las necesidades educativas especiales de forma individual.

El adjetivo “integrador” es utilizado cuando se busca cualificar y preparar a la persona, es ella la responsable de prepararse para asistir y ser parte de la escuela, no así la institución, los maestros, los estudiantes o la infraestructura. La institución educativa solicita que el estudiante esté previamente preparado para adaptarse a la institución que no modifica sus estructuras organizativas.

Por ejemplo: Un joven con Discapacidad Auditiva debe cumplir con un perfil para poder ingresar a la escuela de educación regular, tendrá que tener habilidades de lectura labio



facial, poder oralizar, usar audífonos que le permitan distinguir ciertos sonidos y contar con el apoyo de estimulación auditiva, etc.

Este enfoque está centrado en el MODELO de diagnóstico clínico, que es el eje de todo el proceso de integración.

Busca desarrollar niveles de competencia en las personas pero no ofrece igualdad de condiciones y la participación es parcial y está condicionada al cumplimiento de ciertos requisitos que debe poseer quien va a integrarse.

Los cambios están focalizados en la persona buscando el beneficio sólo de algunos.

Se contenta con transformaciones superficiales y momentáneas, dando respuestas sólo a lo urgente y no a lo importante.

Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad que hace solamente ajustes.

Existe una tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo, como si todos fueran iguales con las mismas necesidades y características.

1.2. Enfoque de Educación Inclusiva

La inclusión es un enfoque social – político que promueve el proceso de convivencia en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones con la comunidad, en armonía estrecha con la Madre Tierra y el Cosmos.

La educación inclusiva es el ejercicio del derecho a la educación de todas las personas con discapacidad, sin discriminación, asume la diversidad como potencialidad y riqueza, supone TRANSFORMACIONES en la gestión institucional y educativa, asegurando la pertinencia, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en el Sistema Educativo Plurinacional.

Las instituciones educativas en todos sus componentes deberían estar preparadas para dar respuestas a las necesidades educativas del estudiante, respetando su individualidad en relación con su contexto sociocomunitario.

La estructura curricular y organizacional ofrece condiciones necesarias y adecuadas para desarrollar los procesos educativos, eliminando todas las barreras culturales, sociales, ideológicas y otras, que impiden el acceso a una educación de calidad para todas y todos.



El concepto de Educación Inclusiva es una transformación estructural en relación al de Integración que parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza de la escuela tradicional y un modelo clínico, implica que todas y todos los estudiantes, niñas y niños, aprendan juntos independientemente de sus características personales, sociales y culturales, así como de sus potencialidades y necesidades, expectativas e intereses educativos.

En el enfoque de Educación Inclusiva no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer efectivo el derecho a la educación, en igualdad de oportunidades para la participación plena en los procesos educativos pertinentes y en la vida social.

Por ejemplo: La presencia de un estudiante ciego dentro de la escuela implicará además del cambio de los materiales educativos incluyendo texturas, dimensiones y sonidos; la transformación de la metodología y la adecuación del ambiente

El proceso de Integración Educativa ha tenido como preocupación central, reconvertir la educación especial para apoyar a la educación de niños/as integrados a la escuela común, trasladando el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la Educación Especial al contexto regular. Desde esta perspectiva, se hacen ajustes y adaptaciones sólo para los estudiantes etiquetados de “especiales” y no para otros estudiantes.

Por el contrario, el enfoque de Educación Inclusiva, implica la modificación, adecuación ó transformación de la estructura y funcionamiento de la propuesta pedagógica de las instituciones educativas, para dar respuesta a las necesidades educativas de todas/os y cada uno de los niños y niñas, de forma que tengan éxito en su aprendizaje. En la Educación Inclusiva, las y los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades sin que éstas sean necesariamente consideradas como “especiales”.

1.3. ¿Qué desafíos tiene la Educación Inclusiva?

El Estado tienen tuición y asume como política educativa la educación inclusiva con el conjunto de la sociedad, priorizando y garantizando la educación de las Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario a través del desarrollo de políticas, planes, programas, proyectos para el cumplimiento del ejercicio de sus derechos fundamentales.

El desarrollo de la Educación Inclusiva requiere cambios substanciales en el sistema educativo, como en las actitudes y prácticas de los gestores de políticas educativas, autoridades, administrativos, maestras, maestros, estudiantes, padres y madres de familias y todas las personas que conforman la Comunidad Educativa.



1.4. Transformación de las políticas, normativas y sistemas educativos

● **Fortalecimiento de la responsabilidad del Estado Plurinacional de Bolivia**

Para garantizar la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, es necesario fortalecer las políticas educativas así como las estructuras administrativas que permitan la dotación de recursos humanos con pertenencia, materiales y recursos didácticos de forma que puedan atender la diversidad de sus estudiantes.

Es preciso considerar un trato preferencial como un medio para apoyar a los grupos de mayor vulnerabilidad y a las instituciones Educativas con mayores carencias.

● **Ampliar el acceso, asegurar la permanencia y mejorar la calidad de los programas educativos**

Un desafío importante es lograr una mayor equidad en la distribución, diversificación y mejora de la calidad de la oferta educativa que asegure la igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones de las niñas y niños que por sus condiciones individuales, sociales o culturales se encuentran en situación de desventaja. Los niños y niñas con discapacidad constituyen uno de los grupos excluidos; en estas circunstancias es vital una educación que atienda desde edades tempranas, fortalezca las potencialidades y optimice su desarrollo Integral. De igual manera sucede con las y los estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje y estudiantes con Talento Extraordinario.

● **Flexibilidad de la oferta educativa para todas las etapas del desarrollo.**

Es necesaria una mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa, ofreciendo distintas propuestas y alternativas en el currículo, en los procesos educativos, los materiales y procedimientos de evaluación. Los planes y programas debieran ofrecer más de un camino para que todas y todos logren en la medida de sus potencialidades y expectativas, los objetivos básicos del diseño curricular.

● **Recursos de apoyo para maestras y maestros**

La mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a los procesos educativos orientando a maestras y maestros y las familias para que estén cada vez mejor preparados para atender las necesidades educativas de las y los estudiantes.



Es importante fomentar la constitución de redes educativas inclusivas, para que mediante la coordinación entre los subsistemas educativos y otros sectores sociales involucrados en el desarrollo de la Educación Inclusiva, fortalezcan la transformación del Sistema Educativo Plurinacional mediante acciones directas como: implementar lineamientos curriculares, dotación de recursos educativos y amplias posibilidades de formación y autoformación continua.

❖ **Políticas educativas e intersectoriales que promuevan la inclusión en todos los niveles educativos**

La trayectoria educativa de las personas con diversas necesidades, intereses y expectativas educativas, deben encontrar respuestas educativas flexibles y pertinentes, que a lo largo de su vida promuevan su inclusión social.

❖ **Legislación y normativas educativas e intersectoriales**

Remitirse a la normativa educativa vigente cómo: Constitución Política del Estado, Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, la Ley General para Personas con Discapacidad 223/2012 y la Ley 045 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación entre las más destacables.

❖ **Redes de trabajo intersectorial**

Es necesaria la articulación entre el Estado, las organizaciones sociales e instituciones nacionales, departamentales, municipales y regionales para temas de educación, salud y empleo, con instituciones e instancias involucradas con el desarrollo de las Personas con Discapacidad.

1.5. Transformaciones en las actitudes y prácticas educativas

❖ **Valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del desarrollo personal y social**

La sociedad en general y las comunidades educativas en particular deben alcanzar actitudes de aceptación, respeto y valoración de las diferencias para ser aplicados en las prácticas sociales cotidianas; son necesarios procesos de investigación y recuperación de saberes propios y prácticas que sean socializados mediante intensas actividades de información y sensibilización en la que los medios de comunicación pueden jugar un rol fundamental.





❖ **Currículo amplio y flexible**

Implica un currículo diversificado que aplica contenidos que responden a las potencialidades de los estudiantes, permitiendo tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades; sociales, culturales e individuales

Las maestras y los maestros deben apropiarse de la posibilidad de flexibilizar los elementos del currículo para que modifiquen las prácticas educativas en beneficio de las y los estudiantes.

❖ **Los enfoques metodológicos y la pedagogía**

Se centran en la condición personal de cada estudiante y facilitan la apropiación de las experiencias de aprendizaje comunes. El tema es cómo organizar los procesos educativos de forma que todas y todos los estudiantes participen sin perder de vista sus necesidades y potencialidades rompiendo la cultura homogenizadora que considera que todas y todos los estudiantes aprenden de la misma forma y tienen las mismas necesidades.

❖ **Diversificación de criterios y procedimientos de evaluación y de promoción**

La evaluación dentro de enfoques tradicionales se entendía como un proceso de medición cuantitativa de los aprendizajes; sin embargo en el marco del enfoque socio-comunitario es un proceso dirigido a determinar si los procesos educativos permiten alcanzar los objetivos curriculares planificados, dando como resultado una transformación integral en cada estudiante, que aplica estos aprendizajes para responder a las situaciones estructurales y coyunturales de la comunidad.

Implica utilizar una variedad de procedimientos de valoración, ayudas y recursos que precisan tanto maestras y maestros como las y los estudiantes, para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje modificando criterios que organicen la evaluación como el tiempo, la modalidad, la accesibilidad y la pertinencia.

❖ **Proyectos educativos que contemplen la diversidad y compromiso de cambio**

Las instituciones educativas deben elaborar Proyectos Sociocomunitarios de Transformación Educativa que estén acorde a las necesidades y potencialidades de sus estudiantes y su realidad. En las instituciones educativas donde existe trabajo comunitario, es más factible que se pueda atender a la diversidad en un clima que promueva la participación plena de todas y todos los miembros de la comunidad, en los procesos educativos.



❖ Participación de familias y comunidades educativas

Es una relación de colaboración entre todas y todos los implicados en los procesos educativos, desde las autoridades departamentales, regionales y locales, directivos, maestras y maestros, estudiantes, madres y padres de familia hasta organizaciones sociales.

❖ Formación de maestras, maestros y otros profesionales

Los cambios y la transformación educativa planteados por la Educación Inclusiva, no se llevarán a cabo, si las maestras, maestros y especialistas no parten del enfoque sociocomunitario y no cuentan con la predisposición ni conocimientos y habilidades para desarrollar prácticas educativas inclusivas, distintas a las tradicionales.

Actividad 2.

A partir de la lectura de los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial”, respondamos mediante el diálogo grupal a las siguientes preguntas y socializamos las conclusiones en plenaria:

1. ¿Los principios de la Educación Inclusiva, son pertinentes para producir cambios estructurales en el Sistema Educativo Plurinacional?, ¿será necesario otro principio más?. Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál o cuáles? Explicamos y argumentamos la propuesta.
2. ¿Es posible desarrollar a partir de nuestra práctica educativa, las dimensiones del Ser Humano en estudiantes con necesidades educativas? Si nuestra respuesta es negativa, explicamos ¿por qué? Si es afirmativa, ampliamos la explicación.
3. ¿Cómo se pueden consolidar las prácticas educativas inclusivas en el Centro de Educación Especial al que pertenecemos?

Actividad 3.

A partir de su experiencia y práctica educativa respondemos a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué oportunidades tienen los maestros y maestras del Subsistema de Educación Regular de participar en actividades de desarrollo profesional referente a la Educación Inclusiva?, ¿Cómo se pueden ampliar estas oportunidades?
2. ¿Cómo se puede introducir el tema de la Educación Inclusiva en el desarrollo de actividades de nuestra formación profesional y cómo esto influye en el mejoramiento de la calidad de la educación?
3. ¿Qué tipo de redes o grupos puede organizarse entre instituciones educativas ó entre éstas y otras instancias?



4. ¿Qué oportunidades tienen maestras y maestros de Educación Especial y otros especialistas, de coordinar procesos educativos inclusivos con maestras y maestros de unidades educativas regulares, en función a los desafíos de la Educación Inclusiva? ¿Cómo se pueden incrementar dichas oportunidades?
5. ¿Cuán distintas son las líneas de formación para maestras y maestros de Educación Regular y Especial?, ¿En qué medida es posible unir ambas líneas?, ¿Cómo se puede aplicar la temática de la Inclusión de manera transversal en la formación de maestras y maestros de Educación Regular?
6. ¿Qué tipo de oportunidades deben proveerse a las y los investigadores y académicos para que trabajen directamente con las maestras y los maestros en contextos inclusivos, como parte de su propio desarrollo profesional?



Lecturas Complementarias

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina

Documento Orientaciones, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- ♦ La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- ♦ La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- ♦ El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- ♦ La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- ♦ El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- ♦ Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente



en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

La inclusión es, por tanto, una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- ◀ La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- ◀ La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación/ y hallar la mejor manera de eliminarlos.

La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y logro de todos los estudiantes.

La inclusión pone especial cuidado en aquellos estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

La Educación Inclusiva se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Los equipos consultados señalan que la inclusión debe ser una responsabilidad de todo el Sistema Educativo, de cada uno de los niveles y modalidades del Sistema, también de la educación superior. Pero sostienen que en reiteradas situaciones se identifican problemas de inclusión con responsabilidades exclusivas de la Educación Especial. Proponen entonces el desarrollo compartido de culturas y políticas para el logro de prácticas inclusivas. Afirman la necesidad de trabajar el concepto en los diferentes ámbitos para profundizar acuerdos respecto de su interpretación. Asimismo, consideran que en este marco debe repensarse el concepto de integración. También vinculan el concepto inclusión educativa a la formación que deben recibir los docentes de todo el sistema para trabajar con las diferencias y la integración educativa.

El proyecto institucional o escolar, la propuesta curricular, el proyecto de aula y el plan de atención individual deben aportar a una verdadera inclusión educativa, constituyen un marco de reglas y criterios, habilitan el tratamiento de los desacuerdos entre los participantes -incluidos los alumnos-, conforman los encuadres para la tarea cotidiana de enseñar. Así, el currículo podrá ser una herramienta dinámica y flexible, y desarrollarse



mediante las adecuaciones pertinentes de acuerdo con cada niño y tomando en cuenta la realidad social y cultural del entorno.

Algunos equipos consultados reflexionan y advierten que, al procurar “incluir” a alumnos de culturas diferentes, no se dé tratamiento a esas diferencias culturales y se termine “patologizando” conductas relativas a formas de vida propias de la cultura de origen. Pareciera necesario explicitar mejor las concepciones de integración e inclusión, para progresar en las discusiones y debates acerca de “quiénes” son los alumnos que se incluyen y/o se integran. ¿Son los mismos? ¿Son todos? O la pregunta debería centrarse en las instituciones: ¿cuáles son las escuelas inclusivas?, ¿son las mismas?, ¿son todas?

El enfoque de inclusión desde las instituciones educativas debería plantear dimensiones de análisis:

- ◆ Crear culturas inclusivas. Orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los alumnos tengan mayores niveles de logro. Se pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de tal forma que impliquen a todos los miembros de la comunidad escolar.
- ◆ Elaborar políticas inclusivas. Asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas políticas aumentan la capacidad de una escuela para atender las diferencias del alumnado, hacen que los apoyos desde la modalidad se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.
- ◆ Desarrollar prácticas inclusivas. Las prácticas de las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

La accesibilidad en los centros educativos

FRANCESCA ARAGALL, Grupo Editorial Cinca, S.A., General Ibáñez Ibero, 5A

Hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades.

La creación de entornos, programas y herramientas educativas accesibles hace posible que todas las personas, independientemente de sus capacidades, pueda acceder a la



educación obligatoria y, posteriormente, a la formación escogida para su desarrollo e independencia personal.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, adaptada en Nueva York, en diciembre de 2006, se acordó: en cuanto a la cuestión fundamental de la accesibilidad que los países identifiquen y eliminen los obstáculos y las barreras de acceso que las personas con discapacidad puedan tener para acceder, en igualdad de oportunidades que las demás personas, a su entorno físico, al transporte, las instalaciones y los servicios públicos, y las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Los Estados deben asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones que los demás. La educación debe hacer los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestar los apoyos necesarios y facilitar las medidas personalizadas y efectivas en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico y social, emplear los materiales, las técnicas educativas y los medios y los formatos de comunicación alternativos y aumentativos para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo académico y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Los alumnos y alumnas que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo personalizadas y efectivas, con objeto de que los alumnos ciegos, sordos o sordociegos reciban su educación en los lenguajes, los modos y medios de comunicación más apropiados en cada caso, se adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros cualificados en lengua de signos y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación de manera efectiva en la sociedad para desarrollar plenamente el potencial humano, su personalidad, talento y creatividad

Para que las personas con discapacidad logren la máxima independencia y capacidad, los países deben proporcionar y ampliar servicios de habilitación y rehabilitación en las esferas de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales

Los países deben promover la participación en la vida cultural, el recreo, el tiempo libre y los deportes, asegurando el suministro de programas de televisión, películas, material teatral y cultural en formatos accesibles, haciendo accesibles los teatros, los museos, los cines y las bibliotecas, y garantizando que las personas con discapacidad tengan oportunidad de desarrollar y utilizar su capacidad creativa no sólo en su propio beneficio sino también para enriquecimiento de la sociedad.

