

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. 7

Caracterización, detección e identificación de estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad

(Educación Especial)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 7

Caracterización, detección e identificación de estudiantes
con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 7 “Caracterización, detección e identificación de estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina
Dalia Nogales

Depósito Legal:

4-1-195-14 P.O.

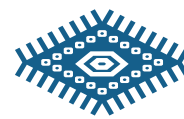
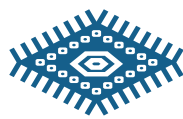
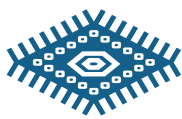
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

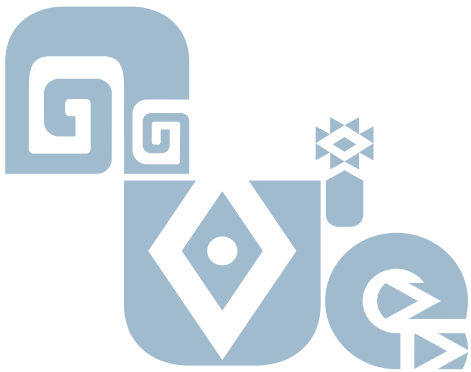
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación	6
Criterios de evaluación	6
Uso de lenguas indígena originarias	6
Producto	11
Tema 1	
Insumos para la Planificación Curricular con Enfoque Inclusivo	13
1.1. Consideraciones previas para la planificación curricular con enfoque inclusivo	13
Lectura complementaria	18
Tema 2	
Lineamientos para la Detección de signos de riesgo	33
2.1. Líneas de acción para la detección	33
2.1.1. Discapacidad visual	35
2.1.2. Discapacidad intelectual	38
2.1.3. Discapacidad auditiva	44
2.1.4. Dificultades en el Aprendizaje	49
2.2. Responsables y/o participantes para la detección	56
2.3. Instrumentos para la identificación	58
Lectura complementaria	59
Tema 3	
Proceso de Derivación	65
3.1. Lineamientos para la Derivación	65
a) Interpretación de los signos de riesgo	66
b) Interpretación de necesidades educativas específicas	67
c) Coordinación de atención educativa	70
Lectura complementaria	72
Bibliografía	79







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: 1. “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”.

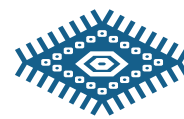
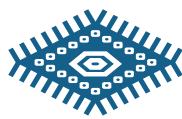
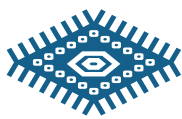
“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

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 a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela 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



El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo no es un objeto predefinido que sólo haya que aplicar, que basta memorizar para que se cumpla en la realidad, sino que hay que desplegarlo de un modo creativo y participativo, desde las y los maestros, las y los estudiantes y la comunidad. Es por ello un proceso abierto, que si bien parte de lineamientos establecidos en los mandatos constitucionales y reflejados en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, necesita concretarse en las prácticas mismas de transformación.

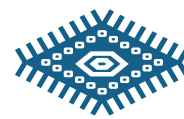
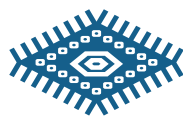
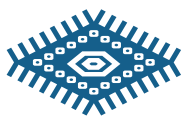
La direccionalidad de la educación que plantea el modelo ha sido presentada en la Unidad de Formación Nº 1. Es decir, el marco de los principios centrales del Modelo: la educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural e intercultural, y como ellos se han expresado en las problemáticas, fundamentos, bases y enfoque del currículo. Esto señala las líneas por donde va la transformación educativa en curso. Esto es lo central, tener una comprensión del horizonte distinto del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de su necesidad y exigencia en el presente.

En la Unidad de Formación Nº 2 se ha planteado el enfoque de educación inclusiva en el modelos Sociocomunitario Productivo, donde se establece las líneas de acción para la atención educativa pertinente y oportuna a estudiantes del Ámbito de Educación Especial que en algunos casos están matriculados en los diferentes Subsistemas o centros de educación especial, en ambos casos es necesario coadyuvar en el cumplimiento en el derecho a la educación de calidad cimentado en la diversidad.

La Unidad de Formación Nº 3 y 4 está orientada a la comprensión del sentido de la relación entre comunidad y proceso educativos a través de la elaboración y aplicación de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos (PSPI), el mismo parte del análisis de un diagnóstico pedagógico ligado a las acciones comunitarias, siendo el principal insumo, para estructurar el PSPI

La Unidad de Formación Nº 5 brinda estrategias para desarrollar proceso de sistematización de la aplicación del “PSPI” en el marco de la transformación educativa, con la finalidad de realizar producción de conocimientos dentro del margen de los principios de la educación inclusiva del ámbito de educación especial y el Modelo Educativo Plurinacional Sociocomunitario Productivo.

La Unidad de Formación Nº 6 , inicia el análisis y reflexión sobre la forma de estructura y planificar el currículo, esto permitirá brindar una atención educativa oportuna y pertinentes a todas/os los estudiantes; así mismo se elabora en los niveles de concreción del currículo la planificación correspondiente y que es asumido en su integralidad, por el ámbito de Educación Especial para el trabajo coordinado con otros Subsistemas del SEP.



La presente unidad de formación, nos permite dar continuidad al proceso de concreción y planificación y propone como insumos de inicio los productos de los procesos de detección y derivación de estudiantes, que presentan alguna necesidad educativa específica, que dificulta los procesos educativos para el desarrollo integral del o las/os estudiantes. Se presentan instrumentos para la detección y/o identificación pertinentes y sencillos, que serán utilizados por las/os maestras/os y los resultados son insumos para realizar una planificación integral, en la modalidad indirecta fundamentado en la diversidad en el marco del Sistema Educativo Plurinacional.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Elaboramos planificaciones para la identificación de signos de riesgo mediante el análisis de los elementos curriculares que inciden en los procesos educativos oportunos y pertinentes para el desarrollo de valores sociocomunitarios en la transformación de nuestras prácticas educativas con enfoque inclusivo.

Criterios de evaluación

HACER: Elaboramos planificaciones para la identificación de signos de riesgo:

- Elaboración de planificaciones de procesos de desarrollo curricular pertinentes al contexto y en relación al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Uso coherente de la metodología Práctica Teoría Valoración Producción en los procesos educativos.

SABER: Mediante el análisis de los elementos curriculares que inciden en los procesos educativos oportunos pertinentes con valores Sociocomunitarios.

- Comprensión del sentido de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir, en los diferentes procesos de detección de signos de riesgo.
- Caracterización de los elementos curriculares y su sentido en la planificación con enfoque de la educación inclusiva.

SER: Desarrollo de valores sociocomunitarios.

- Desarrollo de trabajo comunitario con acciones inclusivas y actitud propositiva.
- Respeto por la opinión y/o acción de la otra o el otro.

DECIDIR: Transformación de nuestras prácticas educativas con enfoque inclusivo.

- Cambiamos nuestras prácticas educativas para desarrollar procesos educativos inclusivos en beneficio de la diversidad de nuestros estudiantes.
- Proposición crítica de actividades y contenidos en la planificación para la detección de signos de riesgo.

Uso de lenguas indígena originarias

En el desarrollo de las anteriores Unidades de Formación se ha puesto esfuerzo para desarrollar experiencias del uso de la lengua originaria y la Lengua de Señas Boliviana (LSB), por ejemplo en las sesiones presenciales las y los participantes si bien han utilizado esta lengua –de acuerdo al contexto lingüístico– en las discusiones sobre los temas de la unidad, en algunas CPTes participan maestros y maestras sordos, en estos casos es necesario utilizar el LSB para desarrollar procesos pertinentes, lo mismo se ha observado



en el momento 3 de socialización donde algunas CPTes han presentado sus productos en lengua originaria, y en otros casos se han realizado sociodramas, dramatizaciones y otras formas para explicar los productos trabajados por las CPTes.

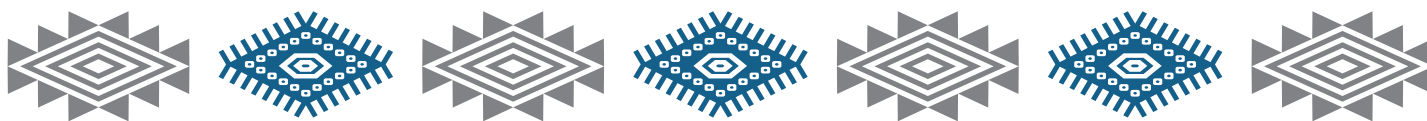
Es así que en la presente unidad seguimos potenciando el uso de la lengua originaria; sin embargo, se sugiere que esto vaya tomando mayor cuerpo, en el sentido de ir involucrando a todos las y los participantes, aunque es evidente que en algunos contextos no todas y todos manejan estas lenguas, por lo que el rol de la o el facilitador es clave para ir motivando el uso y desarrollo de las mismas.

Momentos del desarrollo de la Unidad de Formación

MOMENTO 1 (Sesión presencial de 8 horas)

Temas	Preguntas activadoras en lengua originaria	Preguntas problematizadoras
Insumos para la planificación curricular con enfoque inclusivo	<p>¿Cuáles son las características de la planificación en el ámbito de Educación Especial y específicamente del centro donde trabajamos?</p> <p>¿Cuál es la relación con la planificación curricular de otros subsistemas?</p> <p>¿Cuál es la posibilidad de integrar ambas planificaciones y tener un solo producto?</p>	<p>¿A quiénes les estamos enseñando, qué les estamos enseñando y para qué?</p> <p>¿En qué circunstancias hemos sentido que el desarrollo de nuestra práctica educativa ha logrado ser útil y pertinente para la vida de nuestros estudiantes?</p> <p>Cuando enseñamos, ¿Consideramos las problemáticas, necesidades y/o expectativas e intereses de las personas a quienes enseñamos?</p> <p>¿En qué medida nuestro plan de desarrollo curricular está relacionado con la realidad y problemas (sociales, económicos y de aprendizaje) de la comunidad y de las y los estudiantes?</p> <p>Desde nuestra percepción ¿Consideramos que hemos desarrollado capacidades y cualidades en las y los estudiantes para que den respuesta a los problemas y necesidades personales y de la comunidad?</p>

La sesión presencial será desarrollada a través de los siguientes pasos que son básicos, a los mismos se deberá mejorar y fortalecer con otras actividades que respete las características del ámbito de Educación Especial:



Paso 1: Diálogo y discusión sobre la base de preguntas activadoras. (30 minutos)

La o el facilitador, en plenaria, promueve discusión en base a preguntas activadoras. La actividad se desarrollará utilizando metodologías y estrategias que responda a las necesidades, expectativas e intereses de los participantes, considerando la diversidad lingüística que existe en los proceso de aprendizaje.

La actividad pretende desarrollar la comprensión sobre la variedad de actividades que realizamos las personas en las cuales ponemos en práctica una serie de capacidades y cualidades con las que resolvemos también nuestros problemas y necesidades con éxitos y dificultades. También la pretensión es comprender que las personas tenemos diferentes formas de aprender y relacionarnos, y reflexionar sobre la pertinencia o no de las formas de enseñanza que desplegamos en nuestras clases; por ello se hace necesario abrir el espacio para discutir sobre la realidad inmediata donde trabajamos.