Los países deben garantizar su participación en las actividades deportivas generales y específicas.





La igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, entiende la accesibilidad universal como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

En otros países, se establece que los centros educativos existentes que no reúnan las condiciones de accesibilidad exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán adecuarse en los plazos y con arreglo a los criterios establecidos por diversas leyes; asimismo, las Administraciones educativas promoverán programas para adecuar las condiciones físicas, incluido el transporte escolar, y tecnológicas de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de personas con discapacidad, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una atención inclusiva y universalmente accesible a todos los estudiantes.

Asimismo, determina que para la impartición de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo se dispondrá de los recursos necesarios para garantizar al estudiante con necesidad específica de apoyo educativo, su acceso, permanencia y progresión en el mismo.

Por otra parte, otros decretos que establecen las enseñanzas mínimas, recogen que las administraciones educativas, con el fin facilitar la accesibilidad al currículo, establecerán los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, con el fin de atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales que las precise.

Sin embargo, los entornos educativos sin la suficiente adecuación y, en ocasiones, la falta de conocimiento de la atención educativa especializada que requieren las diferentes discapacidades (entre una buena visión y la ceguera, por ejemplo, existen otros problemas visuales que requieren herramientas o materiales específicos), conllevan que no todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para acceder a la oferta educativa.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que los centros docentes o espacios educativos no son utilizados únicamente por estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), sino por todas las personas que forman la comunidad educativa: profesores y especialistas, personal (administrativo, mantenimiento, refuerzo) y padres o tutores de los estudiantes.

No se puede olvidar, tampoco, que «centro educativo» además de hacer referencia al edificio accesibilidad arquitectónica, también abarca los recursos humanos, materiales

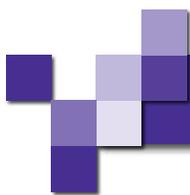


técnicos y didácticos, programas, contenidos, procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, documentación, herramientas y otros elementos necesarios para llevar a cabo la educación y que, cada día más, se utilizan espacios abiertos y dominios de Internet para la formación en áreas específicas (actividades o visitas culturales, talleres para la formación práctica, cursos por Internet, intercambios, etc.) que también deben ser accesibles.

En consecuencia, hacer accesible un centro educativo es conseguir que todas las personas implicadas en este proceso puedan utilizar de manera autónoma todos y cada uno de los servicios que se ofertan en él y por ello se deberán considerar las necesidades, comunes y específicas, derivadas de la diversidad humana.

Por tanto, si hablar de accesibilidad es hablar de igualdad de oportunidades, un centro accesible debe contemplar las necesidades —comunes y específicas— derivadas de la diversidad.





Tema 2



La Educación Inclusiva desde el Ámbito de Educación Especial

Transformar las prácticas educativas orientándonos hacia la Educación Inclusiva, requiere de cambios estructurales tanto en el Sistema Educativo Plurinacional, como en las personas que somos actores educativos en el ámbito de la Educación Especial.

Mucho más cuando se trata de democratizar y pluralizar el acceso y permanencia de Personas con Discapacidad, estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje y estudiantes con Talento Extraordinario, según sus características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses, a través de cambios en la gestión institucional y educativa en las Instituciones Educativas, en la formación, rol y desempeño de maestros/as, mediante políticas, procesos y metodologías educativas oportunas y pertinentes, para el desarrollo integral de todos y todas en el Sistema Educativo Plurinacional y el logro de la inclusión social.

Si el objetivo del ámbito de Educación Especial con enfoque de Educación Inclusiva es promover, desarrollar e implementar acciones educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, a las necesidades, expectativas e intereses de Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, en coordinación con los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional, para la consolidación de la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional, nos toca por el momento alcanzar una comprensión adecuada del mismo.

Para tal efecto, se plantean las siguientes experiencias prácticas, con la mirada en producir un diagnóstico de la diversidad poblacional y prácticas educativas inclusivas en las comunidades educativas donde nos desenvolvemos:

Actividad I.

Nos reunimos en grupos por área de atención: Discapacidad Intelectual, Visual, Auditiva.



Si en nuestro Centro de Educación Especial sólo tenemos un área de atención, por ejemplo, atendemos sólo a estudiantes sordos, formamos un solo grupo. Si atendemos a estudiantes con Discapacidad Intelectual y estudiantes con Discapacidad Visual, formamos los grupos que correspondan y así sucesivamente.

A continuación, caracterizamos a estudiantes con discapacidad por área de atención, respondiendo a las siguientes pautas y preguntas:

1. ¿Cómo podríamos definir la Discapacidad por área de atención desde nuestra perspectiva?
2. ¿Qué potencialidades, necesidades, intereses y expectativas tienen las y los estudiantes por área de atención?

Para tal efecto se sugiere utilizar los siguientes cuadros que servirán al análisis de cada área de atención:

(Para mayor referencia remítanse al Documento de “LINEAMIENTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN ESPECIAL”)

2.1. Área de Discapacidad Intelectual

Discapacidad Intelectual	Potencialidades	Necesidades Educativas	Intereses y Expectativas
<i>Leve o con necesidades de apoyo educativo intermitente.</i>			
<i>Moderada o con necesidades limitadas de apoyo educativo.</i>			
<i>Grave o con necesidades extensas de apoyo educativo.</i>			
<i>Muy Grave o con necesidades generalizadas de apoyo educativo.</i>			
Elaboramos nuestra definición de Discapacidad Intelectual:			

Ley 223 Art. 5, Inc. h, “son las personas caracterizadas por deficiencias anatómicas y/o funcionales del sistema nervioso central que ocasionan limitaciones significativas tanto en el funcionamiento de la inteligencia, el desarrollo psicológico evolutivo, como en la conducta adaptativa”



Según la Clasificación Internacional de Funcionamiento C.I.F., “la discapacidad es un término genérico que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo con una condición de salud y sus factores contextuales. Por tanto, la discapacidad es toda limitación en la actividad y restricción en la participación producto de una deficiencia y que afecta a una persona en forma permanente para desarrollar su vida cotidiana dentro de un entorno físico social”

La Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR, 1992), dice: “La discapacidad intelectual se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento intelectual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que coexiste junto a limitaciones en dos ó más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, cuidado propio, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, contenidos escolares funcionales, ocio y trabajo. La discapacidad intelectual se ha de manifestar antes de los 18 años de edad”.

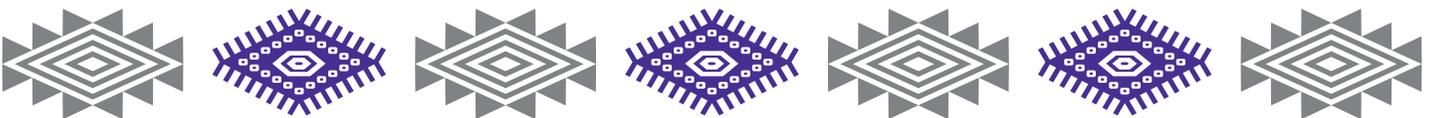
Consigna:

Comparemos la definición obtenida en comunidad con las definiciones de la Ley General para Personas con Discapacidad 223 y otras definiciones:

¿Qué diferencias y/o similitudes encontramos entre la definición que obtuvimos en grupo y las definiciones que leímos anteriormente?	
Definición Inclusiva	Definición de la AAMR y la CIF

2.2. Área de Discapacidad Visual

Discapacidad Visual	Potencialidades	Necesidades Educativas	Intereses y Expectativas
Ceguera total			
Baja visión			



Elaboramos nuestra definición de Discapacidad Visual:

Según la Ley del 22 de de enero de 1957, se define a la ceguera como sigue:

“Es ciego aquel individuo cuya agudeza visual sea de 20/200 o menor o su campo visual sea de 20 grados o menor, en el menor ojo y con la mejor corrección”.

Según la Ley 223 Art. 5, Inc. f, define como Discapacidad Visual: “son las personas con deficiencias anatómicas y/o funcionales causantes de ceguera o baja visión”.

Consigna:

Comparemos la definición obtenida en comunidad con las definiciones de las Leyes mencionadas para personas con Discapacidad Visual:

¿Qué diferencias y/o similitudes encontramos entre la definición que obtuvimos en grupo y las definiciones que leímos anteriormente?

Definición Inclusiva	Definición de las Leyes

2.3. Área de Discapacidad Auditiva

Discapacidad Auditiva	Potencialidades	Necesidades Educativas	Intereses y Expectativas
Leve			
Moderada			
Severa (Grave)			
Profunda (Muy Grave)			



Elaboramos nuestra definición de Discapacidad Auditiva:

Definición de la Ley 223 Art. 5 Inc. g, “Son las personas con pérdida y/o limitación auditiva en mayor o menor grado. A través del sentido de la visión estructura su experiencia e integración con el medio. Se enfrenta cotidianamente con barreras de comunicación que impiden en cierta medida su acceso y participación en la sociedad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes”.

Consigna:

Comparemos la definición obtenida en comunidad con las definiciones de las Leyes mencionadas para personas con Discapacidad Auditiva:

¿Qué diferencias y/o similitudes encontramos entre la definición que obtuvimos en grupo y la definición que leímos anteriormente?	
Definición Inclusiva	Definición de las Leyes

2.4. Otras definiciones conceptuales de Discapacidad

¿Qué es la Discapacidad Intelectual?

Retraso mental, deficiencia mental, discapacidad intelectual. ¿Qué significan realmente esos términos? ¿Qué conceptos teóricos y, sobre todo, qué actitudes vitales se esconden detrás de esas palabras? Repetimos una y otra vez que el coeficiente intelectual no puede definir a una persona con discapacidad. ¿Cuál o cuáles son entonces los elementos que la definen?

La discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e incambiable. Va siendo modificada por el crecimiento y desarrollo biológico del individuo y por la disponibilidad y calidad de los apoyos que recibe, en una interacción constante y permanente entre el sujeto y su ambiente.



EL PLANTEAMIENTO DE PARTIDA

Cuando nos comunicaron que nuestro hijo -engendrado o nacido- tenía síndrome de Down, muy probablemente el sentimiento que con mayor fuerza atenazó nuestro ánimo fue la consideración de que iba a tener lo que, en términos más habituales, se denominaba retraso mental. Era una mezcla de desconuelo y de temor ante algo que nos resultaba imprevisto y desconocido. Con los meses y los años, el trato diario y la íntima relación con nuestro hijo nos íbamos desprendiendo de nuestros prejuicios y limpiando las nieblas que nos impedían ver de cerca una realidad mucho más rica y compleja de lo que habíamos imaginado. Y empezamos a comprobar mejor que nadie el extraordinario caudal del que están dotados los seres humanos, a pesar de sus limitaciones. Es decir, junto a claras insuficiencias apreciábamos evidentes cualidades y capacidades.

Esa travesía que nosotros como padres hemos recorrido en muy poco tiempo, ya las instituciones, los grupos profesionales y la sociedad en general la han transitado durante largo tiempo, siendo el avance claro y en la correcta dirección. Este avance tiene su mejor expresión en la modificación que se ha hecho de la misma terminología que define la realidad. Ya no se acepta el término “retraso mental” porque posee un carácter peyorativo que subraya lo negativo. El término ha sido sustituido por el de “discapacidad intelectual”, que no define ni condena irreversiblemente a la persona, sino que nos alerta de una situación o estado especial evolucionable, cargado de luces y sombras, que exige, eso sí, una atención también especial para limitar problemas y potenciar capacidades.

Es preciso, pues, que acertemos en interpretar los contenidos que encierra el término de discapacidad intelectual, tal como lo han ido definiendo recientemente las organizaciones especializadas tras mucha reflexión y debate, porque esos contenidos nos han de ayudar a adoptar una posición decidida y positiva hacia la persona. Nos van a ayudar no sólo a definir un diagnóstico sino, sobre todo, a establecer una evaluación global de toda la riqueza que adorna a una persona, a promover soluciones concretas en cada área o dimensión y a realizar un seguimiento permanente para controlar los resultados de nuestra intervención.

Las instituciones que encabezan este análisis y coordinan la discusión planteada, con el concurso de muchas otras en todo el mundo, son la Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR) y la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID).

La visión conceptual que prevalece actualmente en el campo de la discapacidad intelectual es la que va dirigida primordialmente a encontrar los apoyos adecuados para cada persona. Para ello establece un proceso de evaluación de la discapacidad intelectual que comprende tres funciones:



1. El diagnóstico: determina las características de una persona para ser considerada como persona con discapacidad intelectual.
2. La clasificación y la descripción: identifica los puntos fuertes y débiles de cada individuo en una serie de dimensiones o áreas, para poder establecer las necesidades de apoyo.
3. El perfil de necesidades de apoyo: identifica los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento, la intensidad de estos apoyos, las personas que han de prestarlos en las distintas áreas.

LA NUEVA DEFINICIÓN

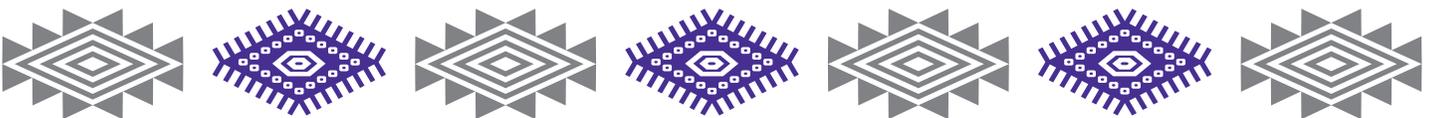
La discapacidad intelectual es definida entonces como una entidad que se caracteriza por la presencia de:

- ◆ Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.
- ◆ Limitaciones significativas en la conducta adaptativa.
- ◆ Una edad de aparición anterior a los 18 años.

Pero, como ya se ha dicho, intrínsecamente unida a esta definición se establece el marco global en el que la persona con discapacidad se encuentra ubicada. Es decir, el objetivo no se limita a definir o diagnosticar la Discapacidad Intelectual sino a progresar en su clasificación y descripción, con el fin de identificar las capacidades y debilidades, los puntos fuertes y débiles de la persona en una serie de áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentra. Estas dimensiones o áreas son:

1. Las capacidades más estrictamente intelectuales.
2. La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
3. La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.
4. La salud en su más amplia expresión; física y mental.
5. El contexto ambiental y cultural en el que la persona se encuentra incluida.

Es preciso insistir en que la definición y análisis de estas cinco dimensiones tienen como objetivo fundamental establecer y concretar los apoyos que han de favorecer el funcio-



namiento de cada individuo, como persona concreta ubicada en un entorno concreto y dotada de sus problemas y de sus cualidades.

La aplicación práctica de la definición aquí propuesta, parte de las siguientes premisas que nos sirven para establecer, desde el principio, el marco ideológico de nuestra posición ante la Discapacidad Intelectual:

1. Las limitaciones en el funcionamiento real deben ser consideradas teniendo en cuenta el contexto del ambiente comunitario normal en que se mueven los compañeros de igual edad y cultura.
2. Para que una evaluación sea válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un mismo individuo coexisten a menudo las limitaciones y las capacidades.
4. Al describir las limitaciones, el objetivo más importante debe ser el desarrollo del perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período de tiempo suficientemente prolongado, el funcionamiento de la Persona con Discapacidad Intelectual generalmente mejorará.

A la vista de este enfoque tan realista y positivo, es evidente que, desde la evaluación que tiene en cuenta las cinco dimensiones señaladas, se pretende buscar los apoyos más adecuados para conseguir el máximo funcionamiento individual.

AREAS O DIMENSIONES SOBRE LAS QUE SE IDENTIFICA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- ◉ La capacidad intelectual: la inteligencia se considera como la capacidad mental general que comprende las siguientes funciones:
 - ◄ El razonamiento.
 - ◄ La planificación.
 - ◄ La solución de problemas.
 - ◄ El pensamiento abstracto.
 - ◄ La comprensión de ideas complejas.
 - ◄ El aprendizaje con rapidez.
 - ◄ El aprendizaje a partir de la experiencia.





Como se puede apreciar, es un funcionamiento intelectual global que va más allá del rendimiento académico o de respuesta a tests; se trata más bien de esa amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno e interactuar con él.

La evaluación de este funcionamiento intelectual es un aspecto crucial para diagnosticar la discapacidad intelectual, y ha de ser realizada por personas con amplia experiencia y cualificación, que habrán de recabar en ocasiones la colaboración de diversos especialistas. Pese a sus limitaciones y al abuso que de él se ha hecho, se sigue considerando al coeficiente intelectual (CI) como la mejor representación de lo que aquí denominamos como funcionamiento intelectual de una persona. Pero ha de obtenerse con instrumentos apropiados que estén bien estandarizados en la población general. El criterio para diagnosticar discapacidad intelectual en el funcionamiento de una persona, continúa siendo el de “dos desviaciones típicas o estándar por debajo de la media”.

En lo que se refiere a la evaluación del CI en el síndrome de Down, recomendamos el artículo de Ruiz (2001).

- La conducta adaptativa: entendemos como conducta adaptativa “el conjunto de habilidades que se despliegan en el terreno de los conceptos (por ejemplo, lenguaje, lecto-escritura, dinero), en el ámbito social (por ejemplo, responsabilidad, autoestima, probabilidad de ser engañado o manipulado, seguimiento de normas) y en la práctica (actividades de la vida diaria como son el aseo o la comida; actividades instrumentales como son el transporte, el mantenimiento de la casa, la toma de medicina o el manejo del dinero), y que son aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”.

La capacidad de adaptación marca de modo especial la habilidad de funcionamiento del individuo, porque las limitaciones en la conducta adaptativa son las que más van a afectar tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios constantes e imprevistos que ocurren permanentemente en nuestras vidas y en las demandas que impone el ambiente en que vivimos.

Ocurre, sin embargo, que bien pueden convivir dentro de una misma persona las limitaciones en ciertas habilidades de adaptación con capacidades en otras áreas. De ahí la necesidad de hacer una evaluación que, de manera diferenciada, aborde y analice distintos aspectos de la vida adaptativa. Para hacer un buen diagnóstico de las limitaciones que una persona tiene en su conducta adaptativa, es preciso utilizar medidas bien estandarizadas con baremos de la población general, que incluyan a personas con y sin discapacidad.

El criterio para considerar significativas las limitaciones en esta dimensión, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media.



Existen buenos instrumentos con propiedades psicométricas suficientes como para evaluar esta dimensión (en inglés: escalas de AAMR, Vineland, Bruininks, Adams), si bien no disponemos todavía de buenas adaptaciones en español. En cambio disponemos de excelentes publicaciones para planificar los apoyos necesarios para trabajar y progresar en la adquisición de estas capacidades.

- Participación, interacción, roles sociales: mientras que las otras dimensiones se centran en los aspectos personales o ambientales, en este caso el análisis se dirige a evaluar las interacciones del individuo con los demás y el papel social que desempeña. Es decir, se trata de destacar la importancia que se concede a estos aspectos en la vida de la persona; de resaltar el importante papel que juegan las oportunidades y restricciones que rodean a un individuo para participar en la vida de su comunidad.

Habrá un funcionamiento adaptativo del comportamiento de una persona en la medida en que se encuentre activamente involucrada con (asistiendo a..., interaccionando con..., participando en...) su ambiente. El rol social deberá ajustarse a las actividades que sean las normales para un grupo específico de edad: aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, afectivos, espirituales, etc.

Pero esta participación e interacción se pueden ver profundamente alteradas por la falta de recursos y servicios comunitarios, por la presencia de barreras físicas o sociales.

- Salud física, salud mental, etiología: la salud es aquí entendida en su más amplio sentido: un “estado de completo bienestar físico, mental y social”. Todos tenemos amplia experiencia de que el funcionamiento humano se ve influenciado por cualquier condición que altere su salud física o mental. La discapacidad intelectual producida por una causa determinada, puede ir acompañada inexcusablemente de una alteración de la salud que, a su vez, puede repercutir sobre el desarrollo de las demás dimensiones. Pero incluso cuando no es así, la preocupación por la salud de los individuos con discapacidad intelectual y los apoyos que debemos prestar, se basan en que pueden tener dificultad para reconocer sus problemas físicos y de salud mental, para gestionar su atención en los servicios comunitarios de salud, para comunicar sus síntomas y sentimientos, para comprender y ejecutar los planes de tratamiento y su seguimiento.

Cuando hablamos de salud mental, no podemos prescindir de la incidencia con que el entorno y sus variables pueden influir sobre un terreno adaptativamente menos favorable y más vulnerable. De ahí que el bienestar emocional y psicológico deben ser considerados como objetivos a tener en cuenta en los planes dirigidos a mejorar los apoyos.



- El contexto: los ambientes y la cultura: se trata de contemplar las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente. Se describen tres niveles de acuerdo con su proximidad al individuo:
 - a) El microsistema: familia, personas más próximas.
 - b) El mesosistema: vecindario, barrio, servicios educativos, laborales, etc.
 - c) El macrosistema: los patrones generales de una cultura, la sociedad, la población.

Sin duda, los ambientes de integración -en educación, vivienda, trabajo, ocio- son los que mejor favorecen el crecimiento y desarrollo de las personas. Pero hay que valorar el grado real en que tal integración se puede llevar a cabo y ejecutar, porque dependerá de su presencia real en los lugares habituales de la comunidad, de la posibilidad de elección y de tomar decisiones, de la competencia (que proviene del aprendizaje y de la ejecución de actividades), del respeto al ocupar un lugar valorado por la propia comunidad, y de la participación comunitaria con la familia y amigos.

Los recursos ambientales, en su más amplio sentido, condicionan el bienestar final de la persona y comprenden realidades tan diversas como la salud, la seguridad, la comodidad material y la seguridad financiera, el ocio y las actividades recreativas, la estimulación cognitiva y el desarrollo, la disponibilidad de un trabajo que resulte interesante y sea adecuadamente remunerado. Este ambiente, por otra parte, ha de ser estable, predecible y controlado.

La dimensión cultural es otro elemento que debe ser tenido en cuenta, y más en esta época de grandes y rápidos flujos migratorios, con sus correspondientes problemas de adaptación para las personas con discapacidad.

Conclusión

La discapacidad intelectual no puede ser definida por un elemento único. Comprende un conjunto de condiciones que la van conformando hasta expresarse en un individuo determinado. Algunas de estas condiciones son inherentes a la persona, son sus puntos fuertes y sus puntos débiles que es preciso descubrir para poder intervenir adecuadamente. Pero otras son inherentes a su entorno y a los recursos de que dispone o deja de disponer.

La tarea primordial es la detección de las limitaciones y capacidades en función de su edad y de sus expectativas futuras, con el único fin de proporcionar los apoyos necesarios en cada una de las dimensiones o áreas en las que la vida de la persona se expresa y se expone. (Extractado www.canaldown.org).



Los conceptos retraso mental, retraso cognitivo, minusvalía psíquica, discapacidad para el aprendizaje, etc. se han empleado indistintamente en un intento de sustituir una denominación peyorativa. Si se realiza una retrospectiva histórica se puede comprobar cómo la palabra cretino se empleaba ya desde el medievo para identificar un tipo de retraso mental que hoy se conoce como un déficit en las hormonas del tiroides por carencia de yodo en la dieta. A partir de ese momento múltiples han sido las denominaciones que se han utilizado (idiota, imbécil, retrasado, etc.) convirtiéndose en vocablos estigmatizados (Scheerenberger 1984).

En las últimas décadas, tanto la Asociación Americana de Retraso Mental (AAIDD 1992/2002), la Organización Mundial de la Salud en su CIE-10 (1998) y la Asociación Americana de Psiquiatría, APA en su DSM-IV (1995) han adoptado el término “retraso mental” sin embargo, en la actualidad el término también comienza a tener connotaciones peyorativas por ello, en los últimos años, se está imponiendo el término “discapacidad intelectual” fundamentalmente en los países anglosajones y comienza a establecerse en los países de habla hispana.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto se ha optado por utilizar la terminología de “discapacidad intelectual”. A continuación se realizará una conceptualización terminológica teniendo en cuenta tres manuales básicos en el campo de la Educación Especial:

A) Los Manuales de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAIDD 1992, 2002)

LOS MANUALES DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETRASO MENTAL (AAIDD) definen el Retraso Mental desde hace dos siglos, sin embargo es la definición de 1992 la que propone un nuevo paradigma y en la de 2002 la definición es completada.

La definición de 1992 afirma lo siguiente:

“El Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El Retraso Mental se manifiesta antes de los dieciocho años”. (AAIDD 1992)

La definición de 2002 señala las siguientes aportaciones

“ El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades



adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años (AAIDD 2002)”.

Relación entre la definición de 1992 y la de 2002

Diez años después de la definición del 92, que supuso un cambio de paradigma en la conceptualización del retraso mental (dejó de considerarse algo que estuviera en la persona para considerarse la expresión de la interacción entre la persona con condiciones concretas de limitación en dos o más áreas de habilidades adaptativas y el entorno; dejó de considerarse también una condición estática, inmutable, para pasar a ser una condición que varía en función de los apoyos que reciba; toda persona puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado), contamos con esta nueva definición (2002) en la que se revisa la anterior conceptualización pero no supone un cambio de paradigma.

Criterios de la AAIDD (1992 / 2002)

- ◆ Dimensión I: Aptitudes Intelectuales.
- ◆ Dimensión II: Nivel de adaptación (conceptual, práctica y social).
- ◆ Dimensión III: Participación, interacción y rol social.
- ◆ Dimensión IV: Salud (física, mental, etiológica).
- ◆ Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura, oportunidades).

Habilidades adaptativas en las que se requieren apoyos.

En el manual de la AAIDD (1992: 61), el concepto de habilidades adaptativas es más amplio que el de conducta adaptativa. Dichas habilidades suelen coexistir con limitaciones y capacidades en otras habilidades y, tanto las capacidades como las limitaciones, han de analizarse en los entornos comunitarios propios cuando sean relevantes a la edad y, deben relacionarse con las necesidades individualizadas de apoyo.

Se pueden modificar los entornos para conseguir aumentar el grado de eficacia en las habilidades que presenten mayor limitación, por lo que se puede suponer que la eficacia en las mismas puede cambiar y han de ser evaluadas cuando el entorno se modifique.

A continuación, se exponen las **características** más relevantes de cada una de ellas, según Luckasson, Coulter y Polloway et al. (1992).

- ✦ **Comunicación:** Habilidades para comprender y expresar la información mediante comportamientos simbólicos (expresión oral y escrita) o no simbólicos (expresión facial, movimientos corporales, tacto, gestualidad).



- ❖ **Autocuidado:** Habilidades referidas a la autonomía personal como aseo, alimentación y vestido.
- ❖ **Vida en el hogar:** Habilidades para funcionar diariamente en el hogar tales como, el mantenimiento de la casa, organización y seguridad. Cuidado de la ropa, planificación y realización de presupuestos para la compra, programación diaria.
- ❖ **Habilidades sociales:** Habilidades referidas a la adecuación del comportamiento social como, sonreír, mostrar aprecio, manifestar empatía, preocuparse por los demás, colaborar con otros, hacer amistades, manifestaciones afectivo sexuales adecuadas, demostrar honestidad y ser digno de confianza.
- ❖ **Utilización de la comunidad:** Habilidades para el uso de los recursos que ofrece la comunidad, comprar, realizar desplazamientos, utilizar los transportes públicos, hacer uso de servicios como parques, escuelas, centros médicos, hospitales, centros recreativos, bibliotecas, cines, teatros, etc.
- ❖ **Autodirección:** Habilidades para buscar ayuda cuando se necesita, resolver problemas tanto en situaciones familiares como novedosas, aprender y seguir un horario, iniciar actividades coherentes con los intereses personales, demostrar asertividad, etc.
- ❖ **Salud y seguridad:** Habilidades para ser capaz de identificar y prevenir enfermedades, realizar las revisiones médicas necesarias, saber cómo actuar ante situaciones de riesgo, manifestar una conducta sexual adecuada y seguir normas de seguridad e higiene.
- ❖ **Habilidades académicas funcionales:** Habilidades, en términos de vida independiente, para poner en práctica tareas referidas a la lecto-escritura, al cálculo y a conocimientos básicos al entorno físico y social.
- ❖ **Ocio:** Se ha de valorar la variedad de preferencias de actividades de ocio, en el tiempo libre, que reflejen las preferencias y los gustos de la persona. Son habilidades que permiten elegir e iniciar actividades tanto dentro del hogar como fuera y ampliar el repertorio de intereses.
- ❖ **Trabajo:** Son habilidades para lograr un trabajo satisfactorio ya sea a tiempo parcial o en jornada completa, protegido o no. Se tendrá en cuenta la competencia laboral específica y la conducta social adecuada. También serán necesarias habilidades de manejo de dinero, autonomía para desplazarse del hogar al trabajo y viceversa, capacidad de reaccionar ante imprevistos y demostrar una correcta interacción con los compañeros de trabajo.





Habilidades adaptativas en la definición de 2002

- ◆ Conceptuales
- ◆ Sociales
- ◆ Prácticas

La edad de comienzo del Retraso Mental

Las dos definiciones sitúan a los 18 años el límite para poder diagnosticar el retraso mental. Desde el punto de vista del desarrollo cerebral, la mayor parte del volumen del cerebro, se alcanza alrededor de los siete años, el posterior crecimiento consistirá en la elaboración de sinapsis y en la maduración de la conectividad funcional, por lo que el desarrollo cognitivo relativo al pensamiento abstracto aparecerá en la adolescencia.

Según las orientaciones que propone la AAIDD (1992, 2002), las limitaciones cognitivas que pueden aparecer en una persona adulta sin trastornos en su desarrollo tras una lesión cerebral, ofrecen patrones cognitivos diferentes al de los adultos, cuyas limitaciones cognitivas comienzan desde la infancia. Por lo tanto a los adultos, que por alguna causa, sufren una lesión tras los 18 años no se les puede diagnosticar de retraso mental o discapacidad intelectual.

La duración

El descenso de la prevalencia del retraso mental después de la adolescencia cuestiona la importancia de las limitaciones de la persona en el entorno social y cultural en la edad adulta.

El retraso mental se inicia antes de los dieciocho años, pero no tiene por qué ser igual toda la vida. El C.I. probablemente no variará significativamente, sin embargo, la competencia en las habilidades adaptativas si puede modificarse, tanto por un cambio en el crecimiento personal, como por las demandas que en ese momento plantea el entorno y en general la sociedad.

Si el sujeto ya no requiere apoyos en al menos nueve de las habilidades adaptativas, el diagnóstico de retraso mental no se mantendrá. Si por el contrario, continua precisando apoyos o servicios para mantener su funcionamiento dentro de un rango típico, ha de considerarse que el retraso mental persiste. De este planteamiento se deriva, la gran responsabilidad que se otorga a los distintos entornos comunitarios en los que se desenvuelve la persona. Si se modifica el entorno, de tal forma que una persona con limitaciones cognitivas, pueda funcionar normalmente sin apoyos adicionales, el retraso mental, disminuiría o desaparecería.



La reducción del grado de retraso mental conlleva la posibilidad de “recaída” si las capacidades de la persona o las demandas del entorno cambian. En algunos sujetos el retraso mental podría actuar probablemente como una condición remitente y recurrente. Es posible que en una etapa de la vida no se precisen determinados apoyos para funcionar de forma óptima en la comunidad en la que se encuentre integrado, y se puede regresar, posteriormente al diagnóstico, si la continuidad del buen funcionamiento así lo requiere. Evidentemente, estos planteamientos llevarán consigo reformulaciones de tipo legal y de provisión de servicios.

Perfil e intensidad de los apoyos que se requieren las habilidades adaptativas:

“Los apoyos son recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas con y sin discapacidad que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción” (AAIDD 1992).

Una correcta aplicación de los apoyos, puede mejorar la competencia funcional en las habilidades adaptativas de una persona con retraso mental. Las diversas fuentes de las que pueden provenir los apoyos son:

- ❖ **Individuales:** Habilidades, competencias, oportunidades para elegir, planificación económica, información, valores espirituales.
- ❖ **Otras personas:** Familia, amigos, compañeros de estudio, compañeros de trabajo, vecinos, tutores.
- ❖ **Tecnología:** Adaptaciones técnicas para desenvolverse en los diferentes entornos y tecnología conductual.
- ❖ **Servicios:** Servicios de habilitación.