Paso 2: Diálogo y discusión sobre las preguntas problematizadoras. (30 minutos)

Posteriormente, la o el facilitador organizará grupos de trabajo (para la organización de grupos es necesario aplicar una dinámica), de no más de seis integrantes, a quienes se les proporcionará las preguntas problematizadoras establecidas en el cuaderno de formación. Las y los participantes realizarán diálogo y discusión sobre estas preguntas identificando los aspectos que se consideran como los más relevantes de la discusión. En plenaria, consensuamos la importancia de reconocer la realidad de las personas a las que enseñamos para que el proceso educativo produzca resultados y tenga sentido en sus vidas. Estos elementos de discusión nos permiten problematizar la manera tradicional que hemos tenido para desarrollar los procesos educativos (procesos de enseñanza aprendizaje desde otros enfoques) y perfilar alternativas que permitan la transformación hacia el nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Paso 3: Discusión sobre el significado de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir. (60 minutos)

En los mismos grupos discutimos sobre la formación integral y holística, con base en la siguiente pregunta (proporcionar a cada grupo la pregunta en una hoja suelta):

¿Qué capacidades y cualidades deben desarrollar las y los maestras/os que atienden a estudiantes del ámbito de Educación Especial que vamos a formar en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?

Las capacidades y cualidades identificadas deben ser registradas en una hoja para el siguiente trabajo. Luego, la o el facilitador asigna a cada grupo, en una hoja suelta, una de las cuatro dimensiones (Ser, Saber, Hacer, Decidir) pidiendo que seleccionen las capacidades y cualidades identificadas que estén relacionadas a la dimensión asignada.

Posteriormente, se pide a los grupos realicen la lectura del contenido de las cuatro dimensiones (desarrolladas en el tema 1 de la presente Unidad de Formación) y con base en ella identifican el sentido que tiene cada dimensión. Para la aclaración de las dudas que se presenten en el desarrollo de esta actividad el facilitador deberá usar los recursos necesarios (material complementario y/o exposiciones).

Paso 4: Lectura, análisis y discusión del Tema N° 2. (60 minutos)

Para el trabajo del Tema 2 de la presente Unidad de Formación, la o el facilitador/a conforma grupos:



Cada grupo desarrollará la lectura, análisis y discusión del tema que le corresponde. Posteriormente, compartimos en plenaria los significados o sentidos de cada tema trabajado por los grupos. La o el facilitador toma nota de los aspectos más sobresalientes de la discusión.

Con base a la discusión, la o el facilitador realiza la presentación y aclaraciones de los puntos más importantes del tema N° 2; resaltando la significación o sentido de la planificación y sus componentes orientadores que facilitan su construcción. En los mismos grupos, con apoyo de la o el facilitador realizamos ejercicios de formulación de la planificación desarrollando cada uno de los elementos.

De la misma forma planteamos actividades para los momentos metodológicos: Práctica, Teoría Valoración y Producción.

Para esta actividad revisamos los planes y programas de los respectivos años de escolaridad como el currículo específico de las diferentes áreas de atención del ámbito de Educación Especial.

Paso 5: Plan de desarrollo curricular (o plan de clase) (120 minutos)

En los grupos por niveles y en base a los tres temas tratados en la presente Unidad de Formación realizamos la siguiente actividad:

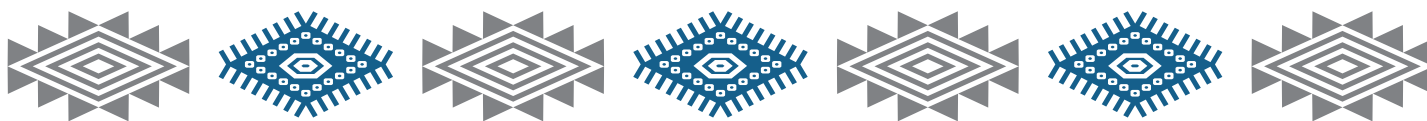
Tomando como base la Planificación que desarrollan las CPTes se elabora la planificación de desarrollo curricular o plan para la detección y/o derivación (tema 2 y 3 de la UF) en función del tiempo requerido para lograr el objetivo holístico planteado.

Paso 6: Orientaciones para el desarrollo de las actividades de construcción crítica y concreción educativa. (60 minutos)

Es fundamental que la o el facilitador organice y brinde información precisa sobre las actividades a desarrollarse en las sesiones de construcción crítica y de concreción educativa, desarrolladas en el siguiente subtítulo (Momento 2). Para ello, será de mucha utilidad elaborar un cronograma de actividades, definir responsabilidades y absolver las dudas que tengan los participantes sobre las actividades a desarrollarse en estas sesiones.

MOMENTO 2 (Sesiones de construcción crítica y concreción educativa)

Este segundo momento es fundamental en la estrategia formativa del PROFOCOM, porque la clave de este programa reside en el involucramiento comunitario de las y los maestros durante el tiempo en que van a trabajar de modo autónomo cada Unidad de Formación. La Unidad de Formación tiene la función de apoyar a las y los maestros, de modo que pueda servir de consulta permanente y de lectura cotidiana. Cada tema de la Unidad de Formación puede trabajarse en un determinado tiempo, considerando tres tipos de actividades: la actividad de formación comunitaria, para lo cual se requiere realizar reuniones entre maestras y maestros y con la comunidad; la actividad de autoformación, básicamente consistente en lecturas; y la actividad de concreción educativa, que pretende gradualmente introducir elementos nuevos que transformen la práctica educativa de las y los maestros. El siguiente cuadro resume estas actividades:



Actividad de formación comunitaria	Actividad de autoformación	Actividad de concreción educativa
Identificamos problemáticas y potencialidades de la comunidad o contexto en el que trabajamos y proponemos una planificación para la detección y/o derivación de estudiantes con dificultades y/o discapacidad que están en otros Subsistemas.	Realizamos prácticas de auto-crítica y análisis de nuestras prácticas educativas y apoyo que brindamos a los estudiantes que tiene alguna dificultad para desarrollar procesos educativos derivados de una discapacidad o dificultades en el aprendizaje.	Elaboramos la planificación de desarrollo curricular con adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas de las y los estudiantes.
Elaboramos una planificación de desarrollo curricular o de clase, considerando las orientaciones del presente cuaderno, esta última se aplicará en los procesos educativos como una estrategia de atención educativa.	Elaboramos procesos metodológicos que deben ser incorporados en la planificación de desarrollo curricular.	Elaboramos instrumentos de detección y derivación para recibir apoyo educativos pertinentes y oportunos.

MOMENTO 3 (Sesión presencial de socialización, 4 horas)

En esta sesión se socializa, reflexiona, comparte experiencias, intercambia saberes y conocimientos y valora todas las actividades realizadas durante el desarrollo de la unidad de formación. La idea es presentar el resultado de las actividades realizadas y abrir un espacio de valoración comunitaria. La o el facilitador comunitariamente determinará la estrategia más adecuada para este fin.

Rol de directoras y directores participantes del PROFOCOM

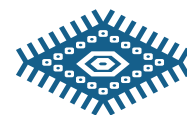
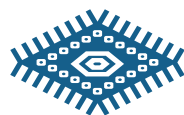
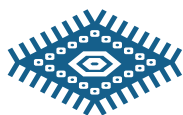
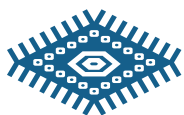
De acuerdo a las experiencias que se han recogido del PROFOCOM, el compromiso de las y los directores se evidencia en los logros que se están alcanzando en determinadas Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) y Unidades Educativas, Centros de Educación Especial.

La dinamización, orientación, apoyo seguimiento y otras acciones de apoyo a la implementación del Modelo Educativo que pueden realizar estas autoridades es determinante para el despliegue de los procesos formativos y sus resultados.

Dentro de la estrategia formativa del PROFOCOM la directora o el director deberá cumplir un rol específico en el proceso de su formación:

En la sesión presencial de 8 horas la y el Director trabaja conjuntamente las y los participantes; realiza las mismas actividades que las y los compañeros.

Su labor se diferencia en el segundo momento de concreción y construcción crítica (138 horas). En este momento la y el Director de unidad educativa dinamiza el trabajo de la CPTE apoyando y facilitando las reuniones y el trabajo comunitario; orienta sobre el contenido de las lecturas complementarias y dinamiza la lectura de las mismas; explica respecto de los trabajos que se deben realizar para la concreción educa-



tiva, absuelve y aclara dudas; realiza seguimiento al trabajo de las CPTE coadyuvando y promoviendo el cumplimiento de cada una de las actividades propuestas en cronograma para este segundo momento. Además orienta en la planificación curricular de la maestra y maestro y supervisa la realización de dicha planificación en el desarrollo de la clase.

Para el tercer momento de socialización, coadyuva en la preparación y elaboración de los documentos y otros materiales para la realización de este momento; en la socialización, participa junto a la CPTE de su unidad educativa, apoyando, corroborando, dando fe sobre los diferentes resultados que presenta su unidad educativa Especial y/o Centro de Educación Especial. Finalmente el Director es el nexo directo que facilita y promueve los procesos de formación aplicación de procesos educativos inclusivos a través de realizar convenios y gestiones en otros Subsistemas, autoridades departamentales y nacionales.

Producto

Producto de la unidad de formación

Elaboración de un documento de Planificación con instrumentos para la detección de signos de riesgo, para la modalidad indirecta y en el área de atención correspondiente.

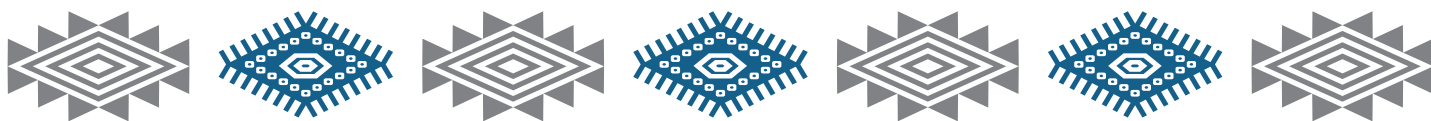
El documento debe ser revisado, consensuado por la CPTE y contar con la aprobación de las direcciones del Centro de Educación Especial y/o Unidad Educativa Especial.

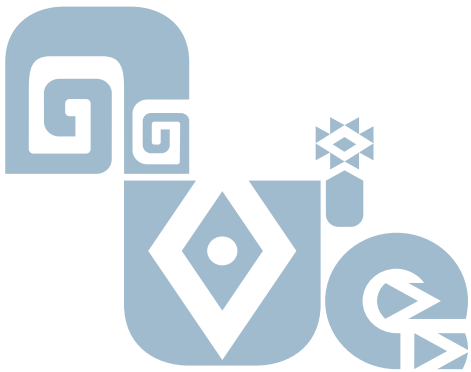
Lectura obligatoria:

Currículo específico por área de atención para estudiantes con discapacidad

Programa de atención a estudiantes con dificultades en el aprendizaje

Según corresponda se realizara la elección de la lectura.





Tema 1

Insumos para la Planificación Curricular con Enfoque Inclusivo

Actividad 1

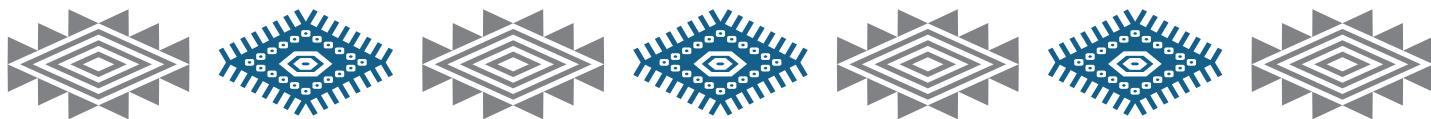
En comunidad y desde nuestras experiencias, realizamos el análisis de los instrumentos y/o protocolos de detección que aplicamos y verificamos si corresponde al modelo educativo con enfoque de educación inclusiva, así mismo describimos los elementos que utilizamos en el instrumento expresado en el siguiente cuadro.