Los apoyos han de fomentar la integración en la comunidad, por lo que siempre que sea factible, será positivo utilizar los apoyos naturales que se tengan al alcance. Son intermitentes, no poseen la misma intensidad a lo largo de la vida y pueden fluctuar en determinados momentos. No se han de retirar hasta que las necesidades actuales y futuras del sujeto, no sean evaluadas adecuadamente.

Las funciones que han de cumplir los apoyos, que tras una evaluación multidimensional se decida que una persona requiere han de proporcionar: amistad, planificación económica, ayuda al empleado, apoyo conductual, atención sanitaria, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad.

La intensidad de los apoyos, variará en función de las personas, demandas del entorno, desarrollo madurativo y de las fases de la vida. Son potencialmente variables,



tanto en duración como en intensidad (intermitente, limitado, extenso y generalizado).

- ❖ **Intermitente:** Se caracterizan por su naturaleza episódica, la persona no siempre requiere apoyos, o son apoyos a corto plazo que se necesitan durante las transiciones de una etapa a otra de la vida. Cuando se proporcionan, la intensidad de los apoyos intermitentes puede ser alta o baja.
- ❖ **Limitado:** Los apoyos están caracterizados por una intensidad constante en el tiempo, o limitados en el tiempo, pero no son de naturaleza intermitente, pueden requerir menos personal asistencial y menos coste que los niveles más intensos de apoyo.
- ❖ **Amplio:** Apoyos caracterizados por ayudas regulares al menos en algunos ambientes y no limitados en el tiempo.
- ❖ **Generalizado:** Caracterizados por su constancia y alta intensidad; proporcionados en los diferentes contextos; necesario para la supervivencia de la persona. Los apoyos generalizados implican a más personal asistencial y son más invasivos que los apoyos amplios o los limitados en el tiempo.

La AAID(1992) señala cinco implicaciones para la utilización adecuada de los apoyos:

1. El funcionamiento en la vida de una persona con retraso mental mejorará sustancialmente, si recibe los apoyos adecuados para integrarse en su comunidad, durante un periodo de tiempo prolongado.
2. Es preciso diferenciar los apoyos diseñados para mejorar las habilidades intrínsecas del sujeto, de aquellos que su objetivo es la adaptación ambiental y social, encaminada a reducir la falta de competencia en determinadas habilidades que suele ocasionar, de diferentes formas el retraso mental.
3. Una adecuada tecnología del apoyo ha de conseguir: combinar fuentes de apoyo públicas y privadas, dar respuesta a las necesidades personales de ayuda en todas las facetas de la vida, analizar el coste en función de las prestaciones que ofrece, fomentar la integración y valorarse teniendo en cuenta los beneficios y los resultados.
4. Los apoyos han de fomentar la espiritualidad de la persona, como parte integrante y fundamental de su vida, ayudando a su vivencia personal y comunitaria.
5. Los criterios que guíen el desarrollo y la utilización de los apoyos han de ser los siguientes:
 - ◆ Los apoyos naturales han de utilizarse en los entornos cotidianos.



- ◆ Es positivo, que las personas que realicen actividades de apoyo, vivan, trabajen, y compartan su tiempo libre en los entornos en los que van a poner en práctica dicho apoyo.
- ◆ Toda actividad de apoyo será diseñada teniendo presente a la persona con retraso mental de forma individual.
- ◆ Ha de existir un coordinador a la vez que gestor para poner en práctica los apoyos naturales.
- ◆ La intensidad y prevalencia de los apoyos variará a lo largo de la vida del sujeto.
- ◆ Una evaluación multidimensional indicará la posibilidad de eliminación de los apoyos.

Los entornos habituales son el hogar, la escuela, el barrio y el centro de trabajo.

Teniendo presente lo expuesto por la aaid (1992), son tres las características fundamentales las que han de cumplir los entornos para ser saludables.

- 1ª. Se refiere a que el entorno ha de proporcionar múltiples oportunidades a la persona, en función de sus características, capacidades y limitaciones. Se han de ofrecer servicios y apoyos educativos, en la vivienda, la educación, el ocio y el trabajo en contextos integrados para estimular el adecuado desarrollo integral de la persona.
- 2ª. El fomento de bienestar, que un entorno saludable ha de poseer y debe tener en cuenta los siguientes factores:
 - ◆ Físicos, incluyendo el cuidado y la seguridad personal.
 - ◆ Materiales, para lograr una seguridad económica.
 - ◆ Sociales, en las que se puedan realizar actividades cívicas y comunitarias.
 - ◆ Ocio y tiempo libre desde una perspectiva del bienestar.
 - ◆ Desarrollo de la estimulación cognitiva.
 - ◆ Un trabajo motivante y reforzante.
- 3ª. El entorno saludable, ha de promover la estabilidad conjugándola con la provisión de oportunidades. Así pues, las intensidades de los apoyos que se proporcionen han de variar a lo largo del ciclo vital.

Los entornos saludables se evalúan mediante los siguientes parámetros:

- ◆ Presencia en la comunidad: La persona con retraso mental, ha de compartir los lugares habituales que definen la vida de su comunidad.
- ◆ Elecciones: Ha de ser autónoma, poder tomar decisiones y controlar su propia actuación.



- ◆ Competencia: El entorno tiene que proporcionar la oportunidad para aprender de forma significativa y funcional.
- ◆ Respeto: Se ha de ofrecer la oportunidad de desempeñar una función que sea valorada por la comunidad en la que se encuentra inmersa.

B) El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales D.S.M.-IV. (American Psychiatric Association. APA,2005)

EL MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES D.S.M.-IV (American Psychiatric Association. APA,1995) define la característica esencial del retraso mental como:

“...una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). El retraso Mental tiene diferentes etiología y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central.”. (1995: 41).

La décima edición española del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales D.S.M.IV (1995) establece los siguientes criterios diagnósticos para el retraso mental:

- ◆ Funcionamiento intelectual significativamente por debajo del promedio: C.I. de aproximadamente 70 o menor, evaluado a través de un test de inteligencia administrado individualmente.
- ◆ Existencia de déficit o deterioros concurrentes en el funcionamiento adaptativo.
- ◆ Comienzo antes de los dieciocho años.

Los niveles de gravedad que identifican el grado de retraso mental son cinco, los cuales utilizan el C.I. para diferenciar el grado de funcionamiento intelectual y son los siguientes:

I. Retraso mental leve (C.I. 50-69)

- ◆ Se considera educable.
- ◆ Incluye a la mayoría de las personas afectadas por el trastorno (alrededor del 85%).
- ◆ Las personas que padecen el trastorno, en el periodo que oscila entre los primeros meses de vida y los cinco años, suelen desarrollar habilidades sociales y habilidades



de comunicación. Hasta edades más avanzadas no se diferencian significativamente del resto de la población de su edad.

- ◆ No padecen apenas trastornos psicomotores .
- ◆ Los conocimientos académicos que adquieren se sitúan alrededor del tercer ciclo de la Educación Primaria.
- ◆ En la vida adulta adquieren unos mínimos niveles de autonomía, dado que han adquirido ciertas habilidades básicas tanto sociales como laborales, aunque en algún momento puedan requerir supervisión, orientación, asistencia, sobre todo en situaciones de estrés.
- ◆ Suelen vivir en su comunidad de forma satisfactoria, tanto de forma independiente como en hogares supervisados.

Retraso mental moderado (C.I. 35-49)

- ◆ Equivale a la categoría pedagógica de “adiestrable”, aunque el manual recomienda la no utilización de dicho término, dado que estas personas pueden beneficiarse de programas pedagógicos.
- ◆ De la población con retraso mental, forman un grupo de aproximadamente el 10%.
- ◆ Durante los primeros años de vida adquieren habilidades referidas a la comunicación.
- ◆ Pueden recibir una formación laboral y con los apoyos necesarios poner en práctica habilidades de cuidado personal.
- ◆ En los aspectos referidos a los contenidos escolares, no suelen alcanzar niveles superiores al primer ciclo de la Educación Primaria. Los programas han de encaminarse a la adquisición de habilidades sociales y laborales.
- ◆ Pueden adquirir cierta autonomía en los desplazamientos por entornos conocidos y familiares.
- ◆ Sus relaciones con el otro sexo se pueden ver afectadas durante la adolescencia por falta de reconocimiento de las convenciones sociales.
- ◆ En la edad adulta suelen realizar trabajos que no requieren una formación específica, bajo la supervisión del adulto, en talleres protegidos o en la empresa ordinaria.
- ◆ Se adaptan adecuadamente a la vida de comunidad pero requieren una supervisión de forma continuada.

Retraso mental grave (C.I. 20-34)

- ◆ un grupo del 3-4-% de la población con retraso mental.
- ◆ lenguaje que adquieren en las primeras edades es escaso o nulo.
- ◆ la etapa escolar los aprendizajes se dirigen hacia el aprendizaje de la comunicación oral y de habilidades de cuidado personal.
- ◆ graves dificultades para la adquisición de contenidos escolares llegando simplemente a conocer el alfabeto, el cálculo simple y a adquirir una cierta lectura global de palabras imprescindibles para la vida diaria.



- ◆ Cuando son adultos pueden realizar tareas simples supervisadas en instituciones.
- ◆ Se adaptan adecuadamente a la comunidad, tanto en hogares protegidos como en sus propias familias, salvo que no padezcan alguna discapacidad asociada y requieran otro tipo de apoyos y servicios.

Retraso mental profundo (C.I. – 20)

- ◆ Son entre el 1 – 2% de la población con retraso mental.
- ◆ Suelen presentar enfermedades neurológicas que explican su retraso.
- ◆ Presentan alteraciones del funcionamiento sensoriomotor durante los primeros años de vida.
- ◆ Requieren para su adecuado desarrollo ambientes estructurados, con apoyo y supervisión de forma continuada.
- ◆ Las intervenciones psicopedagógicas de los educadores han de ser individuales. Si se les somete a un adiestramiento, las habilidades referidas al desarrollo motor, la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar.
- ◆ En la edad adulta, alguno de ellos, pueden llegar a realizar tareas simples en instituciones protegidas y con una gran supervisión.

Retraso mental de gravedad no especificada

- Este diagnóstico se debe utilizar cuando exista evidencia de retraso mental, pero la persona no puede ser evaluada mediante pruebas de inteligencia usuales por falta de cooperación o por algún otro tipo de causa.

C) El Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10 (Organización Mundial de la Salud. OMS, 2005).

EL MANUAL DE LOS TRASTORNOS MENTALES Y DEL COMPORTAMIENTO CIE-10 (Organización Mundial de la Salud. OMS, 1998). define el retraso mental tal y como se indica a continuación:

“El retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización”. (CIE-10, 1998: 275).

Seis categorías diagnósticas se pueden diferenciar en la clasificación (CIE-10, 1998: 279).



1. Retraso mental leve

- ✧ C.I.: Entre 50-69.
- ✧ Incluye: la Debilidad Mental, la Subnormalidad leve, la Oligofrenia leve y el Morón.

2. Retraso mental moderado

- ✧ C.I.: 35-49.
- ✧ Incluye: la Imbecilidad, la Subnormalidad mental moderada y la Oligofrenia moderada.

3. Retraso mental grave

- ✧ C.I.: 20-34.
- ✧ Incluye: la Subnormalidad mental grave y la Oligofrenia moderada.

4. Retraso mental profundo

- ✧ C.I.: inferior a 20.
- ✧ Incluye: la Idiocia, la Subnormalidad mental profunda y la Oligofrenia profunda.

5. Otro retraso mental

- ✧ C.I.: Su evaluación no se puede determinar por las escalas validadas para medir la inteligencia debido a déficits sensoriales, físicos o mentales.

6. Retraso mental sin especificación

- ✧ No hay suficiente información relevante para asignar a un sujeto las categorías anteriores, existiendo evidencia de retraso mental.
- ✧ Incluye: la deficiencia mental sin especificar, la subnormalidad sin especificación y la oligofrenia sin especificación.

¿Qué es la Discapacidad Auditiva?

A) El grado de pérdida auditiva se refiere a la cantidad y calidad de pérdida auditiva que presenta la persona, en ese sentido tenemos dos denominaciones:

- ◀ Hipoacusia: Pérdida auditiva que dificulta la comprensión del lenguaje oral con o sin audífono. (40 – 85 dBs)



- ◆ **Sordera:** Pérdida de audición que impide el entendimiento del lenguaje oral con o sin audífono. (más de 90 dBs)

En términos médicos las personas que presentan problemas en la audición tendrían hipoacusia en diferentes grados y solo serían sordos aquellos que aún con la ayuda de un audífono no logran la comprensión del lenguaje hablado.

La Comunidad Sorda reivindica el término “Sordo”, con mayúscula para quien muy parte de su diagnóstico audiométrico se identifica con la Comunidad de personas Sordas y utiliza el lenguaje de señas.

Grado de Pérdida	Características	Necesidades
Leve 20 - 40	<ul style="list-style-type: none"> - Entiende conversaciones sin mucha dificultad. - Pierde como el 50% de lo que se explica en clases por el ruido ambiente. - Su lenguaje se desarrolla espontáneamente. - Pueden presentar alteraciones al pronunciar algunas palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación preferencial en la clase. - Uso permanente de audífonos - Hablarle cuando esté en contacto con la mirada. - Apoyo en la articulación y discriminación auditiva.
Moderada 40 - 70	<ul style="list-style-type: none"> - Pierde como el 70% de lo que se explica en clases por el ruido ambiente. - Se producen trastornos de articulación y voz, suelen hablar fuerte. - Se desarrolla el lenguaje espontáneamente, pero con distorsiones y omisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación preferencial en la clase. - Una clase con ruido moderado - Uso permanente de audífonos - Desarrollo del resto auditivo practicar la Lectura Labiofacial. - Hablarle cuando esté haciendo contacto con la mirada y una persona a la vez. - Apoyo en la articulación y discriminación auditiva.
Severa 60 - 90	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan ruidos fuertes. - Pueden discriminar algunos sonidos. - Dificultad de comprender diálogos hablados. - El habla y el lenguaje se desarrolla con alteraciones y omisiones. - Se expresan con estructuras simples. - Características en la voz: Monotonía, disminución o aumento 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso permanente de audífonos. - Ubicación preferencial en la clase. - Desarrollo del resto auditivo. - Practicar la lectura Labiofacial. - Hablarle cuando esté haciendo contacto con la mirada y una persona a la vez. - Apoyo en la articulación y la discriminación auditiva. - Uso de la lengua de señas.



Severa 60 - 90	de la intensidad y el tono, sonoridad aspirada, nasalidad, guturalidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en la estructuración de la escritura. - Apoyo en la adquisición y consolidación del vocabulario.
Profunda 90 o más	<ul style="list-style-type: none"> - El uso del audífono le permite el estado de alerta. - El habla no se desarrolla naturalmente. - El lenguaje se desarrollan normalmente si los padres son sordos que utilizan lenguaje de señas. - Si el proceso educativo no ha sido adecuado presentan marcadas dificultades en la comprensión y producción de textos escritos. - Sus escritos presentan omisiones de artículos, preposiciones, conjunciones, falta de concordancia en el tiempo verbal, género y número. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es importante el aprendizaje de lenguaje de señas desde edades tempranas para no retrasar la estructuración del lenguaje y los procesos de lectura y escritura en castellano. - Necesita un medio rico en experiencias lingüísticas que le permitan desarrollar un vocabulario abundante en significados. - Una enseñanza bilingüe que desde un ámbito comunicativo en lenguaje de señas transmita conocimientos y desarrolle habilidades en castellano escrito para acceder a toda la información. - La presencia de un intérprete que transmita los mensajes de lo oral a lo signado.

B) La localización de la lesión es un factor que afecta el grado de la pérdida auditiva es el lugar de la lesión, según esto tenemos:

- ◆ Sordera conductiva: afectada en el oído externo o el oído medio.
- ◆ Sordera neurosensorial: afectada el oído medio o las vías de acceso al cerebro.
- ◆ Sordera mixta: cuando se da una sordera neurosensorial junto a una conductiva.

C) La edad de aparición de la sordera tendrá incidencia en el desarrollo del habla y en la forma de estructuración del lenguaje

- ◆ La sordera prelingüística es la pérdida auditiva dentro del 1er año de vida, o sea antes de adquirir el habla.
- ◆ La sordera postlingüística es la pérdida después de los 5 primeros años de vida, luego de haber adquirido el habla.