ELEMENTOS DE PLANIFICACIÓN PARA LA DETECCIÓN	DESCRIPCIÓN	ENFOQUE (el que corresponde)	EXPLICACIÓN DE LA FORMA QUE SE ANALIZA Y/O UTILIZA

1.1. Consideraciones previas para la planificación curricular con enfoque inclusivo

Antes de iniciar una planificación en cualquier modalidad de atención en el ámbito de Educación Especial, es importante tener muy claro los componentes del enfoque de **educación inclusiva** (remitirse unidad de formación N° 2 del ámbito de EE elaborado por la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación) porque permite visualizar con mayor precisión, los elementos del currículo y su funcionalidad en relación a las potencialidades y/o necesidades educativas de los estudiantes, del ámbito de Educación Especial. La Educación Inclusiva no es un concepto singular, sino que supone la consideración de una serie de indicadores o descriptores en torno al mismo, los cuales deben desembocar en prácticas y proyectos orientados a conseguir instituciones y procesos educativos inclusivos en todo el sistema educativo plurinacional.

Porque el Enfoque de Educación Inclusiva, va más allá del centro educativo de manera que abarca el contexto donde se desenvuelve y convive el estudiante, por esta razón es una tarea que compete a toda la comunidad y sociedad, no sólo a los centros educativos especial, es una tarea de todas las instituciones educativas del Sistema Educativo Plurinacional; para ello, es necesario que las instituciones educativas y el contexto social asuman los proceso de inclusión, a través de la modificación en la organización y planificación



en diferentes acciones curriculares en el nivel educativo, social y comunitario que garantizan la aceptación y fortalecimiento de la diversidad en el aula y comunidad. Es una manera de entender y desarrollar la educación, a partir de la necesidad cotidiana del aprendizaje, el trabajo y la convivencia comunitaria; es decir se requiere de un conjunto de acciones educativas, institucional y de la comunidad que permitan eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y participación de todas/os los estudiantes en los procesos educativos, aceptando y valorando la diversidad.

Es necesario puntualizar que la planificación educativa con enfoque de educación inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y que nosotras/os como maestras/os coadyuvamos al ejercicio del derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación, independientemente de su situación o condición en la que se encuentran, por lo que supone fortalecer y aportar a la construcción de una nueva educación.

Por lo expuesto, es importante considerar que en su convivencia cotidiana, la educación con enfoque inclusivo aporta a la descolonización y que se plasma en acciones Sociocomunitarias, practicadas por las/os estudiantes; en esta dimensión el enfoque de Educación Inclusiva, asume la responsabilidad de direccionar las acciones educativas hacia el cumplimiento de varios propósitos como el de interrelacionar la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas; con la finalidad de brindar procesos educativos de calidad que responda a la diversidad, esto será posible desarrollar en espacios educativos acondicionados y estructurados. De estos propósitos, surge la necesidad de crear instituciones educativas inclusivas, que asuman la diversidad como una fuente de riqueza y tener la capacidad de ser: seguras, acogedoras, colaboradoras, complementarias estimulantes y diversas. Así mismo se construyen y constituyen, políticas inclusivas que responden a la necesidad educativa de las/os estudiantes y reflejadas en la consolidación de los apoyos pedagógicos, que permiten aumentar la capacidad de un centro educativo, para atender a la diversidad de los y las estudiantes.

Proporcionar el apoyo individual a determinados estudiantes, es una forma de brindar una educación pertinente, a través de hacer posible el acceso a los contenidos de aprendizaje a toda la población estudiantil, sin importar su ritmo y/o estilos de aprendizaje. Esto implica abordar todas las políticas en pro del mejoramiento del aprendizaje y la participación abierta de las/os estudiantes. También se tiene que considerar el apoyo que se presta a las/os maestras/os cuando programan unidades didácticas, y previamente se consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje (por la diversidad de los actores educativos) es precisamente en este instante que se debe coordinar con la o el maestro de apoyo del ámbito de Educación Especial.

También es necesario tener presente que al hablar de la *diversidad* en las instituciones educativas, no se refiere a la identificación de aquellas personas que por distintas razones no están dentro supuestamente de los “márgenes establecidos” para identificar un estudiante, (esta forma de pensar ya fue superada por el modelo educativo actual); de lo que se trata es de otorgar la legitimación de la propia naturaleza de las instituciones educativas que es esencialmente diversa, por lo tanto, el lugar propicio para aprovechar la riqueza de la *diversidad* y desarrollar procesos educativos inclusivos, es la misma comunidad que suma como un desafío el desarrollar procesos educativos pertinentes y oportunos.

Para una mejor comprensión de todas las “especialidades” que influyen en los procesos educativos, se resume en el siguiente cuadro:



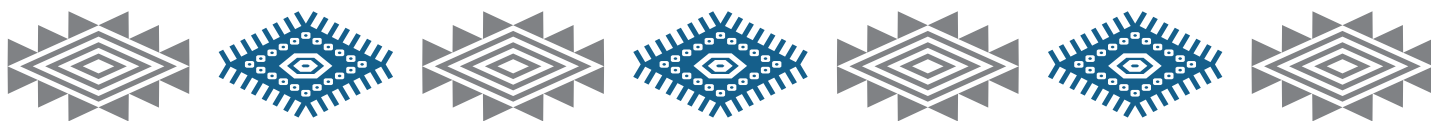
SOCIOLÓGICA	PSICOLÓGICO	PEDAGÓGICO	ÉTICA
Todo proceso educativo en esencia es social que concurre en el paradigma del Vivir Bien.	Permite crear un clima institucional donde todas/os se sientan acogidos, aceptados y apoyados.	Coadyuva al desarrollo de una Educación en y para la vida; el modelo socio-comunitario, histórico, sociocultural y liberador, donde toda acción educativa se fundamenta en el respeto a la diversidad.	Recuperar, valorar y fortalecer la identidad de pertenencia y pertinencia de comunidad.
La educación inclusiva es un instrumento para la descolonización que permitirá construir una sociedad más democrática, equitativa	Los procesos educativos desarrollan la capacidad de convivir bajo el principio de complementariedad, reciprocidad y solidaridad	La Educación Inclusiva desarrollar actitudes científicas y crítico-reflexivas de las y los estudiantes, desde su capacidades y potencialidades, necesidades educativas y expectativas e intereses que tiene todas/os los estudiantes.	Promueve la erradicación de toda forma de discriminación
Fomenta el desarrollo de acciones sociales y morales fundamentado en el principio del derecho a la educación de calidad.	Cada estudiante es valorado como ser humano que aporta en la construcción de una comunidad que valora la vida	Los procesos educativos se inician desde la reconstitución y revitalización de los saberes y conocimientos a través de la experiencias y cosmovisiones que tiene todas/os los estudiantes y actores educativos bajo el principio del respeto a la diversidad	Recuperar y fortalecer la dignidad de ser humano al igual que todos los actores de la comunidad

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

La aplicación de estas “especialidades” permite que una institución educativa, de forma consciente, asuma la diversidad y desarrollar todas las connotaciones del proceso.

En los procesos educativos se tiene que promover el respeto a ser diferente es uno de los pilares para eliminar todo tipo de discriminación y barreras que no permiten acceder a una educación de calidad. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes.

Esto es posible si aplicamos y desarrollamos los principios de la educación inclusiva como parte del Modelo Sociocomunitario Productivo, porque nos permite desarrollar una educación que brinda respuestas a las necesidades, potencialidades educativas que tiene el estudiante a través de una educación oportuna,



pertinente con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, el rol de las instituciones educativas en la comunidad cambia, las mismas se convierten en agentes de cambio sociopolítico.

Bajo este principio, la planificación curricular debe considerar utilizar metodologías y estrategias, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de servicios de apoyo y sensibilización como parte de las respuestas a la diversidad en los procesos educativos acordes a la necesidad educativa, interés y expectativa que tiene los diferentes actores de los procesos educativos. Asumiendo el enfoque de educación inclusiva se desarrollará una planificación organizada, donde todas/os las/os estudiantes se benefician del aprendizaje y trabajo en comunidad, permitiendo desarrollar de forma equilibrada todas las dimensiones del ser humano.

El enfoque de educación inclusiva desde el ámbito de educación especial promueve el verdadero cambio en el pensamiento de todas/os que será reflejado en el cambio de actitud en la convivencia comunitaria.

Para coadyuvar al cumplimiento de una educación pertinente y oportuna desde el ámbito de la Educación Especial, se brinda el apoyo educativo, para que los procesos educativos inclusivos sean en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones para todas/os los estudiantes y con preferencia para los estudiantes del ámbito de educación especial, que están matriculados en otros subsistemas; sin embargo es necesario aclarar que las decisiones sobre el tipo y magnitud del apoyo que se brinde a un estudiante debe ser reflexionado analizado de forma responsable para evitar inconvenientes de un apoyo excesivo y/o insuficiente. Este apoyo será el resultado de la coordinación bajo el principio de corresponsabilidad entre las/os maestras/os del ámbito de educación especial (a través de un CEE) con maestras y maestros de otros ámbitos donde está matriculado los estudiantes (ámbito de educación regular, alternativa y/o superior) por lo expuesto se afirma que la decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión exclusiva de la/os maestras/os de apoyo, sino en muchos casos también del equipo multidisciplinario del CEE, y principalmente de los actores educativos que tienen una relaciones con el estudiante, utilizando técnicas socioeducativa o psicopedagógica tanto individuales como comunitarias, esto implica un cambio en la forma de planificación curricular que está en relación a su contexto desde una posición ética y política de transformación estructural de las desigualdades, exclusión y discriminación.

El principio de la diversidad también permite que los procesos educativos preferentemente estén en sus propias lenguas, reconociendo que este tema es sumamente complejo, porque la lengua no es sólo un instrumento o medio de comunicación sino de autopercepción y de apropiación de la realidad. Nuestra identidad se construye y fortalece en función de la lengua y desde ella. Por otra parte, nos permite descubrir la realidad, organizar y gestionar, a través de conocimientos y saberes comunitarios, finalmente para una comunicación asertiva es necesario utilizar diversos medios de comunicación.



La planificación en función a la valoración de la diversidad de capacidades, potencialidades, necesidades educativas, intereses y expectativas y de todas y todos los niños/os que participan en los procesos educativos, exige elaborar respuestas diversas, sin que esto signifique desarticular el aprendizaje comunitario, porque toda acción tiene que ser concurrentes, porque no sólo se trata de vivir juntos, sino de convivir juntos desarrollando los valores sociocomunitarios, en espacios educativos acogedores y seguros, que permiten un desarrollo integral de todas y todos los estudiantes.

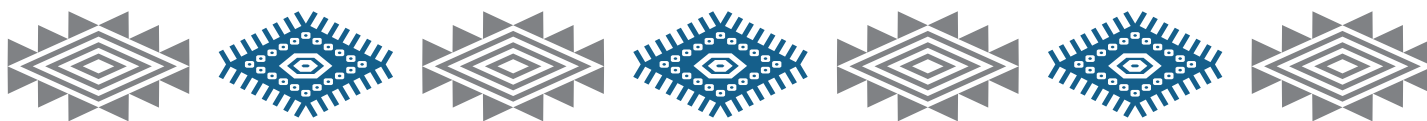
Al iniciar el proceso de planificación, se tiene que considerar las siguientes líneas de acción en cuanto a la detección, derivación, atención y sensibilización.



Las líneas de acciones desde los CEE son complementarias, a las acciones que se establecieron en otros Subsistemas, para realizar un diagnóstico inicial pedagógico, según su característica y necesidad de brindar una educación pertinente a la diversidad de sus estudiantes, estas líneas de acciones son promovidas y asumidas bajo el principio de corresponsabilidad entre autoridades, maestras/os del ámbito de educación especial, con otros ámbitos del Sistema Educativo Plurinacional donde está matriculado un estudiante que de forma paralela también está matriculado en el Subsistema de educación Especial en algún programa o servicio, con el fin de garantizar su acceso y permanencia en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.

Modalidades de atención en el ámbito de educación especial

La Educación Especial, dentro de su estructura de organización educativa, coadyuva al desarrollo de la educación de calidad, donde todas y todos los estudiantes son parte de los procesos educativos en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, el mismo se desarrolla a través de modalidades que tienen otros subsistemas y las modalidades utilizadas por el ámbito de educación especial, tiene un carácter de complementar con el propósito de mejorar los procesos educativos a favor de los estudiantes que están matriculados en educación regular; estas modalidades son:



Modalidad Directa; Se desarrolla cuando se establece la relación directa entre los recursos del ámbito de Educación Especial y cada estudiante en grupo y/o individualmente a través de currículos específicos y/o educación técnico productiva y programas educativos individuales, para promover su desarrollo integral y holístico, buscando un equilibrio entre las dimensiones del ser humano y preparándolos para la vida adulta independiente.

Modalidad Indirecta; Son un conjunto de programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en espacios educativos de los demás Subsistemas del SEP, para brindar una educación con calidad a personas y/o estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, pudiendo seguir currículos específicos y/o regulares según la necesidad educativa del estudiante. En el caso de Talento Extraordinario se realizará material de apoyo en las siguientes unidades de formación.



Lectura Complementaria

Lectura complementaria

PRINCIPALES BARRERAS A LA INCLUSIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Personas con discapacidad y accesos a servicios Educativos

Análisis de situación

Pilar Samaniego de García

Primera edición: febrero 2009, CERMI

A. COLEGIALIDAD ARTIFICIAL VS. TRABAJO EN COLABORACIÓN

Entre los principios de la escuela inclusiva se destaca que la atención a la diversidad, como cualquier situación problemática a resolver, es un asunto de toda la comunidad, la cual, aprovechando todas las fuerzas disponibles, trabajando en colaboración y con una perspectiva emergente en la solución de problemas, se esfuerza para educar a todo el alumnado según sus posibilidades, pero desde la equidad.

Para Goor (1994:35) la colaboración en educación es “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado”. Pero lo que habitualmente se ha propiciado por los requerimientos administrativos, ha sido la cultura de la colegialidad artificial (Hargreaves, 1995): ante problemas o necesidades asumidas por la administración, pero no siempre por el profesorado de las escuelas, se le ha encomendado a éste la realización de trabajos en equipo en un plazo, con unas condiciones y con un resultado final determinados. El profesorado ha realizado (o copiado) proyectos, planes, programas, etc., los ha enviado para su aprobación o visado por el servicio de supervisión y... frecuentemente los ha guardado en un cajón por si se lo pedían, pero con el paso del tiempo va siendo cada vez más olvidado, desconocido y no practicado. Los equipos directivos, sin hacer dejación de sus responsabilidades, son los primeros que tendrían que apoyar y dinamizar la colaboración entre el profesorado, facilitando la participación en la toma de decisiones, permitiendo una



comunicación exitosa entre los componentes de los equipos de trabajo, valorando propuestas y esfuerzos, aligerando el peso de las tareas burocráticas y delegando responsabilidades mediante la confianza en los grupos y personas con los que trabajan. Por el contrario una dirección ordenancista, burocrática y jerárquica abortará los procesos de colaboración.

Cuando la colaboración se produce, todo el personal se siente implicado y se esfuerza por ayudar en el logro de los objetivos programados. Cada cual está dispuesto a sacar lo mejor de sí mismo, porque siente que está trabajando para resolver “nuestro” problema.

B. RIGIDEZ ORGANIZATIVA

Es frecuente en las instituciones educativas que el horario del profesorado de apoyo o que la agrupación del alumnado más diferente, se haga tras la confección de los horarios y agrupamientos generales, con lo que acaban rellenando los huecos disponibles; la atención a la diversidad, a nivel organizativo, en lugar del ser el centro y el elemento prioritario de la organización, ocupa un lugar residual, de relleno. También es frecuente que se les ubique en emplazamientos auxiliares, estrechos, mal iluminados... o que a la hora de distribuir el presupuesto se haga una distribución rígida, pretendidamente igualitaria, en lugar de sopesar dónde hay más necesidades. La organización debe estar al servicio del aprendizaje, de todos y todas, y no al revés. Cuando en una institución los horarios, los agrupamientos, las funciones de cada miembro, están por delante de todo, independientemente de las necesidades educativas a las que hay que dar una respuesta, se hace inviable atender a la diversidad.

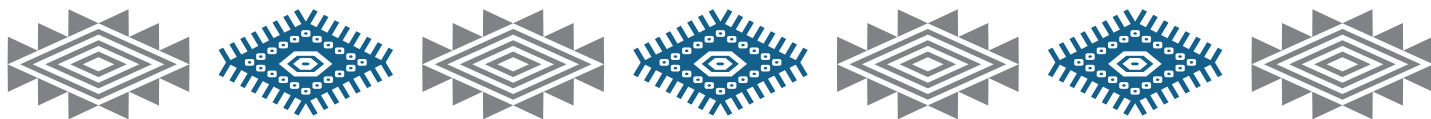
La organización escolar debe ser flexible y adaptable. A veces las administraciones extreman el celo para el cumplimiento de horarios, calendarios, etc., pero normalmente las instituciones tienen suficiente margen de maniobra para hacer adaptaciones organizativas que respondan a las características de su alumnado. Es poco probable que modificaciones o innovaciones organizativas bien argumentadas y justificadas sean rechazadas por la administración.

El problema está, más bien, en la falta de visión y de convencimiento por parte de las propias instituciones sobre la posibilidad de hacer esos cambios y del beneficio que puede resultar de ellos.

C. LA CONCEPCIÓN Y LA PRÁCTICA DE LAS ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO

La elaboración y el desarrollo de Adaptaciones Curriculares en lugar de constituir un proceso de toma de decisiones para la mejor atención a la diversidad del alumnado, se ha convertido en un proceso burocrático que consiste fundamentalmente en la elaboración de un documento administrativo: la propuesta de A.C.I. (Adaptación Curricular Individualizada) para un determinado período educativo. Siendo el resultado de tal proceso, el documento escrito, la justificación y objetivo fundamental del mismo.

La práctica, e incluso la teoría, de las adaptaciones curriculares dejan mucho que desear. Lo más frecuente es que a partir de una evaluación poco curricular se determine un emplazamiento mixto del alumnado que presenta necesidades educativas, con un principal protagonismo del aula de apoyo y con escasa presencia de este alumnado en el aula regular. A veces se le acepta en su grupo clase por caridad: “pobrecito, no me importa que esté aquí, siempre que no moleste”, es algo que se puede oír en boca de algún profesor o profesora regular. Normalmente, y cuanta más edad tiene con más frecuencia, permanece en el aula regular solamente cuando se hacen actividades que no implican el uso de la lectoescritura, escasas en una escuela verbalista por excelencia, y el resto del tiempo, para los aprendizajes “fuertes” del currículo, depende del profesorado de apoyo.



Con mucha frecuencia, la elaboración del documento escrito de Adaptación Curricular Individualizada cae bajo la responsabilidad del profesorado de apoyo, con mayor o menor colaboración del psicopedagogo o psicopedagoga, pero es algo ajeno al resto del profesorado, sobre todo en la etapa de educación secundaria.

En la redacción de las adaptaciones curriculares, cuando se rellena el apartado de evaluación, suelen faltar datos importantes referidos al contexto educativo. En el apartado de propuesta curricular, se eliminan objetivos y/o contenidos específicos de las áreas más academicistas, olvidando por completo la dependencia de estos objetivos de los objetivos generales de la etapa, que deberían ser inolvidables, y se añaden otros propios de etapas anteriores o ajenos al currículo de la etapa. De esta forma se justifica su alejamiento del aula regular. Cuando se establece la provisión de servicios, se enumera el tiempo de atención por los especialistas, individualmente considerados y normalmente en sus emplazamientos diferenciados, sin que se haga mención a las posibilidades de colaboración o intercambio entre los mismos y el profesorado del aula regular, tutor y especialistas de áreas incluidos. Para finalizar con el análisis de estos documentos, es infrecuente que contemplen un sistema de evaluación del propio diseño ni de su puesta en práctica, aunque, precisamente, su puesta en práctica debería ser lo más importante.

En los pocos casos en los que se utiliza la Adaptación Curricular Individualizada para concretar medidas educativas, se consultan objetivos y contenidos propuestos, sobre todo los que tienen carácter de P.D.I. (Programa de Desarrollo Individualizado) que no parten del currículum que se desarrolla en el aula regular, el cual se suele basar en los libros de texto. Así pues, tales objetivos y contenidos hacen referencia a un currículum especial o a niveles inferiores del currículum: educación infantil o adquisición de destrezas escolares básicas, y se trabajan normalmente en el aula de apoyo. Se consultan mucho menos, o no se usan nada, las decisiones con respecto a la evaluación, metodología o emplazamiento.

Una Adaptación Curricular Individualizada no se justifica sino como propuesta para la acción en el aula regular. Pues deberíamos estar hablando de adaptar el currículo del aula regular a las características de un sujeto concreto y no viceversa, es decir, ¿cómo va a hacer este alumno o alumna las tareas que se van a desarrollar en esta clase durante esta semana, por ejemplo? Porque cuando el profesor o profesora ha pensado qué va a pasar en su clase para trabajar determinados contenidos la próxima semana, no se ha olvidado de este alumnado, sino que lo ha tenido presente para no excluirlo de la actividad. Y esto es lo que no suele suceder.

Como conclusión de todo lo anterior nos encontramos con que las Adaptaciones Curriculares son un ropaje que enmascara la no asunción de medidas organizativas y didácticas en las instituciones y en las aulas regulares para atender debidamente a la natural diversidad del alumnado y, en concreto, a las personas con mayores necesidades educativas. Las Adaptaciones Curriculares se han convertido, en la teoría y en la práctica educativa, en un recurso tecnológico que, a modo de receta mágica, debería resolver los problemas que plantean al sistema los alumnos y alumnas que son difíciles de enseñar.

En esa línea, suponen una auténtica traición a las posibilidades de inclusión y a que se desarrolle una educación de calidad para todo el alumnado, porque ignoran el currículum ordinario, fomentan la doble vía de currículum general y currículum especial, no suponen cambios en la organización y funcionamiento de los centros y no exigen perfeccionamiento del profesorado.

D. LA DIDÁCTICA EN LAS AULAS

Salvo honrosas excepciones de instituciones y profesorado que practican una didáctica que favorece la atención a la diversidad, lo más frecuente es encontrar una metodología tradicional, basada en métodos expositivos, con tareas uniformes y rutinarias, a las que han de dar la misma respuesta en el mismo tiempo todos los alumnos y alumnas del grupo clase, y que después se evalúa mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir. El profesorado actúa bajo el autoengaño de la escuela



graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud... En la historia de la pedagogía hay innumerables ejemplos de formas de adaptarse a las diferencias naturales del alumnado. Las estrategias de individualización de la enseñanza, el aprendizaje cooperativo en sus numerosas versiones, la teoría de la instrucción compleja (Cohen, 1997), las estrategias de diversificación de la enseñanza (Tomlinson, 2001), están ahí, a nuestra disposición, como ejemplos de algo que cada uno en su aula puede probar. Quizá lo que falte sea constatar que probar otras formas de enseñar y organizarse es una necesidad que cada profesor o profesora tiene. Que lo justo, curricular y educativamente hablando, no es tratar a todo el alumnado por igual, y de ahí practicar una enseñanza homogénea, sino tener en cuenta las diferencias y practicar una enseñanza desde y para la heterogeneidad. Para ello son necesarios profesores convencidos de la importancia de su labor, confiados en su capacidad para afrontar retos y creativos para encontrar soluciones emergentes.