Condiciones de alto riesgo

1. Antecedentes familiares de hipoacusia.
2. Malformaciones congénitas en cabeza y cuello.
3. Infecciones de oído medio.
4. Infecciones pre o perinatales
5. Prematurez y peso al nacer menor a 1.500 grs.
6. Meningitis bacteriana
7. Anoxia o hipoxia

¿Qué es la Discapacidad Visual?

En Bolivia la normativa establecida en el artículo 2do. de la Ley del 22 de Enero de 1957, crea el Instituto Boliviano de la Ceguera, así mismo se establece que “Es ciego aquel individuo cuya agudeza visual sea de 20/200 o menor o su campo visual sea de 20 grados o menor, en el mejor ojo y con la mejor corrección”. De la interpretación del mismo se utiliza CEGUERA LEGAL, que engloba los grados y/o niveles de afectación visual, el mismo comprende:

Ceguera Total	Baja Visión
Una persona ciega total, es aquella que no ve absolutamente nada o que solamente tiene una ligera percepción de luz, que le permite distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos, en consecuencia no es funcional la percepción visual.	Una persona con baja visión, es aquel que tiene limitaciones para la visión a distancia, pero puede ver objetos y materiales a muy pocos metros o a centímetros. Generalmente, la mayoría de niñas y niños con baja visión pueden utilizarla para las actividades escolares, bajo condiciones relativas de iluminación, contraste y características personales; en algunos casos para la lectura visual tienen ayudas ópticas como: lupas, atriles, libros con macrotipo grandes, software magnificador de imagen con adaptaciones curriculares y en otros casos el sistema braille para suplir el material impreso.

En ambos casos están considerados dentro del parámetro de ceguera legal y se tiene que considerar la etiología de la Discapacidad Visual (congénitas o adquiridas).

¿Como se adquiere la Discapacidad Visual?

A continuación mencionamos las principales causas:

- ◆ Enfermedades de origen congénito: atrofia del nervio óptico, pérdida de la agudeza visual, rubéola durante el embarazo entre otros.



- ◀ Enfermedades de origen hereditario: como cataratas congénitas, retinitis, miopía degenerativa, etc.
- ◀ Trastornos de origen traumático: en la retina, excesiva administración de oxígeno en la incubadora, retinopatía diabética, desprendimiento de la retina.
- ◀ Trastornos producidos por tumores, virus o tóxicos: tumor en la retina, inflamación y degeneración del nervio óptico.
- ◀ Traumatismos en los ojos, infecciones, quemaduras, accidentes, etc.

Actividad 2.

Dialogamos, respondemos a preguntas y construimos conceptos.

❖ ¿Cómo fueron entendidos los diversos tipos de discapacidad en el pasado?

Identificamos y describimos cómo se trataban a las personas con discapacidad en el pasado.

❖ ¿Cómo son entendidas las discapacidades en nuestra comunidad?

Explicamos las respuestas:

- ¿Cómo se denominan a las personas con discapacidades?
- ¿Qué hacen generalmente las familias respecto a sus hijos o hijas con discapacidad?
- ¿Cómo y dónde se desenvuelven socialmente las personas con discapacidad?

Para sistematizar el diálogo y debate realizados, producimos un documento escrito siguiendo un índice referencial que contiene, introducción, desarrollo, conclusiones y recomendaciones, y que tenga una extensión escrita de mínimo de 3 páginas.

Actividad 3.

Con las compañeras y los compañeros de la comunidad educativa, leemos y respondemos a las siguientes preguntas en grupos de trabajo, que promuevan el debate, la discusión, el acuerdo grupal y la socialización correspondiente para obtener conclusiones y recomendaciones escritas.

1. ¿Qué significa responder educativamente de forma oportuna?
2. ¿Qué significa responder educativamente en igualdad de oportunidades?
3. ¿Qué significa responder educativamente de forma pertinente?
4. ¿Qué significa responder educativamente con equiparación de condiciones?



Podemos aplicar los siguientes cuadros por áreas de atención:

❖ Área de Discapacidad Intelectual

Discapacidad Intelectual	Respuestas educativas oportunas	Respuestas educativas pertinentes	Respuestas educativas en igualdad de oportunidades	Respuestas educativas con equiparación de condiciones
Leve o con necesidades de apoyo educativo intermitente				
Moderada o con necesidades limitadas de apoyo educativo				
Grave o con necesidades extensas de apoyo educativo				
Muy Grave o con necesidades generalizadas de apoyo educativo				

❖ Área de Discapacidad Visual

Discapacidad Visual	Respuestas educativas oportunas	Respuestas educativas pertinentes	Respuestas educativas en igualdad de oportunidades	Respuestas educativas con equiparación de condiciones
Ceguera total				
Baja visión				



✦ Área de Discapacidad Auditiva

Discapacidad Auditiva	Respuestas educativas oportunas	Respuestas educativas pertinentes	Respuestas educativas en igualdad de oportunidades	Respuestas educativas con equiparación de condiciones
Leve				
Moderada				
Severa (Grave)				
Profunda (Muy Grave)				

En conclusión: En nuestro Centro de Educación Especial, ¿cómo se aplican estos principios de la Educación Inclusiva?

Elaboramos mediante un cuadro sintético, la aplicación de los principios de la Educación Inclusiva en nuestro Centro de Educación Especial incluyendo las áreas de atención.

Para explicar los tipos de respuestas educativas, ¿cómo planificaríamos curricularmente la atención educativa por área de atención?

Pasos para elaborar el plan curricular anual

1. Organizamos la Comunidad de Producción y Transformación Educativa.
2. Analizamos la importancia de iniciar un proceso de cambio para fortalecer la Educación Inclusiva.
3. Desarrollamos acuerdos para la organización de nuestro trabajo.
4. Aprobamos el plan curricular anual.

Para mayor referencia remitirse al “Cuaderno para la Planificación Curricular – Educación Especial” Modalidad Directa (Documento de Socialización) PROFOCOM–2013.





Anexo

Atención a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje



Antecedentes de las Dificultades en el Aprendizaje en Bolivia

Las Dificultades en el Aprendizaje escolar ha sido un área que no ha contado con mucha atención anteriormente. Maestras y maestros dedicados han tratado de mejorar el aprovechamiento de sus estudiantes de forma individual según sus posibilidades.

Han existido experiencias aisladas sobre todo desde algunas ONGs que han contado con programas destinados a esta población. En la ley No. 1565 de la Reforma Educativa se habló de Aulas de Apoyo para las Dificultades en el Aprendizaje, pero en pocos lugares llegaron a funcionar. Su modalidad fue una atención en el mismo horario de las clases regulares, lo que implicaba que el estudiante fuera retirado de su curso para recibir atención adicional, algo que llevó a un señalamiento hacia el estudiante que podía causar una discriminación hacia él o ella, sin embargo no podemos dejar de lado que este tipo de atención a consolidado una discriminación dentro la Unidad Educativa.

En la actualidad se plantea una atención planificada y organizada para los y las estudiantes que presentan Dificultades en el Aprendizaje para disminuir la repitencia, el desfase y abandono escolar. La ley de la Educación, No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, asume en varios artículos la intención de crear políticas educativas a favor de esta población, hasta ahora prácticamente, invisibilizada, por ejemplo artículo 17:5 dice: “Contribuir con políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a personas con Dificultades en el Aprendizaje.” La responsabilidad entonces, reside en llevar a la práctica acciones que ayuden a detectar, evaluar y atender al estudiantado con Dificultades en el Aprendizaje.

Actividad I. Dialogamos y reflexionamos

♦ ¿Cuáles son las causas para las Dificultades en el Aprendizaje?

Dificultades originadas por problemas en la etapa de gestación, el parto y después del parto.

Durante el embarazo enfermedades muy prolongadas, infecciones; durante el parto, el sufrimiento fetal, la carencia de oxígeno y después del nacimiento las lesiones en la cabeza, la desnutrición, contaminación ambiental afectan el desarrollo de destrezas necesarias para el aprendizaje de conocimientos universales, saberes comunitarios y procesos cognitivos de la lectura, escritura y matemática.



Dificultades originadas por el contexto escolar

Características negativas del aula, como ser: mobiliario inadecuado, desordenado; donde se escuchan ruidos provenientes de la calle, provocan que el estudiante haga esfuerzos para mantener la atención, generando agotamiento físico y emocional. Y, la mala práctica pedagógica, como: la implementación de metodologías, estrategias y materiales didácticos inadecuados; contenidos y actividades descontextualizadas y desmotivadoras provocan dificultades en el aprendizaje.

Dificultades originadas por el contexto familiar

Sucesos negativos planteados en la dinámica familiar, ambientes agresivos, familias desintegradas y padres que no demuestran interés por el progreso de sus hijas/os interfieren en el desarrollo socioafectivo del estudiante. De la misma manera dificultades económicas, problemas de salud de la hija o del hijo u otros miembros de la familia, el desempleo, problemas de relaciones entre padres, entre estos y las/los hijas/os, actitudes dominantes en la familia entre otros originan dificultades en el aprendizaje.

Dificultades originadas por el entorno o contexto social

El aprendizaje se construye dentro de una interacción social, vale decir en relación con las personas, en comunidad y los objetos con los que se interactúa, la relación con la madre tierra. En ese entendido la reciprocidad con el contexto es clave para dar lugar a la adquisición de los saberes y procesos de aprendizaje.

Sin embargo el inadecuado abordaje de la interculturalidad, y la escasa atención a los procesos interculturales, pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje.

Dificultades originadas por problemas emocionales

La niña/o con problemas emocionales manifiesta ansiedad o angustia, tristeza, llanto, desinterés académico, presenta dificultades para relacionarse con sus compañeros/as, con la o el profesora/or; presenta dificultades de concentración, cambia de temperamento de un momento a otro sin motivo alguno, tiene baja tolerancia a la frustración, a la primera dificultad que se le presenta en una actividad que esté realizando la abandona, se auto margina de las tareas, manifiestan inseguridad, son causas para la aparición de dificultades en el aprendizaje.

A partir de la lectura ¿cuáles son las causas que podemos identificar en el cotidiano vivir de las aulas?. Puntualizaremos en el siguiente cuadro:

Causas dentro la escuela	Causas fuera la escuela



Conceptualizaciones de Dificultades en el Aprendizaje

La primera referencia bibliográfica sobre casos de dislexia o “ceguera a la palabra”, como se refirió a las Dificultades Específicas en la lecto-escritura o las dislexias, fue escrita por el médico Kussmaul en el año 1877.¹ Desde entonces empezaron, sobre todo médicos, a detectar las dificultades para leer. Se pensaba que las alteraciones en la lecto-escritura tuvieron su origen en un daño cerebral. Los investigadores históricos de ahora dividen el desarrollo en el tratamiento y la investigación en etapas.

El esquema que hace Wiederholt (1974)² nos aclara brevemente el desarrollo.

Fase	Características	Autores
Etapa de fundamentos (1800-1940)	<ul style="list-style-type: none"> - Creación del campo de trabajo - Centrada en adultos con lesión cerebral - Investigación médica clínica - Iniciación en las líneas sobre el lenguaje hablado, escrito y trastornos perceptivo-motores. 	Gall, Bruillard, Broca, Head, Hinshelwood, Orton, Fernald, Goldstein, Strauss y Werner
Etapa de transición (1940 – 1963)	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño/aplicación de tratamientos correctivos - Atención al niño - Investigación desde la psicología y la educación - Desarrollo de instrumentos de evaluación 	Osgood, Wepman, Fernald, Myklebust, Kirk, Eisenson, Mcginis, Kephart, Lehtinen, Cruickshank
Etapa de integración (1963 – 1974)	<ul style="list-style-type: none"> - Aparición de “learning disabilities” - Crisis del modelo neuropsicológico - Integración de tendencias y enfoques - Primeras asociaciones de padres y profesionales 	Kirk, Myklebust, Kephart, Delacato, Frostig, Haring, Lindsay, Lovitt

Aquí cabe agregar la etapa actual que se caracteriza por la relevancia del trabajo con enfoque psicolingüístico y cognitivo basado en el procesamiento de la información, un aumento de investigaciones como base para una mejora metodológica.

1. Ericsson B, (comp.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Ed. Studentlitteratur, Lund (1996)

2. GLEZ, D., MANJÓN D.G. y VIDAL, J.G, *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol. I: Concepto, evaluación y tratamiento*. Ed. EOS, Madrid (2001), p.15



En cuanto a la atención los enfoques también han variado según la época. Se puede mencionar los más importantes como Kephart que postuló modelos donde se tenía que empezar de nuevo el curso del desarrollo del niño/a e iniciar el trabajo con ejercicios de coordinación motor gruesa, desde gatear, rodar etc. Más tarde Marianne Frostig elaboró programas tanto para la intervención en la motricidad gruesa como en los aspectos perceptivos que han sido muy utilizados. Aunque estos aspectos son importantes para un desarrollo integral básico, hoy en día los investigadores prácticamente han desechado por completo ese trabajo como ineficiente para tratar las Dificultades Específicas en el Aprendizaje. El enfoque cognitivo conlleva que se trabaje mucho los procesos subyacentes del aprendizaje, buscando encontrar dónde reside la dificultad en cada caso; en la recepción de estímulos, su elaboración o en su emisión de respuesta. En cuanto a la lecto-escritura se subraya la importancia de la tarea misma, o sea una intervención sobre la decodificación y la codificación que se basa en un análisis fonológico.

Es finalmente Samuel Kirk (1963) quién da el paso definitivo hacia la consolidación del término Learning disabilities (traducido generalmente por dificultades para el aprendizaje). A finales de los años 60.”Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas.

Tales dificultades son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, y que puede darse en cualquier momento de la vida. Con las dificultades de aprendizaje pueden concurrir déficits en la conducta de autorregulación, en la percepción social y en la interacción social, aunque por si mismas no constituyen una dificultad en el aprendizaje. Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan déficits en el aprendizaje (por ejemplo déficits sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción) éstas no son el resultado de tales condiciones o influencias”

Actividad 2.

A partir de la lectura complementaria elaboramos un proceso de debate y construcción un cuadro comparativo que establece las diferencias fundamentales entre los problemas de aprendizaje y las Dificultades en el Aprendizaje.

Problemas de Aprendizaje	Dificultades en el Aprendizaje



Es tema de actual discusión la nueva definición de las Dificultades en el Aprendizaje que deberá estar fundamentada en la relación existente entre las variables de procesos cognitivos y procesos de aprendizaje. Finalmente la nueva definición será útil para la identificación de aquellas áreas importantes en las que se producen las Dificultades en el Aprendizaje.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE	<p>Dificultades Generales:</p> <p>Comprende a estudiantes que presentan necesidades educativas temporales o permanentes en todas las áreas de aprendizaje y procesos educativos, que no están provocadas por factores intelectuales, sensoriales ni neurológicos.</p> <p>En el caso de estudiantes con Trastornos de Hiperactividad con Déficit de Atención (THDA) que no es específicamente una dificultad en el aprendizaje, puede asociarse a las dificultades en el aprendizaje y recibe atención en modalidad directa y/o indirecta según sus necesidades.</p>
	<p>Dificultades Específicas:</p> <p>Se limitan a ciertas áreas académicas con más frecuencia en la lectura escritura y matemáticas con un desnivel entre rendimiento y capacidad; generalmente tienen un origen neurológico con posibles factores hereditarios, en cuya mayoría no está comprometida la inteligencia, pudiendo ser adquiridas o evolutivas; muchas veces influyen también factores como los que se presentan en las dificultades generales de manera interrelacionada.</p>

A partir de las prácticas que tenemos, identificamos conceptos y el recorrido histórico se puede identificar la atención a estudiantes en los dos tipos de modalidades de atención:

- ✿ Modalidad Directa → Dificultades Específicas en el Aprendizaje
- ✿ Modalidad Indirecta → Dificultades Generales en el Aprendizaje

MODALIDAD DIRECTA

Atención a estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje

Las y los estudiantes con Dificultades “Específicas” en el Aprendizaje, que se caracterizan por tener dificultades en el reconocimiento, comprensión, combinación y uso de los sím-



bolos gráficos del lenguaje indispensables para la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, mediante el entrenamiento cognitivo y la aplicación de programas individuales y/o grupales de 6 meses de duración como mínimo hasta superar las dificultades en el menor plazo posible y de forma continua, para la reeducación de las funciones básicas y cognitivas a cargo del equipo multidisciplinario en coordinación con el personal docente fundamentalmente del Subsistema de Educación Regular. El o la estudiante asiste a los servicios educativos correspondientes, en horarios alternos a las actividades que realizan en las Instituciones Educativas correspondientes, de manera que no interfieran con los procesos educativos regulares.