**Detrás de la apariencia
Hacia la descolonización de la Educación**

C.A. BOWERS

**Profesor Adjunto en Estudios Ambientales en la
Universidad de Oregon. EE.UU**

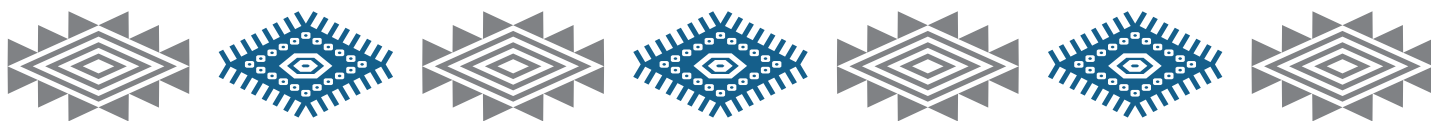
Primera edición: febrero 2009, CERMI

EL DOCENTE COMO MEDIADOR CULTURAL

El antropocentrismo en los libros de texto

Los críticos conservadores y emancipatorios de la educación parecen haber tenido poca influencia directa sobre el proceso de socialización en el aula. Esto no quiere decir que la educación pública sea inmune a cambios en su orientación ideológica. En algún punto, sin embargo, los argumentos sobre lo que se necesita cambiar en la educación requieren de consensos si las ideas van a ser la base de la reforma. Pero se está haciendo crecientemente difícil lograr un consenso sobre las nuevas ideas orientadoras que deberían ser adoptadas. Hoy se supone que todo el mundo debe formarse su propia idea, y el problema del consenso se hace cada vez más difícil por la creciente conciencia de que los proponentes del cambio educativo son frecuentemente inconscientes voceros de algún grupo cultural específico —o de un género particular. Sin embargo, la impotencia creciente de las críticas ideológicamente motivadas de la educación pública no significa que el aula sea un campo neutral donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender de manera objetiva lo que el mundo es realmente.

En realidad, el aula puede ser mejor entendida como una ecología de patrones culturales. Estos patrones son la base de procesos de pensamiento y comunicación sobre relaciones; ellos son también básicos a la forma en que los aspectos más físicos del aula son utilizados como parte del proceso educativo. Pero esta ecología de pensamientos, relaciones y comunicación, que constituyen la realidad viviente del aula, no refleja una orientación cultural única. La etnicidad, el género, la edad, la clase social y los medios masivos de comunicación dan al aula una heterogeneidad que puede pasar inadvertida para los docentes u observadores, que frecuentemente tienden a ver solamente lo que su propia orientación cultural les permite. La aceptación de la influencia limitada de la crítica educacional y las influencias culturalmente diversas en un aula, es importante para reconocer un aspecto que parece trascender la complejidad política y cultural del aula, a saber los libros de texto que son la columna vertebral del currículo considerado como base de la educación formal para todos los estudiantes. La principal preocupación sobre el contenido de los textos tiene que ver con el punto hasta el cual el conocimiento “fáctico”, así como los supuestos y valores ocultos, refuerzan el modo de pensar que supone una expansión continua del bienestar material.



Parte del conocimiento popular sobre la escuela es que los libros de texto son generalmente inadecuados en varios aspectos y, por tanto, no debería acordárseles demasiada importancia en la educación o adoctrinamiento de los estudiantes. Para comprender cómo están respondiendo las escuelas a la crisis ecológica, esta línea popular de pensamiento sería válida. Se debería prestar atención al aprendizaje de los estudiantes sobre bosques maduros, pantanos, y la miríada de maneras en que la población puede suavizar su impacto sobre el ambiente, tales como aprender la manera de reciclar y evitar el uso de productos de poliestireno en el refectorio. Estas actividades educativas son realmente importantes, pero parecen más periféricas al núcleo de eventos culturales planteados por la declinación actual en la capacidad de sostenimiento de los sistemas naturales. Estas cuestiones se relacionan con los sistemas de creencias y de valores de la cultura dominante, que son comunicados mediante los libros de texto. El modo como los estudiantes aprenden a pensar del éxito, el progreso, el individualismo, la comunidad, la tecnología, la ciencia, etc., es más crítico para paliar la crisis ecológica, porque éstas son las creencias que guían nuestro comportamiento social, incluyendo nuestro uso de la tecnología. Ellas son también las creencias que mucha gente de los países del Tercer Mundo asocia con llegar a ser “moderno” y “progresista”, con lo que contribuye al impacto humano potencial sobre los ecosistemas.

El foco en las orientaciones culturales reforzadas en los libros de texto no impide reconocer otros aspectos del currículo que pueden, para algunos críticos, ser vistos como influencias más poderosas sobre el proceso de pensamiento de los estudiantes. El impacto de la televisión y de los juegos de computadora sobre los estudiantes ha sido reconocido desde hace mucho en la devaluación de la importancia de lo que los estudiantes son alentados a pensar en el aula. Pero aun dentro del aula hay una amplia variedad de recursos curriculares, desde las películas y el *software* de computadoras hasta lecturas complementarias asignadas por docentes que, en muchas instancias, consideran a los textos como insulsos e hipersimplificados.

El rango de cualidades intelectuales que los docentes traen a los procesos educativos es aún más variado. Pero dadas las limitadas características de su educación universitaria, y el enfoque aún más estrecho de su educación profesional, parece razonable generalizar que pocos docentes comprenden los aspectos más críticos de la transmisión de la cultura en el aula, particularmente la manera en que el lenguaje codifica procesos de pensamiento anteriores, la forma en que la mayor parte de la cultura particular aprendida se da por sentada, y cómo los supuestos culturales subyacen las estructuras de conocimiento que constituye las áreas temáticas del currículo. Esto no quiere decir que no haya docentes brillantes e intelectualmente estimulantes. En realidad hay muchos. Más bien, la cuestión es que ni la universidad ni la educación profesional de la mayoría de los docentes proporciona una base adecuada para comprender la interconexión de la cultura, el lenguaje y la conciencia la que, irónicamente, se encuentra en el corazón del proceso educativo.

Lo que da a los libros de texto su importante papel en el proceso educacional de transmisión cultural es la dinámica oculta por la cual la cultura que es parte de las actitudes naturales de los autores de texto y de los docentes, y su sentido de la realidad no examinada, llega a ser compartida con los estudiantes y se da por sentada. Al no comprender este proceso, hasta los docentes más dotados y ecológicamente conscientes le asignan una importancia marginal, dejando así incuestionada la manera en que los libros de texto (mejor dicho, la mente de los escritores de libros de texto) reproducen los moldes conceptuales de la cultura dominante en la siguiente generación de adultos.

Las preguntas que necesitamos formular sobre los bloques constructivos conceptuales de la corriente oficial de la cultura occidental reforzados en los libros de texto deben ser encuadradas en términos de las realidades recientemente reconocidas de un hábitat limitado. Éstas incluyen:





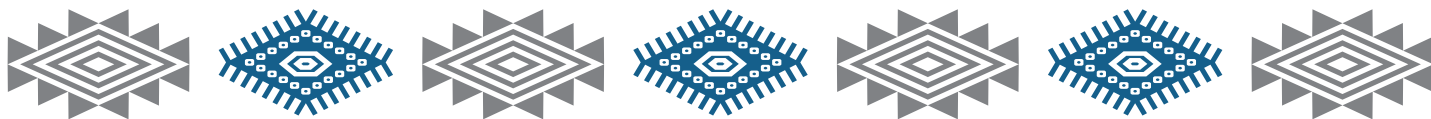
- ¿Cuál es la imagen del individuo que está allí representada, y cómo se entiende el éxito?
- ¿Qué actividades son representadas como las centrales en la vida de las personas, y cómo estas actividades están relacionadas con la naturaleza del poder?
- ¿Qué formas de conocimiento están representadas como importantes, y cuál es la base de su autoridad?
- ¿Cómo se representa a la comunidad?
- ¿Qué se da como base primaria de las relaciones humanas? ¿Esa base es de naturaleza principalmente económica o política?
- ¿Cómo se entiende la naturaleza de la tradición, y qué formas de tradición están representadas?
- ¿Cómo son vistos los seres humanos en relación con el ambiente natural?
- ¿Cuál es el papel asignado a la ciencia y la tecnología? ¿Son ellas tratadas como sinónimos del progreso social?
- ¿Cuál es la naturaleza de los límites que enfrentan los seres humanos?
- ¿Cuáles son los valores humanos básicos y cuál es la base de su autoridad en la vida de las personas?

Como en toda forma de comunicación donde los mensajes que ocupan el primer plano (información explícita y “factual”) están siempre sumergidos en un sistema de mensajes de fondo igualmente poderoso (el ámbito de los supuestos culturales implícitos), los libros de texto son más que repositorios de formas múltiples y frecuentemente ocultas de comprensión cultural.

También son representativos de un consenso político en que deben sobrevivir a una serie de decisiones políticas que comienzan con el juicio de un editor sobre lo que será aceptado en las regiones en las cuales el libro será comercializado, y culmina con la decisión de un comité estatal o local de selección de textos. En la medida en que imágenes, hechos e interpretaciones controvertibles conducirán a la exclusión de la lista de adopciones estatales aprobadas, el contenido de los libros de texto tiende a representar el acervo de conocimientos, supuestos y patrones de pensamiento compartidos por los grupos política y culturalmente dominantes de la sociedad. El proceso político que influencia cada etapa de su creación, desde la selección de los autores hasta su adopción en el aula garantiza, como todos sabemos, que el contenido controversial será omitido o rechazado. Pero las características que tendemos a ignorar tienen que ver con las creencias y los valores subyacentes que, en virtud de ser dados por sentados, tienden a ser invisibles para los estudiantes, los docentes y los más vigilantes miembros de la comunidad.

Antes de comenzar la tarea de hacer explícito el modo de pensar reproducido en los libros de textos elementales y secundarios, puede ser útil reiterar la conexión cultura-lenguaje-pensamiento, y por qué es tan difícil de reconocer. La comprensión de estos aspectos de la relación estudiante-cultura, particularmente la influencia de los libros de texto sobre la conciencia ayudará también a clarificar en capítulos posteriores cómo se le puede dar al proceso educativo un papel más central en el cambio de aquellos aspectos de la cultura que son ecológicamente dañinos.

En el encuadre de nuestro análisis de los mensajes culturales comunicados por los libros de texto es importante tener en cuenta que los docentes pueden usarlos en una variedad de formas, desde tratarlos como una fuente de información objetiva hasta usarlos como ejemplos de creencias que se dan por sentadas pero que necesitan ser examinadas críticamente. Dado el amplio rango de perspectivas que los docentes aportan a su interpretación de los libros de texto, influenciados por sus propios patrones de socialización, hay procesos formativos que tienen influencia sobre los patrones de pensamiento de los estudiantes. En



la influencia del lenguaje sobre el pensamiento, destacan tres características del lenguaje como críticos para cualquier consideración del contenido de los libros de texto. Resumiendo los puntos esenciales:

- (1) El lenguaje no es un conducto neutro a través del cual las ideas son comunicadas a otros, sino que juega un papel constitutivo en la organización del proceso mismo del pensamiento;
- (2) Así como el lenguaje nos permite pensar sobre la experiencia (para nominarla y para pensar sobre sus patrones y relaciones), la falta del lenguaje puede dejar áreas de la experiencia sin reflejar y expresar— es decir, sin reconocer;
- (3) La naturaleza metafórica del lenguaje incluye, como puede verse en los procesos de pensamiento analógico —que pueden haber sido realizados por generaciones anteriores, la codificación de un esquema de comprensión que, a su vez, influencia los actuales procesos de pensamiento.

El conocimiento cultural que deviene parte de la actitud natural del docente y de los estudiantes puede representar el aspecto más formativo y poderoso del proceso educativo. Sin embargo, es el menos comprendido, en parte porque su misma naturaleza impide su fácil reconocimiento y parcialmente debido a la tradición cultural occidental de larga data que asocia el conocimiento con el resultado de un proceso racional efectuado por individuos. Al analizar los libros de texto, deseamos invertir este prejuicio iluminista reconociendo la naturaleza penetrante y formativa de los patrones y supuestos culturales no reconocidos. En efecto, atenderemos a los mensajes no examinados tanto como a las explicaciones explícitas. Las variables todavía fuera del alcance de nuestro análisis tienen que ver con el acervo de creencias implícitas que los estudiantes y docentes aportan al currículo. Aquí es donde las bases culturales de los estudiantes y de los docentes llegan a ser especialmente importantes.

Para eliminar la confusión sobre lo que se puede aprender de un examen de los libros de texto, es necesario enfatizar varios puntos. El primero es que los estudiantes y los docentes no encuentran el contenido de los libros de texto como tablas rasas. Toda persona aporta un conjunto de preconceptos que reflejan el juego de sus propias interacciones con los patrones culturales ocultos adquiridos a través de la socialización a la cultura primaria. Estos preconceptos constituyen las actitudes naturales de la persona las que, a su vez, ejercen una influencia poderosa sobre el aprendizaje futuro. Los supuestos culturales y las analogías que el autor del texto da por sentados pueden corresponder a la actitud natural de algunos estudiantes, lo que puede producir un aprendizaje posterior dentro de una estructura de comprensión compartida —y el reforzamiento ulterior de las actitudes particulares del estudiante. La reserva de conocimientos que el autor de texto da por adquirida puede también divergir significativamente de los patrones de pensamiento y de los valores de otros estudiantes, lo que puede ocasionar un amplio rango de respuestas, desde la duda sobre la adecuación de sus propias creencias hasta una conciencia de que el libro de texto tiene un sesgo cultural definido.

El segundo punto es que el contenido de los libros de texto refleja tanto los patrones de resiliencia de la cultura dominante como sus áreas de resistencia al cambio. En un nivel, los libros de texto se cambian para tomar en cuenta lo que los editores perciben como mudanzas en el consenso público. Se da ahora mayor visibilidad a las minorías y a las mujeres, y palabras como “medio ambiente” y “ecología” aparecen más frecuentemente, lo que da al lector casual la sensación de que el libro de texto es actual. En un nivel más profundo, sin embargo, los libros de texto reproducen patrones de pensamiento que se remontan a los comienzos de la Revolución Industrial, y más atrás, a los fundamentos judeo / greco / cristianos del pensamiento occidental. Este sustrato de creencias culturales, que las feministas y los ecólogos profundos han hecho visible recientemente, cambia mucho más lentamente. Es esta dimensión del contenido de los libros de texto, más que el nivel cosmético, el que



examinaremos. Así, no tendremos que ver con la llamada “información fáctica” sino más bien con los supuestos y analogías culturales que encuadran la forma en que los “hechos” deben ser entendidos y cómo ellos determinan los límites de la comprensión.

Aunque los libros de texto examinados aquí son representativos de la reproducción cultural en las escuelas norteamericanas, las mismas preguntas podrían (y deberían) ser formuladas sobre los supuestos y analogías culturales que se comunican a la juventud de otros países.

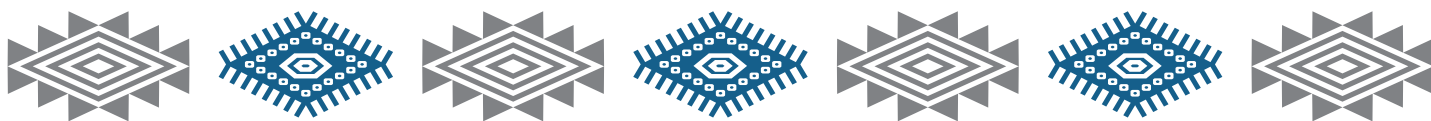
Nuestros patrones pueden contribuir a una parte desproporcionada de la crisis ecológica, pero debe reconocerse que no son esencialmente norteamericanos. Más bien, los orígenes son europeos y están ahora asociados con la idea de ser modernos y progresistas.

Representaciones del universo antropocéntrico en los libros de texto

El mito occidental de que los seres humanos tienen una condición privilegiada entre las formas de vida que constituyen la comunidad biótica es uno de los mensajes culturales centrales que los estudiantes encuentran en las escuelas. Los títulos de libros de texto y los encabezamientos de los capítulos en los grados iniciales anuncian en forma por demás inocente que los seres humanos son el punto de referencia para dar sentido al mundo. “En la Tierra en que vives” “Nuestras regiones”, Nuestro mundo: nuestra Tierra y herencia, “¿Qué deseas en tu Entorno?” y “Nuestros recursos” son ejemplos típicos, en los libros de texto, del orden conceptual no examinado que refleja lo que muchos estudiantes habrán encontrado ya en la televisión y en los emporios de consumo que son el punto final de la actividad tecnológica / económica. El uso de los pronombres, podría argüirse, tienen el propósito de ayudar al estudiante a identificarse personalmente con el contenido de los libros de texto. En cierto sentido, todo estudiante es invitado a observar cuidadosamente las características de la tierra sobre la que vive. Pero en este caso la preocupación de los escritores de libros de texto de captar el interés de los estudiantes (la vieja preocupación con la relevancia, otra vez) se mezcla con el mito cultural por el cual los estudiantes son adicionalmente reforzados en el pensamiento de que los humanos están separados de la naturaleza. Que los humanos son interdependientes con otras formas de vida (es decir, que estas últimas no son “nuestros” recursos) y que la persona puede ser comprendida como que da una expresión individualizada a patrones culturales, no son parte del proceso de representación conceptual que caracteriza a los libros de texto. Pero los títulos de los capítulos no son los únicos medios de mantener vivo el dualismo occidental de “hombre” y naturaleza.

El sentido de separación que conduce a pensar en términos de “nuestro medio ambiente”, a experimentar con animales a fin de incrementar nuestro conocimiento y nuestra esperanza de vida, o a contaminar el ambiente con desechos tóxicos e intervenciones químicas para citar algunas de las muchas prácticas sintomáticas de la crisis actual no pueden ser atribuidas a una única causa, como el relato bíblico de la creación o el mandato de Francis Bacon de aprender los secretos de la naturaleza a fin de controlarla mejor para propósitos humanos. Aquí consideraremos las múltiples maneras en que los libros de texto, como un aspecto del currículo, contribuyen a esa orientación cultural hacia el medio ambiente que se viene reconociendo crecientemente como patológica.

Una de las ideas más fascinantes que ha surgido de estudios recientes es que el alfabetismo contribuye a (pero no causa) una forma de conciencia que considera la separación como una fuente de empoderamiento. Aunque el debate continúa, es posible resumir las diferencias esenciales que separan una conciencia basada en el alfabetismo, de las características de las tradiciones orales. La discusión puede ser encuadrada en términos del currículo escolar, si tenemos en cuenta que los niños se desplazan de un ambiente hogareño que es principalmente oral a un ambiente escolar donde el éxito académico depende de aprender a pensar y comunicarse en los patrones asociados con el lenguaje escrito.



El lenguaje escrito permite la comunicación en el tiempo y el espacio de una manera que no es posible en el discurso oral. Los autores, por ejemplo, pueden haberse anticipado a su tiempo, y pueden por ello estar en condiciones de comunicarse con generaciones futuras que descubren sus libros en un estante de biblioteca. En forma análoga, los computadores hacen ahora posible la comunicación casi instantánea mediante la palabra impresa a grandes distancias. Estas características de la comunicación basada en la palabra impresa son vistas, según la sabiduría convencional, como uno de los signos de la naturaleza progresista de la tecnología.

Pero este empoderamiento también incluye cambios en los patrones de pensamiento y formas de relación que han sido en gran medida ignoradas hasta hace poco. En breve, en la comunicación basada en la palabra impresa, el énfasis se pone en el mensaje que se envía, generalmente a una audiencia abstracta. El proceso de componer el mensaje escribir el memorando, el libro, guión de TV, etc. requiere la necesaria soledad para el pensamiento reflexivo. También incluye un modelo de comunicación emisor-receptor; es decir, no evoluciona mediante un proceso participatorio, como es el caso en la mayoría de los discursos hablados.

Así como podemos ver que la comunicación mediante la palabra impresa fomenta el individualismo y el pensamiento abstracto y descontextualizado de parte del escritor, el punto de vista del lector revela una forma similar de refuerzo. La lectura es siempre individual (aun cuando se realiza en grupo), y promueve una manera abstracta de pensar en la que la palabra impresa llega a ser más real que su referente experiencial. La capacidad del lector de comparar dos o más relatos escritos, y analizar el desarrollo de las ideas y los argumentos propuestos por el autor, apunta a cómo la estabilidad que da lo impreso a las ideas fomenta una manera analítica de pensar.

Aunque deben tomarse en cuenta otros patrones y valores culturales cuando se evalúa la importancia que una sociedad acuerda a una forma de discurso sobre la otra, es posible, sin embargo, ver cómo el discurso hablado refuerza una forma diferente de conciencia. Como señala Deborah Tannen, el hablar generalmente involucra un énfasis en la negociación de una relación interpersonal, la cual se hace participatoria por las claves conceptuales y los canales múltiples de comunicación¹. La utilización del espacio social, la voz (el tono, el ritmo, las pausas, etc.) y el cuerpo como parte del intercambio de mensajes reúne las actividades del cuerpo como un medio que conecta la otredad y el pensamiento. Escribir y leer, por otra parte, involucra una relación entre la mente, el ojo y la palabra impresa (ahora electrónicamente), y un rango limitado de destrezas motrices.

La orientación cultural fomentada por el privilegio del conocimiento basado en la palabra impresa en las escuelas (libros, *software* educacional y discusiones en aula que conducen a alguna forma de evaluación de base escrita) tiene una relación directa con patrones culturales que ahora reconocemos como contribuyentes a la antigua tradición de dar el medio ambiente por sentado. Ron y Suzanne Scollon resumieron los aspectos esenciales de una cultura orientada por la palabra impresa: “la palabra viene a tomar precedencia sobre la situación, el análisis toma precedencia sobre la participación, el pensamiento aislado toma precedencia sobre la conversación y el relato de cuentos, el individuo toma precedencia sobre la comunidad”². El uso de palabras para expresar el pensamiento racional, que puede luego ser universal-

1 Capítulo 4 de Education, Cultural Myths and the Ecological Crisis: Toward Deep Changes (Educación, mitos culturales y la crisis ecológica: Hacia cambios profundos), Albany, NY: State University of New York Press, 1993

2 Deborah Tannen, «Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse» (Foco relativo en el involucramiento en el discurso oral y escrito) en Literacy, Language, and Learning; The Nature and Consequences of Reading and Writing (Alfabetismo, lenguaje y aprendizaje: la naturaleza y las consecuencias de leer y escribir), David R. Olson, Nancy Torrance y Angela Hildyard, eds. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 127



zado y el énfasis en el individualismo, que es una destilación del enunciado de los Scollons, son básicos en el enfoque occidental del progreso basado en la tecnología. Ellos son también los patrones culturales que han contribuido a devaluar la importancia del contexto, de las relaciones y de un sentido amplio de comunidad. En otras palabras, las características del pensamiento asociado con el privilegio del discurso escrito como fuente de la adquisición de conocimientos son también las características esenciales de un universo antropocéntrico.