Para ordenar las relaciones maestro-estudiante en la modalidad de atención educativa directa, se propone lo siguiente:

En los CIMs y CEEs se trabajará con grupos de estudiantes con DEA, en un número mínimo de 8 y un máximo de 12, para la implementación de programas reeducativos grupales e individuales.

La atención educativa a estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje en la modalidad directa se inicia desde la edad de 8 a 9 años sin embargo continúa en otros niveles y grados escolares, hasta superar las dificultades desarrollando habilidades cognitivas, sociales y productivas, que le permitan un desempeño escolar óptimo, con la participación y corresponsabilidad continua de la comunidad y el Estado.

Esta tarea se realiza a través de programas reeducativos, ejercicios de recuperación, adaptaciones curriculares y el desarrollo de las “actividades de la vida diaria”, fortaleciéndose a su vez, el desarrollo de las “funciones básicas para el aprendizaje”, las funciones cognitivas, el trabajo socio-comunitario en correlación con el Currículo Base de Educación Regular.

Las y los estudiantes con dificultades en la lectura, escritura y razonamiento lógico matemático, que se desenvuelven en el marco del Currículo Base de Educación Regular, son atendidos con programas integrales que responden a las características psicológicas, socio-culturales y psicopedagógicas.

El requerimiento de apoyo educativo para estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje en las distintas situaciones y momentos educativos, varían en función de sus necesidades y de las áreas de dificultad, pudiendo ser:

Lectura y escritura; cuando el tiempo de apoyo se restringe a un área educativa específica, la o el estudiante necesita un apoyo basado en el desarrollo de funciones cognitivas y funciones básicas que intervienen en el desarrollo de la lectura y escritura en sus aspectos evolutivos, fonológicos, semánticos, sintácticos (también gramaticales) y pragmáticos. Los



procesos reeducativos respetan las características y potencialidades de cada estudiante, aplicando metodologías facilitadoras de los procesos de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura, con prácticas educativas innovadoras y adaptaciones curriculares.

- **Razonamiento lógico matemático:** así como en el anterior caso, cuando el tiempo de apoyo se restringe a ésta área educativa específica, la o el estudiante necesita un apoyo basado en el desarrollo de funciones cognitivas y funciones básicas, como las relaciones espacio-temporales, seriación, clasificación, conteo, desconteo, relaciones aditivas, multiplicativas y otras, que intervienen en el desarrollo del razonamiento lógico matemático. Los procesos educativos respetan sus características y potencialidades aplicando metodologías facilitadoras de los procesos de comprensión de las relaciones lógico-matemáticas y prácticas educativas innovadoras con adaptaciones curriculares.

Los Centros Integrales Multisectoriales así como los Centros de Educación Especial, apoyarán la formación integral de las y los estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje de manera que tengan una educación de calidad, por medio de:

- ◆ Evaluaciones psicopedagógicas integrales y multidisciplinarias, sobre las que se identifican las Dificultades Específicas en el Aprendizaje, el desarrollo general del estudiante, su nivel de competencia curricular, así como otras condiciones significativas para los procesos educativos.
- ◆ Atención educativa y reeducativa, especialmente sobre la base curricular de la educación regular, que satisfaga las necesidades educativas, expectativas e intereses de las y los estudiantes con Dificultades Específicas en el Aprendizaje.
- ◆ Los equipos multidisciplinarios de los Centros Integrales Multisectoriales y/o Centros de Educación Especial, visitan a las y los estudiantes en el Subsistema Regular, para brindarles seguimiento y apoyo en el trabajo escolar, esto en coordinación previa con él o la maestra responsable, en horarios establecidos de acuerdo a las necesidades educativas de las/os estudiantes.
- ◆ Orientaciones a la familia y actores involucrados con relación a la propuesta de Educación Inclusiva, promoviendo la participación activa del sistema familiar en la reeducación de las dificultades y en la formación integral del o la estudiante, y seguimiento a los procesos educativos.
- ◆ Oferta de servicios complementarios y el apoyo técnico pedagógico a las/os maestras y directores a través de la participación activa de la comunidad en la gestión educativa.

MODALIDAD INDIRECTA

Son un conjunto de programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en espacios educativos de los subsistemas de Educación Regular, Alter-



nativa y Superior de Formación Profesional del Sistema Educativo Plurinacional, para brindar una educación con calidad a personas y/o estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje.

Esta modalidad se desarrolla fundamentalmente en el Subsistema de Educación Regular, donde se detectan y atienden a estudiantes con Dificultades “Generales” en el Aprendizaje, caracterizadas/os por un retraso generalizado en todas o la mayoría de las áreas curriculares bajo la tutoría de la maestra o maestro de aula con el asesoramiento, apoyo y seguimiento de los equipos multidisciplinarios del ámbito de Educación Especial, a través de instrumentos de detección, guías para las adaptaciones curriculares, procesos y materiales educativos pertinentes.

El trabajo no sólo se restringe a la detección de estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje en los primeros cursos del nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, sino se orienta a la identificación de signos de riesgo para la prevención de dificultades posteriores que se pueden presentar tanto en el desarrollo integral como en los procesos educativos, aplicándose preventivamente desde el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria.

Permitirá generar y mejorar progresivamente estrategias metodológicas para la atención pertinente de estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje, complementándose con las acciones de las redes educativas inclusivas y programas de sensibilización en la comunidad Educativa, promoviendo su desarrollo socio cognitivo y personal.

La atención a estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje, se realizará a partir del Currículo de Educación Regular en espacios educativos del mismo subsistema, a través de adaptaciones curriculares, procesos educativos innovadores y metodologías pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las y los estudiantes.

Puede comenzar desde nivel inicial a tercero de primaria en un sentido preventivo a partir de la identificación de signos de riesgo. Posteriormente se inicia una atención, incorporando prácticas innovadoras y de motivación, aplicando instrumentos de detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje en las distintas áreas, para la formación integral de las y los estudiantes, mediante servicios educativos que aplican metodologías pertinentes en las Unidades e Instituciones Educativas; complementariamente cada maestra/o podrá derivar a estudiantes que requieran atención especializada a Centros Integrales Multisectoriales y Centros de Educación Especial.

Las maestras/os de aula sistematizarán sus experiencias construyendo metodologías de detección y desarrollo de procesos educativos para una atención educativa pertinente a Estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje identificando áreas de trabajo y estimulación, en coordinación continua con Centros Integrales Multisectoriales y Centros de Educación Especial. En la organización curricular del Subsistema de Educación



Regular se contemplan tres niveles de formación:

Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva, en tal sentido, los Estudiantes con Dificultades Generales en el Aprendizaje reciben una formación integral práctica-teórica–valorativa-productiva que se caracterizará por promover, incentivar y desarrollar procesos educativos pertinentes, para la conclusión de los mismos.

Actividad 3.

¿Qué tipos de acciones debe trabajar la maestra/o de aula para poder atender con pertinencia las Dificultades en el Aprendizaje?

Para la atención a los estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje es importante trabajar con una ficha de signos de riesgo entendidos como la falta de estimulación en algunas habilidades o funciones psicológicas, que permitirá identificar áreas de trabajo, donde el maestro podrá implementar o generar innovaciones pedagógicas que mejore la calidad educativa de cada estudiante.

A partir de un debate e intercambio de conocimientos identificamos y anotamos cuáles serían los signos de riesgo que presenten las y los estudiantes. Ejemplo:

Funciones básicas	Procesos cognitivos
<p>Función a:</p> <p>Motricidad Fina; las y los estudiantes que presentan trazos débiles y dificultad en el ejercicio de pinza, podrán manifestar dificultades en la adquisición de la escritura concretándose como un signo de riesgo.</p>	<p>Proceso a:</p> <p>Memoria; las y los estudiantes pueden presentar dificultades en la memoria a corto plazo, por lo tanto con frecuencia podrán olvidar los procesos de aprendizajes de alguna área en concreto.</p>
<p>Función b:</p>	<p>Proceso b:</p>
<p>Función c:</p>	<p>Proceso c:</p>

A partir del ejemplo, el grupo de trabajo identifica signos de riesgos que puedan ser determinantes en los procesos de aprendizaje.

Nota. Para el tema de atención a estudiantes con Talento Extraordinario, se sugiere remitirse al documento de “LINEAMIENTOS CURRICULARES Y METODOLÓGICOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DEL ÁMBITO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.”



Producto de la Unidad de Formación

ENSAYO COMPARATIVO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Objetivo del Ensayo:

Conocer el estado situacional de las prácticas educativas inclusivas en nuestro contexto inmediato y comunidad educativa, como insumo para la elaboración del Proyecto Sociocomunitario de Transformación Educativa.

La construcción de un diagnóstico de prácticas educativas, requiere de datos y hechos, pero también es cierto que:

1. El diagnóstico es mucho más que una simple recopilación y análisis de datos.
2. El diagnóstico puede ser efectivo si se trabaja con determinados datos elegidos con criterio y coherencia.
3. El diagnóstico debe contestar una batería de preguntas en forma imparcial y con la mayor claridad posible para que el investigador pueda alcanzar los objetivos propuestos.
4. Tiene como objetivo examinar el problema que afronta la comunidad educativa considerando con claridad y precisión qué se pretende conseguir con el desarrollo del diagnóstico.
5. Debe considerar factores internos y externos de la organización, valorados por su incidencia y repercusión.
6. No tiene una forma única de llevarse a cabo, pues cada autor pone a consideración alternativas y combinaciones diferentes.
7. Permite al investigador adelantar un pronóstico. Es decir, la evolución probable según las decisiones que se tomen en comunidad, condiciones del contexto y otros factores.

a) ¿Para qué hacer un diagnóstico de prácticas educativas inclusivas?

Para conocer las características y tendencias tanto cualitativas como cuantitativas de las poblaciones que demandan atención educativa y los servicios que oferta la institución



con relación a las necesidades, potencialidades, intereses y expectativas de Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario.

Diagnóstico de los componentes de la diversidad en el contexto:

Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras
Institucional	Unidades Educativas, Instituciones Educativas	¿Cuántas instituciones educativas existen alrededor del CEE?
	Centros de Educación Alternativa, Institutos Técnicos, otros servicios	Niveles que atiende, turnos.
		¿Cuáles de ellas abren su atención a Personas con Discapacidad? ¿Cuál la respuesta de estas comunidades educativas frente a las Personas con Discapacidad?
Maestras y maestros		Cuántas maestras y maestros existen en Educación Regular, Alternativa y Técnica (sexo, años de servicio). En qué proporción se encuentran preparadas/os para desarrollar procesos educativos inclusivos.
Estudiantes		Cantidad de estudiantes por nivel en Educación Regular, Alternativa y Técnica.
Contexto social	Económico	Urbano, urbano provincial, periurbano y rural, promedio de ingresos.
	Cultural y lingüístico	Lenguas que hablan.
	Productivo	Vocación productiva, ¿qué se produce en el entorno del CEE? ¿Qué actitudes se presentan frente a la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad en la comunidad de estudiantes?
Datos demográficos		Edad (0 - 5; 6 -11; 12 -18; 19 en adelante), sexo, escolaridad. Indicadores de repitencia, deserción y abandono. Para Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, edad (0-5; 6-11; 12 – 18; 19 en adelante) sexo y escolaridad.
Servicios públicos		Servicios de salud, transporte, agua, luz, alcantarillado, teléfono, internet, mercado ¿cuántos son accesibles?; estos servicios ¿son utilizados por Personas con Discapacidad? (se refieren a servicios sin barreras físicas ni arquitectónicas.)



Áreas de recreación y esparcimiento accesibles (otros)	Parques, áreas verdes, piscinas, canchas y polifuncionales, otros	Cuántos espacios de recreación, de esparcimiento, deportivos existen y si son accesibles.
--	---	---

En todos los casos las respuestas deben ser explicativas.

Categoría	Aspecto	Preguntas orientadoras
Personas con Discapacidad	Cuantitativo	¿Cuántas Personas con Discapacidad por área de atención existen en nuestro Centro? (edad, sexo, tipo y grado de discapacidad) ¿Cuántos grupos son atendidos? ¿Cuántos estudiantes se encuentran incluidos en instituciones de otros subsistemas y ámbitos? De todas/os las/os estudiantes con discapacidad, ¿Cuántos/as han alcanzado niveles de bachillerato? ¿Cuántos/as han alcanzado el nivel de formación técnico productivo?
	Cualitativo	¿Se encuentran en un mismo grupo o tienen grupos diferentes? ¿Si se encuentran en un mismo grupo, desarrollan programas diferenciados? ¿Si se encuentran en grupos diferentes, desarrollan currículos o programas diferentes? ¿Qué tipos de necesidades se detectan en las y los diversos estudiantes? ¿Cuál es la trayectoria educativa promedio de un o una estudiante con discapacidad?
Padres y madres de familia		Los padres y madres de estudiantes con discapacidad: ¿cómo participan en los procesos educativos de sus hijos e hijas? ¿Tienen responsabilidades curriculares y extracurriculares?

La Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” para el ámbito de Educación Especial contempla la atención educativa a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario.

Si en nuestro Centro de Educación Especial existen estudiantes correspondientes a estas áreas de atención, deberíamos considerarlos en el diagnóstico a ser elaborado.



Categoría	Aspecto	Preguntas orientadoras
Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje	Cuantitativo	¿Cuántas personas con dificultades en el aprendizaje existen en nuestro Centro? (edad, sexo, tipo y grado de discapacidad) ¿Cuántos grupos son atendidos? ¿Cuántos estudiantes se encuentran incluidos en instituciones de otros subsistemas y ámbitos?
	Cualitativo	¿Se encuentran atendidos/as en turnos alternos a su actividad regular o son atendidos exclusivamente por el CEE?
		¿Si se encuentran en un mismo grupo, desarrollan programas diferenciados? ¿Si se encuentran en grupos diferentes, desarrollan programas diferentes? ¿Qué tipos de necesidades se detectan en las y los diversos estudiantes? ¿Cuál es la trayectoria educativa promedio de un o una estudiante con Dificultades en el Aprendizaje?
Estudiantes con Talento Extraordinario	Cuantitativo	¿Cuántas personas con Talento Extraordinario existen en nuestro Centro? (edad, sexo, tipo y grado de discapacidad) ¿Cuántos grupos son atendidos? ¿Cuántos estudiantes se encuentran incluidos en instituciones de otros subsistemas y ámbitos?
	Cualitativo	¿Se encuentran atendidos/as en turnos alternos a su actividad regular o son atendidos exclusivamente por el CEE? ¿Si se encuentran en un mismo grupo, desarrollan programas diferenciados? ¿Si se encuentran en grupos diferentes, desarrollan programas diferentes? ¿Qué tipos de necesidades se detectan en las y los diversos estudiantes? ¿Cuál es la trayectoria educativa promedio de un o una estudiante con Talento Extraordinario?

b) ¿Para qué hacer un diagnóstico de prácticas educativas inclusivas?

Para conocer el tipo de prácticas educativas que aplicamos en nuestro contexto y fundamentalmente en nuestra comunidad educativa con relación a las necesidades, potencialidades, intereses y expectativas de Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario.

- ◆ ¿Procesos que promueven la igualdad de oportunidades?



- ◆ ¿Procesos pertinentes?
- ◆ ¿Procesos oportunos?
- ◆ ¿Con equiparación de condiciones?