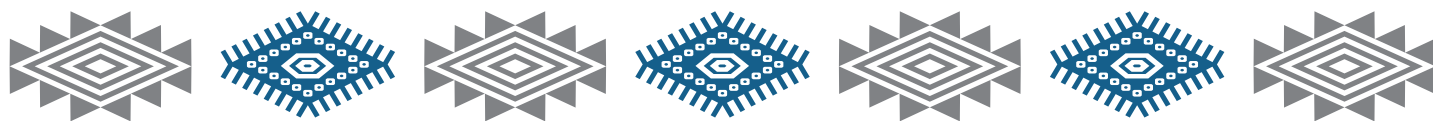
Observaciones finales sobre el antropocentrismo en los libros de texto

En la comprensión del contenido de los libros de texto, debe tenerse en cuenta que son escritos para un mercado nacional, y que por tanto están en gran medida desprovistos de todo lo que pueda ser visto como polémico por los grupos sociales que tienen influencia política en escenarios locales y estatales de la educación pública. Lo segundo a recordar es que el uso de los libros de texto por los docentes varía mucho, desde la dependencia servil hasta una utilización tan infrecuente como sea posible. Esta última variable nos deja con la pregunta: ¿Qué significado tienen los libros de texto en una discusión del problema educacional / cultural / ecológico? La respuesta debe ser cualificada por todas las variables que entran en cualquier generalización sobre lo que pasa en el aula. Pero hay todavía algunas generalizaciones que parecen válidas en la medida en que se está enfocando las prácticas educativas dominantes u oficiales. Las generalizaciones están, en parte, basadas en la historia reciente de las reformas educativas (responsabilidad, escuelas efectivas) e innovaciones de moda (estilos de aprendizaje, modelo de aprendizaje autónomo, pensamiento lateral), y el pensamiento cartesiano que continúa dominando la educación de los docentes y la mayoría de las clases universitarias.

La continua influencia del pensamiento cartesiano en otras partes del mundo occidental, donde el individuo es entendido como un ser libre de cultura que hace observaciones y utiliza los resultados de estas observaciones “objetivas” como la base del pensamiento racional, hace que estas generalizaciones sean aplicables al proceso educativo más allá de los Estados Unidos de América. Podría argüirse que lo que se omite de los textos es tan importante como los patrones culturales de pensamiento que son presentados a los estudiantes. Las omisiones no son, sin embargo, simplemente una cuestión de descuido. Resultan del modo de pensar antropocéntrico, reforzado por el mito de que las decisiones humanas (particularmente cuando están basadas en los cánones de la investigación científica) son progresistas por naturaleza. Es decir, la manera antropocéntrica de pensar no puede ser reconciliada con las ideas que no son presentadas a los estudiantes.

Pero esto puede ser como poner el carro delante del caballo. Una mejor explicación es que la estructura conceptual de la gente que escribe los libros de texto deja fuera de foco características fundamentales de la existencia humana. Así, por ejemplo, ellos no son siquiera conscientes de lo que queda de lado. Si ellos fueran conscientes de los silencios, encararían el problema de reconciliar la evidencia contraria con las ortodoxias culturales oficiales —pero ellos ni siquiera llegan a este punto.

Desgraciadamente muchos docentes comparten los mismos patrones culturales de pensamiento que constituyen las ortodoxias antropocéntricas, con el resultado de que muchos intentos de complementar un currículo centrado en los libros de texto dejarán intacto el núcleo de suposiciones culturales. Seamos más específicos. Uno de los silencios en todos los libros de texto es que la crisis ecológica es un síntoma de una crisis profunda de valores y creencias humanos. La explosión demográfica tiene sus raíces en creencias y prácticas culturales, como las tiene la manera en que estamos alterando la química de los



biosistemas. Las creencias culturales que influyen la forma en que se procesan los deseos y necesidades humanos en la práctica tecnológica, e influyen la forma en que los humanos comprenden su relación con su habitat, son la fuente de las demandas que los seres humanos plantean al ambiente. No obstante, esta conexión, que podría involucrar en algún punto un reconocimiento de que la motivación del lucro, la vanidad personal, y otras fuentes de esas demandas podrían ser la base de decisiones que tienen un efecto adverso sobre el ambiente, nunca es presentada en los libros de texto. En lugar de esto, el mito antropocéntrico se sostiene refiriéndose al ambiente como un recurso natural (para los seres humanos) y los problemas ecológicos como meros indicadores de malas prácticas tecnológicas.

El siguiente ejemplo viene de un libro, ejemplar por otros conceptos, que enseña la Química como parte del proceso de solución de los problemas ambientales como la contaminación del agua y del aire: ¿Podemos continuar haciendo esto? La naturaleza conserva automáticamente en el nivel atómico. Veamos lo que la conservación significa en términos humanos. ¿Cómo podemos conservar nuestros recursos? Es decir, ¿cómo podemos retardar el ritmo en que los usamos? Las “tres R” de la conservación son: reemplazar, rehusar y reciclar. Reemplazar un recurso requiere encontrar materiales sustitutorios con propiedades semejantes, preferentemente materiales obtenidos de recursos renovables.

El reunir, procesar y usar recursos genera materiales indeseables. Debemos también manejar esos materiales. El despilfarro y la dispersión de recursos no renovables pueden eventualmente plantear serias amenazas al bienestar de nuestra sociedad. Es preferible que los subproductos de lo que usamos sean recolectados y almacenado o eliminado sabiamente.

A primera vista esto parece un enunciado ilustrado y responsable que identifica el problema claramente, y provee una manera eficaz de resolverlo (es decir, las tres R de la conservación). Pero al encuadrarlo como un problema tecnológico mantiene el silencio sobre los aspectos culturales del problema.

Las creencias y los valores culturales³, tales como nuestra visión del tiempo, de la eficiencia, de la libertad de elección, de la carencia de comodidades, la utilización de los bienes de consumo como un signo de prestigio social, etc., no se prestan a una solución tecnológica, y son, en consecuencia, ignorados.

Hay otras áreas de silencio en el contenido de los libros de texto y, debido a la orientación ideológica de la educación universitaria, que la mayoría de los docentes reciben, pocos de ellos están en condiciones de ofrecer a los estudiantes una manera alternativa de pensar. Desgraciadamente estas áreas de silencio son particularmente críticas en el tratamiento de las dimensiones más profundas, no tecnológicas, de la crisis ecológica. Una de estas dimensiones tiene que ver con las imágenes del individuo en los libros de texto.

Los libros de texto que introducen conceptos de la antropología proporcionan explicaciones sobre la forma en que diferencias en el comportamiento y pensamiento de los pueblos reflejan diferencias culturales.

Pero este mensaje de “aprendamos a apreciar diferencias”, realmente no cuestiona la ortodoxia principal. Mientras otros pueden ser influidos por la cultura, los estudiantes deben aprender a pensar de sí mismos como autores de sus propias elecciones, responsables de su racionalidad y comportamiento.

En efecto, deben ver su particular proceso de pensamiento como si tuvieran el potencial de liberarlos de su inmersión en la cultura. El objetivo es confrontar los datos, la evidencia, la información con su propia opinión y alcanzar una conclusión objetiva. El proceso de ensayo que utiliza “información objetiva”

3 American Chemical Society. ChemCom: Chemistry in the Community (ChemCom:Química en la comunidad). Dubuque, IA: Kendall/Hart, 1988, p. 115.



refuerza esto, como lo hace la práctica de presentar explicaciones e información en los libros de texto de manera que se oculta que, en todo momento, se trata de un proceso de interpretación.

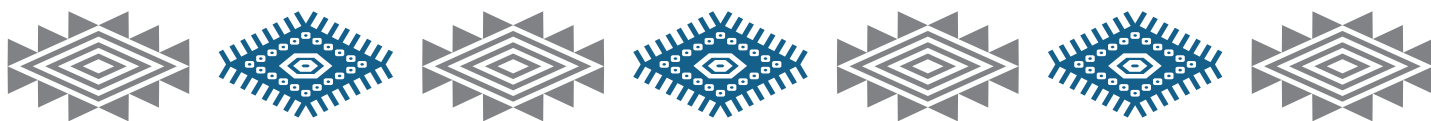
El énfasis en que los estudiantes “elaboren su propio pensamiento”, ese cliché frecuentemente repetido del aula, también sugiere que el ideal educativo es el individuo autónomo, auto dirigido. Si los libros de texto presentaran la verdad de que ofrecemos expresiones individualizadas de patrones culturales compartidos, las nociones de “hecho objetivo” e “información no sesgada” se irían por la borda. La noción de que los estudiantes leen “lo que está en el texto” como si ellos fueran observadores objetivos del proceso de pensamiento del autor, también tendrían que ser fundamentalmente revisados. El conocimiento cultural del lector es tan crítico a la comprensión como lo que el autor escribe. Es el punto de vista cartesiano del individuo culturalmente autónomo el que conduce a la noción de la escuela pública de que, al leer o hacer la observación de un experimento, el lector u observador adopta la posición de un observador objetivo.

Una tercera área de silencio tiene que ver con la naturaleza metafórica del lenguaje y del pensamiento discutido anteriormente. La visión del lenguaje presentada al estudiante, si se le llega a presentar, es tipificada en la siguiente explicación: “Un *lenguaje* como el inglés es simplemente un sistema de símbolos usado para comunicar ideas y pensamientos a otros. Estos símbolos pueden ser letras, números o sonidos. Los símbolos escritos y hablados están arreglados en cierto orden para transmitir un sentido. Tú piensas, lees y hablas cada día utilizando los símbolos de un lenguaje”⁴. El punto crucial aquí es que la mayoría de los estudiantes extraerán de la lectura de este pasaje es que ellos, como individuos autónomos, utilizan el lenguaje para transmitir sus ideas a un receptor. El punto crucial aquí es que la mayoría de los estudiantes extraerán de la lectura de este pasaje es que ellos, como individuos autónomos, utilizan el lenguaje para transmitir sus ideas a un receptor. Que el lenguaje codifica el proceso de pensamiento (pensamiento analógico) de generaciones anteriores, y ayuda ahora a organizar el proceso de pensamiento en términos de los esquemas de comprensión codificados, está oculto por la representación del lenguaje en el libro de texto como si fuera meramente un conducto para las ideas.

El asunto crítico relativo a la crisis ecológica es que, a medida que los estudiantes desarrollan un conjunto de actitudes no examinadas hacia esta visión fundamentalmente incorrecta del lenguaje, ellos encontrarán más difícil darse cuenta de que el sistema de creencias que contribuye a la crisis ecológica está codificado en el lenguaje que tácitamente influencia sus patrones de pensamiento. Cada uno de ellos, pensando de sí mismo (“yo” es una metáfora icónica que codifica maneras anteriores de comprender lo que significa ser un individuo) como separado de la naturaleza, refleja un proceso de representación conceptual profundamente enraizado en el pensamiento occidental. En forma similar, pensar de la ciencia y la tecnología como medios primarios de solución de la crisis ecológica refleja nuestra tendencia a generalizar a otras áreas los éxitos en ciertos aspectos de las experiencias. Pero este proceso de pensamiento metafórico (la crisis ecológica “es como” otros problemas que requieren la comprensión científica que, a su vez, conducirá a mejores soluciones tecnológicas) deja fuera nuestros valores y creencias humanas —porque la ciencia no puede tratarlos. El silencio de los libros de texto sobre la naturaleza metafórica del lenguaje y del pensamiento, por tanto, sirve para ocultar las raíces culturales / conceptuales de la visión del progreso que debe ahora ser reformulada.

Una cuarta área de silencio tiene que ver con la naturaleza de la tradición en la vida de las personas. Los libros de texto suministran a los estudiantes una manera de pensar sobre el pasado, el presente y el futuro; pero el concepto organizador central es que el cambio es lineal e inherentemente progresista.