Diagnóstico de prácticas educativas inclusivas en el contexto:

Principios	Situación actual	Situación deseable
Respuestas educativas oportunas		
Respuestas educativas pertinentes		
Respuestas educativas en igualdad de oportunidades		
Respuestas educativas con equiparación de condiciones		

Diagnóstico de prácticas educativas inclusivas en la comunidad educativa:

Principios	Situación actual	Situación deseable
Respuestas educativas oportunas		
Respuestas educativas pertinentes		
Respuestas educativas en igualdad de oportunidades		
Respuestas educativas con equiparación de condiciones		

El índice mínimo del Ensayo comparativo de prácticas educativas inclusivas en la comunidad educativa del Centro de Educación Especial y, en el contexto, debería tener mínimamente los siguientes puntos, como resultado de un análisis y debate entre las y los miembros de la comunidad educativa:

- ◆ Introducción
- ◆ Antecedentes
- ◆ Justificación



- ◆ Objetivo/s
- ◆ Análisis cuantitativo
- ◆ Análisis cualitativo
- ◆ Conclusiones y recomendaciones



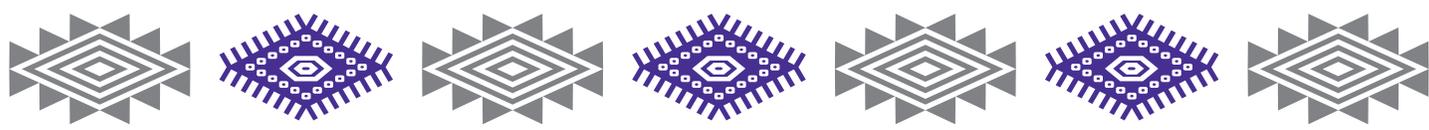
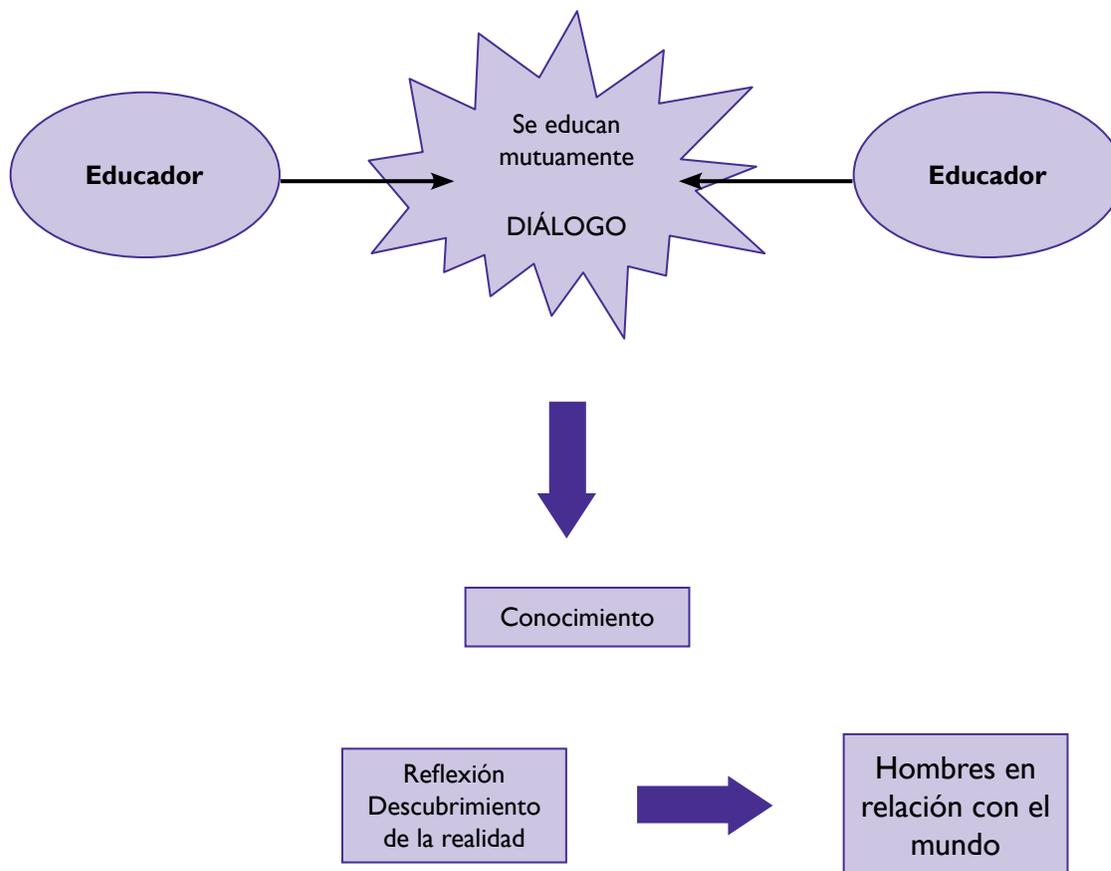
Lecturas Complementarias

Educación Problematicadora: Diálogo Liberador

Paolo Freire

La propuesta de Freire es la “Educación Problematicadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación bancaria” ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.

Educación Problematicadora



En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino que es un acto cognoscente y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando. Mientras la “Educación Bancaria” desconoce la posibilidad de diálogo, la “Problematizadora” propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de “autoridad”: ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión.

El educador no podrá entonces “apropiarse del conocimiento” sino que éste será sólo aquello sobre los cuales educador y educando reflexionen.

La educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre aislado del mundo, propiciando la integración.

La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

Y finalmente, Freire señalará que así como la “Educación Bancaria” es meramente asistencial, la “Educación Problematizadora” apunta claramente hacia la liberación y la independencia.

Orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de libertad

Acción y reflexión

“Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en “La educación como práctica de la libertad”.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis



del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidaria, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres.

Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla.

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.



El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad”.

(FREIRE, Paulo:(1999) Pág. 99, 100 y 101.)

Y no podemos dejar de recordar que para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y libéralo.

La educación no es ajena a la realidad sociopolítica

Precursor de la pedagogía crítica, crea una pedagogía global que relaciona educación, política, imperialismo y liberación, y que gran parte de los educadores todavía debemos descubrir.

Considera que la afirmación de que las cosas son así y que no pueden ser de otra manera es una concepción fatalista del mundo, e implicaría que los pobres y excluidos estarían destinados a ser ignorados, a morir. Sin embargo afirma en una de sus últimas obras (Freire, 2002: 26):



“Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Para ello es necesario un rechazo definitivo del fatalismo. Somos seres de transformación y no de adaptación”

No podemos renunciar a nuestra capacidad y a nuestro derecho a decidir y como consecuencia a “reinventar el mundo”. El objetivo del ser humano es protagonizar su historia, y la educación debe contribuir a que ello sea posible.

Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico (“nadie ignora todo, nadie sabe todo”) que nos plantea el autor, es mucho más que un aprendizaje significativo. Es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea (Freire, 2006). Desde esta perspectiva, el pensamiento de Freire no sólo tiene en cuenta al sujeto como constructor del conocimiento, situación reclamada por las corrientes constructivistas, sino que valora también la importancia del contexto social. La unidad dialéctica entre aprender-enseñar, introduce una perspectiva sociocrítica en el proceso de conocer (estamos mediatizados por el mundo) y hace de la comunicación entre sujetos el instrumento para la apropiación de un conocimiento activo y crítico.

Revolución cultural

Dice Freire que “toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (Freire, 1970: 167). La liberación de un país exige su liberación cultural, para entender lo que está sucediendo, descubrir el origen del problema, y ser capaz de organizarse para buscar respuestas.

El centro del trabajo de Freire está orientado a la liberación de las clases pobres, los oprimidos, de forma que se conviertan en sujetos de su propio destino histórico, pues la condición de opresión en la que han vivido les ha distorsionado su visión alrededor de su identidad lo que los ha incapacitado para construir su propio destino y además han sido condenados al silencio porque no conocen la escritura.

La educación no puede ser abordada como un problema técnico, puesto que es allí donde se desarrolla la concienciación crítica de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que viven las sociedades.

Sin duda fue el pedagogo de la esperanza. Nunca consideró la esperanza como una separación entre mente y corazón, entre pensamiento y acción. La esperanza es la práctica del testimonio. Permite pensar de forma diferente para actuar, también, de forma diferente.



Creencia en la persona

Obsesionado por el analfabetismo creyó en los hombres que algunos colocaban fuera de la historia, en su libertad, en su poder de creación y de crítica.

Políticamente no cree en las reformas de los políticos poderosos como medio de resolver los problemas. Se mantuvo fiel a sus raíces, a la llamada de su gente, orientando correctamente su corazón y su mirada en el rostro del que sufre y transformándose progresivamente en el pedagogo de la indignación. Creía que nadie que no fuesen los mismos pobres, van a velar por los intereses de los pobres.

La valoración del hombre se ve en el término alfabetizando en lugar de analfabeto. Nadie es analfabeto para siempre y todos somos alfabetizandos, somos personas que estamos en continua formación, estamos en movimiento, estamos andando, estamos aprendiendo.

Sabe, sin embargo, que la persona (también el pobre) es capaz de lo mejor y de lo peor, de luchar solidariamente por la justicia jugándose su propia vida, y de acomodarse en lo conseguido de forma individualista. Por eso siempre defenderá el trabajo conjunto, donde la dialéctica colectiva se abre paso.

“El hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; sólo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo.” (Freire, 1970: 14).

Ante la actual actitud de pragmatismo existente, que en realidad es un camino cerrado a la mejora de las cosas “yo quiero pero no puedo”, “no se puede hacer nada”, “las cosas van a seguir siempre igual”, “que lo hagan los poderosos”,... Freire habla de lo inédito viable, es la creencia en la utopía. Los hombres tienen diferente actitud ante las situaciones límite de la vida personal y social, ante las barreras y obstáculos que se presentan. Unos las perciben como algo que no se puede o que no se quiere superar, otros son capaces de hacer “actos límite” para romper las “situaciones límite”, en contra de lo que nos dan hecho y a su aceptación dócil y pasiva.

Unos actúan aprovechando las pequeñas oportunidades y parcelas de poder que el sistema nos brinda para sobrevivir, otros ven que las circunstancias hay que cambiarlas, se sienten movidos a actuar y a descubrir lo inédito viable, lo que todavía no es pero puede existir (la utopía). Es algo que nuestra ilusión y nuestro deseo nos pide que sea posible. Así que cuando las personas conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que nos obligan a “ser menos”, lo inédito viable deja de ser una ilusión para ir convirtiéndose progresivamente en realidad.



El poder del amor

Otro aspecto a destacar es su insistencia, sin ninguna vergüenza, en la importancia del poder del amor. El amor es la característica esencial para el diálogo, por eso se tiene que dar siempre entre iguales, y no en relaciones de dominación; en la Pedagogía del Oprimido (p. 72) podemos leer:

“No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. (...) El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico”

El amor siempre instaura un proyecto político. Pues un amor por la humanidad desvinculado de la política hace un flaco favor a su objeto. El amor es el oxígeno de la revolución, nos dirá, que nutre la sangre de la memoria histórica. El diálogo es el medio a través del cual el amor puede ser el testigo que nos transmiten quienes han sufrido y luchado antes que nosotros, aquellos que lograron resistir a todos los intentos de exterminar y retirar de los anales de las conquistas humanas su espíritu de lucha. El amor lleva a la identificación con el dolor de los oprimidos.

Educación bancaria y educación liberadora

Entiende por educación bancaria aquella en el que el profesor es el que sabe y los alumnos tienen que aprender lo que no saben. Negando la educación como proceso de búsqueda. “Será siempre el maestro quien tome la actitud paternalista de dar, ofrecer, transmitir lo que hay que saber, sea necesario o no, interese o no al alumno (...). Se impide dotar al aprendizaje del gozo del descubrimiento, de la experiencia” (Hernández, 2006: 45)

La educación se entiende como un depósito que los alumnos reciben pacientemente, memorizan y repiten. Esto supone una concepción de la cultura cosificada, como algo ya hecho, encasillado y delimitado.

La educación liberadora, por el contrario, se entiende cómo educar al hombre en libertad, y por tanto exige la creación de personas responsables. Nadie tiene el saber total y nadie es un ignorante absoluto. Todos aprendemos de todos si estamos abiertos a ello. Los conocimientos nuevos, deben llevar a hacerse preguntas (educación problematizadora). Educación con el educando y no para el educando, como nos han venido proponiendo las leyes de educación de la democracia española. Educandos y educadores se distancian del



mundo para analizarlo mejor, y posteriormente volver a él. Se trata de una pedagogía que nos invita a analizar y transformar el mundo.

Concientización-acción

Para Freire alfabetizar es concientizar, crear y recrear colectivamente lecturas del mundo. Y concientización es aprender a reflexionar, junto con los demás, acerca del mundo tal como es experimentado. La alfabetización es un modo de lectura y transformación del mundo. Es parte de un concepto más amplio, el de ciudadanía, democracia y justicia, un concepto global y transnacional.

El hombre llega a personalizarse reflexionando sobre lo que es y le está pasando. Será más libre cuanto más consciente sea. Del análisis de sus circunstancias concretas podrá entender la situación global. Esta dialéctica entre lo local y lo global, entre lo concreto y lo abstracto, es fundamental para articular la reflexión en acciones que afecten a la raíz de los problemas, no sólo a sus consecuencias.

Cuando esto pasa se empieza a crear cultura. La cultura es una creación del hombre, no así la naturaleza que se nos regala. La cultura es la aportación que el hombre hace a la naturaleza transformándola en un esfuerzo con los otros hombres.

De manera simultánea las personas crean la cultura y van construyendo la historia, es decir, las respuestas que los hombres dan a los desafíos que encuentran en la naturaleza, en los otros hombres y en su proceso de relación, o sea, en las estructuras sociales.

La palabra

Se requiere una filosofía de la educación que piense desde el oprimido y no para el oprimido. Una educación encaminada a romper la cultura del silencio, una educación concebida como una acción cultural dirigida al cambio, a través de la concienciación de las personas, cuyo primer alcance es lograr que las personas aprendan a pronunciar sus propias palabras y no a repetir las palabras de otros. Por medio de la comunicación legítima, a través del diálogo, el individuo se transforma en sujeto constructor de su propia historia.

La liberación de los oprimidos supone una revolución, a través de “tomar la palabra”. Con el dominio de la palabra el hombre se hace hombre. Debe asumir su propia palabra responsablemente en la comunidad humana. De esta forma toma parte en la construcción del mundo humanizándolo. La persona crece en el diálogo con el mundo y con los demás.



Devolverles la palabra a los oprimidos (al pueblo) requiere de una institución escolar democrática y centrada en el educando, que estimule la formación de una conciencia crítica en él, impulsora de transformaciones sociales.

Enfoque Histórico Social de L. Vygotski

El concepto de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo” tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, según el modelo de un Robinson Crusoe infantil. Los vínculos con los demás forman parte de su propia naturaleza.

De este modo, no se puede analizar el desarrollo del niño ni el diagnóstico de sus aptitudes ni su educación si se hace caso omiso de sus vínculos sociales. El concepto de zona de desarrollo próximo ilustra precisamente este punto de vista. Tal zona se define como la diferencia (expresada en unidades de tiempo) entre las actividades del niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades del mismo niño cuando actúa en colaboración y con la asistencia del adulto.

Por ejemplo, dos niños logran pasar las pruebas correspondientes a la edad de ocho años de una escala psicométrica, pero, con una ayuda normalizada, el primero sólo llega al nivel de nueve años, mientras que el segundo alcanza el nivel de doce años, de modo que la zona proximal del primero es de un año y la del segundo de cuatro.

En esta concepción de zona de desarrollo la tesis del niño social se presenta según un planteamiento metodológico de gran envergadura, ya que considera el desarrollo en su aspecto dinámico y dialéctico. Aplicado a la esfera de la pedagogía, este concepto permite soslayar el eterno dilema de la educación: ¿es necesario alcanzar un determinado nivel de desarrollo para iniciar la educación o bien hay que someter al niño a una determinada educación para que alcance tal nivel?

En esta visión dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que hemos analizado, Vygotsky añade que éste último sería más productivo si se sometiera al niño a nuevos aprendizajes precisamente en la zona de desarrollo próximo. En esta zona, y en colaboración con el adulto, el niño podría adquirir con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propias fuerzas.

Son múltiples las modalidades de la asistencia adulta en la zona de desarrollo próximo; entre ellas figuran la imitación de las actitudes, los ejemplos presentados al niño, las preguntas de carácter mayéutico, el efecto de la vigilancia por parte del adulto y también, en primerísimo lugar, la colaboración en actividades compartidas como factor constructor



del desarrollo El valor heurístico de este concepto de zona de desarrollo próximo no ha sido suficientemente aprovechado.

La concepción teórica del niño en tanto que ser social traduce la naturaleza del concepto en términos operacionales. En cambio, su aplicación requiere ser profundizada y, de hecho, se desarrolla actualmente un nuevo enfoque de la construcción teórica y de los instrumentos de diagnóstico basado en esta noción. Se trata de obtener, gracias al diagnóstico del proceso de desarrollo (ya no basado en los logros obtenidos) y al diagnóstico de las capacidades de los niños (normales o impedidos), el máximo provecho de la colaboración y del aprendizaje ofrecidos.

La segunda pista que podría seguirse en la aplicación de este concepto es la educación en el seno de la familia y en la escuela. Según los datos empíricos disponibles, muchos padres de familia orientan espontáneamente sus intervenciones pedagógicas precisamente hacia la zona de desarrollo (Ignjatovic-Savic et al., en prensa).

Partiendo de la tesis de Vygotsky, repetida por él en diversas ocasiones, de que la educación debe orientarse más bien hacia la zona de desarrollo próximo en la que tienen lugar los encuentros del niño con la cultura, apoyado por un adulto que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, podría considerarse la educación escolar como el lugar donde el aprendizaje desempeña el papel de poderoso medio de fortalecimiento del desarrollo natural o como una fuente relativamente independiente.

Sin embargo, las referencias a la educación escolar que figuran en la obra de Vygotsky deben considerarse no como descripciones de las realidades educativas sino más bien como un proyecto de renovación de la educación. La teoría del psicólogo soviético, formulada hace más de medio siglo, podría perfectamente constituir, gracias a su potencial heurístico, uno de los instrumentos de tal renovación para la escuela actual.

El proceso de interiorización

Es de especial importancia, para entender el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, el fenómeno psíquico de «internalización» del sujeto, cuyo proceso de autoformación se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, conformado a partir de las interrelaciones sociales y en general de mediación cultural. En esta dinámica de operaciones, la cultura se va apropiando del mismo sujeto.

Este permanente proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc., revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos so-



ciales; la internalización que se manifiesta en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo, conducta que se evidencia en el ámbito sociocultural.

Este origen social y cultural de la conducta individual y colectiva del sujeto es sólo un ejemplo de la importancia que el fenómeno de internalización de normas, valores, etc., representa para la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad y al cual Vygotski define como la «ley de la doble formación» o «ley genética general del desarrollo cultural».

Esta ley consiste en que «...en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero (entre) personas (interpsicológica) y, después, en el (interior) del niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos».

En este proceso de internalización, no hay que olvidar el papel fundamental que desempeñan los «instrumentos de mediación», que son creados y proporcionados por el medio sociocultural. El más importante de ellos, desde la perspectiva de su teoría, es el lenguaje (oral, escrito y el pensamiento).

Por internalización se entiende al proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas y signos. Esta serie de transformaciones psíquicas se sintetizan de la siguiente forma:

- ♦ una operación que inicialmente representa una actividad externa, se construye y comienza a suceder interiormente;
- ♦ un proceso interpersonal queda transformado en otro de carácter intrapersonal;
- ♦ la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Vygotski consideraba que la internalización hace referencia a un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, a una serie de transformaciones progresivas internas, originadas en operaciones o actividades de orden externo, mediadas por signos y herramientas socialmente construidas.

El desarrollo de este fenómeno de internalización se presenta en una primera etapa cuando el sujeto, a partir de su nacimiento, interactúa con sus congéneres en un medio familiar y escolar sociocultural específico. Experiencias que paulatinamente se van transformando en procesos mentales.

Este proceso de internalización es comparable al trabajo de María Montessori, cuando llamaba la mente del niño de 0 a 6 años mente absorbente y la comparaba con una



impresión fotográfica en la que la mente absorbe el ambiente, las costumbres, las reglas sociales, el lenguaje, la cultura de su tiempo y lugar. Véase el libro *La mente absorbente* o *El niño: El secreto de la infancia*.

La originalidad de este planteamiento, fundamentado en una concepción integral del individuo y de las complejas relaciones sociales, supera los esquemas parciales presentados por el conductismo y la Gestalt, al formular Vygotski la existencia de una vinculación inherente entre el plano ínterpsicológico (social) y el plano intrapsicológico (individual), su relación con los procesos de interiorización y el dominio de los instrumentos de mediación.

Esta doble relación hace énfasis en la importancia del medio sociocultural y de los instrumentos de mediación para la autoformación y evolución de los procesos psicológicos superiores (el pensamiento, la capacidad de análisis-síntesis, la argumentación, la reflexión o la abstracción, entre otros).

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una larga serie de sucesos evolutivos y de apropiación de la cultura que, paulatinamente, van orientando la conducta individual y comunitaria que se manifiesta en acciones en el medio sociocultural circundante.

Este proceso es representativo de la proyección teórica dialéctica vigotskiana. En tanto que es dialéctica, se inicia en la sociedad y retorna a ella, pero en un nivel superior. Al respecto, Vygotski afirma: «...la internalización de las actividades socialmente originadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana. La base del salto de la psicología animal a la humana.»

De este análisis es posible inferir que el fenómeno de internalización es un proceso totalmente distinto a la reproducción o copia psíquica de la realidad externa, y que, según Leóntiev (discípulo y amigo cercano de Vygotski), «los procesos de internalización no consisten en la transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente, sino que son procesos mediante los cuales este plano se transforma.»

En síntesis, en el marco de la teoría vigotskiana los procesos de interiorización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y social. Son procesos fundamentales para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en el que participan los instrumentos de mediación, especialmente el lenguaje.

La internalización es el precursor de nuevas funciones interpsicológicas. Es la génesis de la «zona de desarrollo próximo».



Por lo tanto, no es una simple copia o reflejo interno de la realidad externa, no es un mecanismo de recepción de experiencias del sujeto en su relación con la naturaleza y la sociedad, no es una transformación mecánica de algo externo en interno.

El proceso psíquico de internalización implica que una experiencia social (el lenguaje social cotidiano del niño a nivel preescolar o escolarizado) paulatinamente se va transformando en lenguaje de usos intelectuales (el socio-lenguaje cotidiano del niño se va transformando en pensamientos), y tiene como etapa intermedia el lenguaje egocéntrico. En la medida de este perfeccionamiento, el sujeto va desarrollando su autonomía o independencia con los objetos reales, concretos, que comienzan a manifestarse mentalmente en su aspecto abstracto.

En esta última fase de la internalización, en el ejemplo del lenguaje y del pensamiento, el niño tiene la posibilidad de hacer generalizaciones de una palabra o concepto y, cuando lo logra, el lenguaje se ha sido interiorizado debido a que ahora su función ha sido modificada.

Bolivia: El pensamiento de la Escuela Ayllu de Warisata

La cuestión es la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativo de la Escuela Ayllu, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza.

La escuela normal de Warisata data de los años 30 del siglo pasado. Está ubicada en el municipio rebelde de Achacachi.

La cuestión es la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativo de la Escuela Ayllu, bajo los principios de complementariedad y reciprocidad con la comunidad y la naturaleza. Las preguntas del problema son: ¿Si existe una tradición del ocultamiento del aprendizaje productivo por las políticas educativas, las bases filosóficas de la Escuela Ayllu no están visibilizadas actualmente? ¿El aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu se manifestará como opción para el país?

Existe el ocultamiento de muchas experiencias entre ellas la práctica pedagógica de la Escuela Ayllu, una educación que favorezca a las mayorías nacionales, es decir, el Estado Boliviano fundado en 1825, ha seguido las líneas educativas implantadas en el coloniaje. Un modelo educativo para grupos privilegiados por la corte de España en América.

Ya en la República, el modelo educativo se ha profundizado llegando a un estado calamitoso y egoísta incluso con la Reforma Educativa de 1994, porque nos impusieron una educación



que respondía a los intereses de las empresas trasnacionales e ideologías imperialistas, por ejemplo, el empleo en las aulas las estructuras de las “competencias” cognitivas, que construyen solamente el conocimiento ideal del individuo y se olvidan de las prácticas en sí de la ciencia, tecnología y la técnica.

No se habla de talleres, de industrias ni mucho menos de trabajo socializado productivo, como sobrevive en las comunidades indígenas originarias.

El aprendizaje productivo sin duda es una opción para el país, a través de la reconstitución del pensamiento filosófico productivo educativa de la Escuela Ayllu de Warisata, porque si no retomamos las huellas productivas del pasado aymara -quichua, de otras nacionalidades indígena- originarias y la experiencia de Warisata, estaremos al borde del colapso económico y al filo de la culminación como cultura y como país.

La Escuela Ayllu de Warisata es un hito de resistencia educativa en la historia de ideas pedagógicas en Bolivia porque ha iniciado y desarrollado la educación productiva-comunitaria. La experiencia del aprendizaje productivo de la Escuela Ayllu en Bolivia, tuvo su expresión más alta en los años 1931 hasta 1940, donde se ha ejercitado el trabajo ligado no solamente a la economía sino esencialmente a la sabiduría aymara - quichua.

Consistía en construir el aprendizaje fructífero en la producción de los alimentos, las vestimentas y el funcionamiento de las famosas “industrias warisateñas”, talleres de telares para alfombras, carpintería para muebles, fabricación de tejas, etc. Toda esa experiencia pedagógica fue primero calumniada, saqueada y luego ocultada. La calumnia consistió en acusar a la Escuela Ayllu de “comunista” y de “explotador del indio”. El saqueo consistió en la destrucción total de los talleres.

En fin, fue ocultada la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu para beneficio de la clase élite gobernante y el mantenimiento de millones de personas de la clase popular indígena en la ignorancia y la pobreza.

Por eso, la resistencia educativa de la Escuela Ayllu tiene mucha importancia actualmente, ya sea como respuesta ideológica y la concientización a través de la educación para la liberación no sólo de las ataduras o miedos de pueblos oprimidos y esclavizados, sino esencialmente la reconstitución del amor al trabajo socializado y la producción comunitaria.

La responsabilidad productiva tiene raíces en los pensamientos y las prácticas profundas de la cultura andina a través de las ayudas recíprocas conscientes como el Ayni, Minka y otros. Por ejemplo, el Ayni, “su ser y esencia está en el principio de reciprocidad y complementariedad. El Ayni es una síntesis de diversidad y unidad, de libertad y necesidad de vivir en comunidad, por eso es particularidad y totalidad.



Es una relacionalidad que recupera la tercera opción lógica, el elemento incluyente como característica fundamental del pensamiento andino”

Estas sabidurías han permitido la transmisión de labores comunitarias en generaciones a través de la educación por el ejemplo. Así, existe en el país un accionar ético - moral como responsabilidad productiva en las sabidurías andinas.

En Warisata, los gestores en complementariedad son la educación pragmática y activista de Elizardo Pérez, orientado por una estructura lógica del monismo, como se basa el pensamiento griego - europeo, es decir, bajo el modelo individual. Y el aprendizaje comunitario de Avelino Siñani que en su estructura lógica de conocimiento establece “nosotros primero y después el yo”.

Dichas formas de vida en complementariedad ha dado una unidad consistente con la creación de la primera Escuela Indígenal en Bolivia denominada Escuela Ayllu. Por eso, la Escuela Ayllu de Warisata fue fundada en un medio rural para preparar al indígena y solucionar el problema; socio-económico y cultural del indígena. Surgió como resistencia comunitaria - filosófica a varios siglos de explotación colonialista que se ejercía y se ejerce actualmente contra los pueblos indígenas originarios.

Sin embargo, siempre han entendido los pueblos originarios de los Andes, de dónde venimos, qué estamos haciendo y adónde vamos, a partir del reconocimiento de sí mismos como entidad cultural autentica. Sin duda, es existencia desde lo más profundo del ser y lógica, una forma de vida y de morir con identidad propia, es la visibilización de nuestras potencialidades para no sólo trascender sino comprender la misión de vida en equilibrio con la naturaleza.

Por eso, el trabajo pedagógico en la Escuela Ayllu estaba en reciprocidad con la comunidad y la naturaleza a través de las labores agropecuarias y los talleres, concibiendo así una “escuela productiva” bajo una trilogía de “estudio, trabajo y producción”. Este hecho nos muestra que la educación estaba dirigida con una visión trascendental que establecía un nuevo tipo de relación entre la educación y la producción.

Sorprendiendo, altamente esta pedagogía en esos tiempos en el ámbito nacional e internacional, cual es la de preparar al estudiante por, en y para la vida con un trabajo creativo dentro la comunidad. Según la filosofía de los fundadores de la Escuela Ayllu el nuevo educador debía ser capaz de construir su escuela, equipar, implementar talleres, fundar núcleos con producción agrícola, organizar asistencia social, impulsar el mejoramiento del hogar, bilingüe, etc.

Precisamente, orientaron los lineamientos transformadores de la educación hacia el aprendizaje productivo en la Escuela Ayllu. Actualmente, la educación se caracteriza



por una idealización del “intelectualismo” y la separación perversa del estudio del trabajo en el sistema nacional educativo; como resultado existen actitudes en la población que menosprecian el trabajo manual y productivo. Por eso, exhortaba Carlos Salazar Mostajo:

“Los reto públicamente a asumir el papel tal como nosotros lo hicimos, a cumplir con el más supremo valor la responsabilidad inherente, a sacudirse del marasmo en que ha caído la profesión de profesor, a imitar las virtudes de la generación de Warisata”. Es decir, el “imitar las virtudes de la generación de Warisata (1931 - 1940)”, es practicar la educación productiva integral en el ejercicio de la docencia, por cierto, ahora ocurre lo contrario porque así lo determinaron las políticas educativas imperantes.

Aunque, el plan estatal de 1926 de educación popular de Simón Rodríguez planteaba una escuela de “artes, oficios y talleres”, pero los habitantes de la capital de Bolivia, Sucre, tildaron de “loco” a Rodríguez, porque afectaba a los intereses de la clase dominante. En el Código de la Educación de 1955, se enuncia como base de la educación boliviana, “es activa, vitalista y de trabajo”. Pero, en realidad no se ha llevado a cabo en la práctica.

En las bases filosóficas de la reforma educativa (1994) ya no se menciona la educación productiva. Por lo tanto, revisadas las bases filosóficas de las políticas educativas anteriores del país, parece que no se han establecido las bases filosóficas de la educación productiva como políticas educativas del Estado. Como resultado de aquello, la población actual desprecia al trabajo manual y técnico, valorando el intelectualismo doctoril, militarismo y sacerdotal - cristiano.

Al extremo no sólo de aniquilar la cultura madre de los pueblos originarios, sino exterminar todo rasgo de economía comunitaria. Eso, ha sido la labor central del modelo neoliberal pro imperialista de los gobiernos entreguistas de los recursos naturales, asimismo ha afectado seriamente la sabiduría de los pueblos andinos originarios.

Frente al problema es construir una educación respondiendo a la realidad cultural, económica, social, y política. En base a las necesidades reales de la población escolar y de la comunidad como se ha trabajado en la Escuela Ayllu.

La investigación y la reflexión sobre cómo transponer la crisis del país con la ayuda de la educación en democracia, impulsa a hablar de acciones importantes en las políticas educativas del Estado:

- a) Reconstruyendo las experiencias pedagógicas del aprendizaje productivo y el trabajo en comunidad, porque la “educación orientada en y hacia el trabajo constituye una educación liberadora y emancipadora”.



- b) Articulando una filosofía de la educación del trabajo creativo socializado - comunitario que responda a la necesidad de la sociedad plurinacional.

Por lo tanto, la visibilización y la sistematización del pensamiento filosófico educativo productivo de la Escuela Ayllu y de otras experiencias pedagógicas es base esencial, ahora, para una convivencia humana liberadora que genere una Revolución Educativa hacia el aprendizaje productivo - comunitario, tanto para salir de la dependencia y la pobreza como para la reconstitución del país plurinacional.



Bibliografía

Álvarez Cruz C. *La posición de Vigotsky y sus consecuencias instrumentales en el proceso de Diagnóstico de las NEE*. Artículo.

Arias Beatón G. *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural*. En soporte magnético, 2002.

Castanedo Celedonio, 2da Edición oct/98. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Evaluación e intervención*. Ed. CCS. Madrid.

Compilado de documentos curriculares “I Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional”, Ministerio de Educación La Paz Noviembre 2008.

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2006.

Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. 2011.

Giné G, Climent. *La evaluación psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el currículo*. Conferencia impartida en la VII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. La Habana. 1998. Video.

Illán, R. Nuria. *Didáctica y organización en Educación Especial*. Editorial Aljibe; 1996-13-57p.

La investigación en torno a la diversidad: el estado de la cuestión. Conferencia I Congreso de atención a la diversidad en la comunidad de Valencia. Abril. 1999-22p.

Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, diciembre del 2010.

Ley No. 223. Ley General para Personas con Discapacidad, del 2 de marzo de 2012.

Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial. Ministerio de Educación. Noviembre de 2012.

Luckasson R, Borthwick-Duffy S, Buntix WHE, Coulter DL, Craig EM, Reeve A (eds.). *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports* (10th. Ed.). American Association of Mental Retardation, Washington DC, 2002.

Ruiz E. *Evaluación de la capacidad intelectual en personas con síndrome de Down*. Rev. Síndrome de Down 18: 80-88, 2001.

Verdugo M. A. *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*. Rev. Esp. Discapac. Intel. 34, Núm. 205: 5-19, 2003.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