4 Bostingl, pp. 172-173.



De este modo los estudiantes aprenden del pasado para comprender los avances del pensamiento, de la tecnología y de los valores sociales actuales.

Pero a los estudiantes no se les da una visión compleja de la tradición, que incluye todo lo que del pasado continúa siendo un aspecto viviente de la experiencia actual: sistemas de carreteras, teclados, lenguaje corporal, instituciones y normas políticas, ortografía, etc. Comprender la naturaleza omnipresente de la tradición, así como la manera en que las tradiciones vivientes se diferencian del tradicionalismo (que involucra el deseo de mantener o recuperar patrones tradicionales perdidos o muertos) es también un aspecto importante para curar nuestra relación con la tierra.

Incluso el uso de la palabra “tradición”, en una conversación con gente cuya visión de sí mismos como seguidores de los pensadores iluministas (una tradición en sí misma), puede ocasionar un malentendido increíble.

Esto sugiere que la visión de la tradición que continúa siendo ofrecida en las escuelas distorsiona la forma en que se entiende la existencia humana.

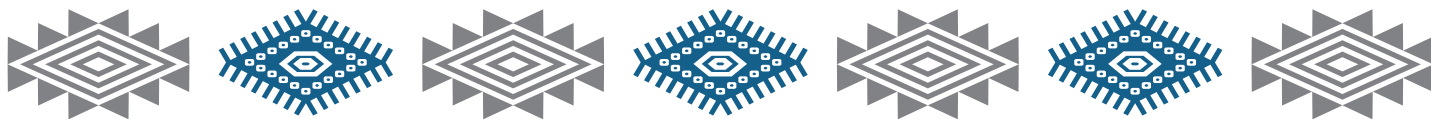
Mi uso de la palabra en conversación, ha llevado a mucha gente a asumir automáticamente que yo estaba haciendo un alegato por el *status quo* o incluso por el retorno a patrones de una época anterior. Ellos no reconocían que los patrones que daban por sentado involucran la re-creación y reinterpretación de las tradiciones y que tendemos a darnos cuenta de los patrones, normas y tecnologías tradicionales sólo en la medida en que ya no son adecuadas a las circunstancias actuales. La tradición, en su sentido más amplio, es casi sinónimo de cultura. Pero esta concepción de la tradición no puede ser reconciliada con el patrón dicotómico de pensamiento que representa al progreso superando y trascendiendo a las tradiciones.

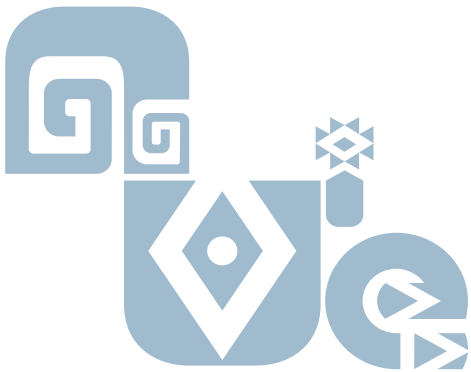
Cómo cambian las tradiciones desde dentro y son cambiadas por las fuerzas sociales externas, cómo nuevas tradiciones nacen y cómo pueden devenir obsoletas, son todas cuestiones importantes para la comprensión de la relación persona-cultura. Pero la crisis ecológica proporciona otras razones para comprender la naturaleza compleja de la tradición. Las culturas que vivieron en balance ecológico parecen haber tenido una manera muy diferente de comprender la naturaleza de la tradición. Es decir, la tradición parece haber sido el hilo de continuidad que ayudó a asegurar que las prácticas sociales que se sintonizaron con las características del hábitat fueran lentamente modificadas con el tiempo, lo opuesto a su superación por nuevos enfoques experimentales. En segundo lugar, el sentido de la tradición habilitaba a la gente a vivir en relaciones de tiempo-espacio que eran simbólicamente mucho más ricas y complejas. Mediante la danza y la canción, la tradición satisfacía la necesidad humana de significado y trascendencia sobre las rutinas mundanas de la supervivencia diaria de una manera muy diferente a la de nuestra sociedad, en la que escapamos moviéndonos físicamente en el espacio —en el proceso que contribuye a la contaminación, al agotamiento de los recursos no renovables y a la expansión de nuestros sistemas de autopistas. Estos son asuntos muy complejos que necesitan ser expuestos con mayor cuidado, de manera que posteriormente volveremos a ellos. Finalmente, los libros de texto se callan sobre los modos alternativos de conocimiento. Esta crítica no debería ser interpretada en el sentido de que los estudiantes no son expuestos a explicaciones de las normas de otros grupos culturales. Lo que no encuentran, sin embargo, es alguna presentación en profundidad de otras maneras culturales de conocer. La evidencia de nuestros propios logros tecnológicos, científicos y políticos es arreglada para sugerir que nosotros constituimos la sociedad más progresista que existe, haciendo así difícil de tomar en serio cualquier sugerencia de que podríamos aprender de las “culturas menos avanzadas”. Sin embargo, las comodidades individuales, la felicidad y el control tecnológico, deben ser juzgados por la prueba última que en el pasado reciente hemos asumido que no se aplicaría



a nosotros; a saber, si las creencias y prácticas culturales son ambientalmente sostenibles en el largo plazo. Que estamos fracasando en esta prueba sugiere la necesidad de tomar en serio otros sistemas de creencias, tanto para aprender cómo han desarrollado otros pueblos formas ecológicamente sostenibles de existencia como para reconocer nuestras propias creencias y prácticas que damos por sentadas. Desafortunadamente, una preocupación por la comprensión de la naturaleza metafórica del proceso del lenguaje-pensamiento, de la naturaleza de la tradición y otras epistemologías culturales, no se ajusta a las orientaciones ideológicas que impulsan los currículos de la mayoría de los *colleges* y universidades donde los docentes reciben su educación.

Que la mayoría de los docentes no está en condiciones de compensar esas áreas de silencio en el currículo o, en todo caso, de reconocer la ideología dominante que encuadra todo el currículo, sugiere las primeras áreas de reforma que necesitan ser tratadas si la educación pública va a ser parte de la solución de largo plazo al dilema que plantea una visión antropocéntrica del mundo.





Tema 2

Lineamientos para la Detección de Signos de Riesgo

Actividad

- a) Desde tu práctica educativa individual, elaborar un instrumento para la detección de estudiantes con necesidades educativas, desde el área donde trabajas.
- b) En la CPTE organizada por áreas de atención, se socializa los instrumentos elaborados, para analizar, consensuar y socializar en plenaria un solo instrumento.

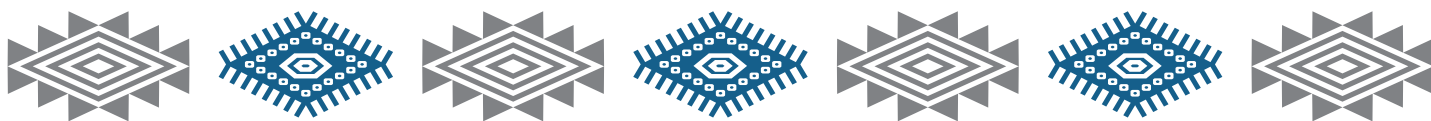
2.1. Líneas de acción para la detección

La línea de acción, son tareas conjuntas de coordinación entre instituciones educativas del ámbito de educación Especial, con otras instituciones educativas de los diferentes Subsistemas del SEP, con la participación de ambos Subsistemas de las/os maestras/os, con el propósito de identificar, descubrir, visibilizar a estudiantes que por diferentes situaciones (sociales, culturales, ideológicas, conductuales y otros); no pueden acceder y/o cumplir con los procesos educativos, cumplir con los objetivos planteados en la planificación de las/os maestras/os, igual que todos sus compañeros.

La detección y/o identificación, es parte de la experiencia cotidiana de las/os maestras/os de todos los subsistemas, que generalmente realizan al inicio de cada gestión para conocer los conocimientos y saberes que tienen los estudiantes en referencia al nivel anterior, esta información obtenida es la base para realizar la planificación curricular anual y bimestral, en este proceso no solo se debe considerar el aspecto cognitivo se tiene que realizar una detección y/o identificación integral donde se tenga información de las habilidades, intereses, expectativas y necesidades educativas, que tiene el estudiante con respecto a los procesos educativos y el contexto donde se desarrolla y que se convierten en insumos para garantizar una planificación integral, que responda a la diversidad de los y las estudiantes.

La detección se realiza a través de la identificación de signos de riesgo, que son pautas que permiten y realizar acciones para prevenir las posibles dificultades que interfieren en el desarrollo y/o acceso en los procesos educativos.

Estos signos de riesgo de un estudiante, pueden tener origen y/o estar relacionados con dificultades, déficit y/o problemas sensoriales, intelectuales físico motor, que no fueron detectadas por la maestra y/o maestro de aula y otra asignatura y que precisan de una atención pertinente y oportuna con metodologías y estrategias adecuadas y diversas a su necesidad educativa, con referencia al área de Talento Extraordinario en esta unidad de formación no se abordara por tener procesos educativos específicos en relación a la metodología, objetivos y otros elementos del currículo.



Las siguientes aplicaciones están dirigidas para detectar signos de riesgo, en estudiantes con déficit visual, auditivos, intelectuales y/o con dificultades de aprendizaje, para prevenir y atender a estudiantes según sus capacidades, potencialidades, habilidades, necesidades, intereses y expectativas, referente a los procesos educativos y contexto donde se realiza. A continuación se dan pautas de detección de signos de riesgo, que deben ser utilizadas y aplicadas por las/os maestras/os de aula.

Finalmente es importante tener presente que la detección tiene dos momentos:

MOMENTOS	RESPONSABLES	ACCIONES A REALIZAR
PRIMERO	Maestra/o de aula (del sistema educativo regular)	Identificación de signos de riesgos que pueden afectar los procesos educativos de las/os estudiantes.
SEGUNDO	Maestra /o del Centro de Educación Especial, (en muchos casos interviene el equipo multidisciplinario y otros profesionales) en coordinación con las/os maestras/os del sistema regular	Verificar los signos de riesgo y profundizar la detección a través de una evaluación específica del área donde se presume que el estudiante tiene necesidades educativas y/o dificultades

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

Cabe puntualizar que la detección tiene que ser parte de la “evaluación diagnóstica curricular” que realiza el o la maestra/o previo a realizar su planificación curricular, en este proceso es importante tener presente, las causas que pueden producir o derivar en la adquisición de una discapacidad, las mismas son:

CAUSAS QUE PUEDEN PRODUCIR UNA DIFICULTAD EN EL APRENDIZAJE Y/O DISCAPACIDAD



Estas causas pueden presentarse de forma independiente o interrelacionadas entre sí, ocasionando una discapacidad; sensorial, intelectual, físico motora, multidisciplinaria y que en muchos casos están matriculados en los diferentes ámbitos educativos del SEP y que requieren de maestros de apoyo desde el ámbito de Educación Especial.

A continuación se desarrollarán signos de riesgos para realizar la detección en las diferentes áreas de atención.

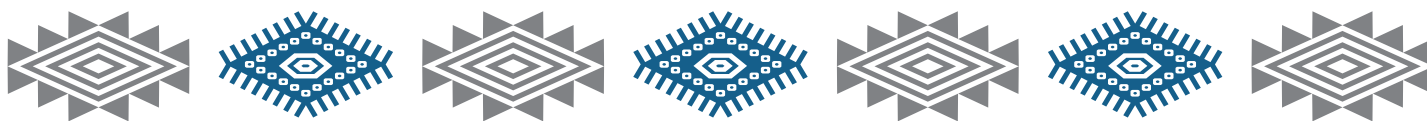
2.1.1. Discapacidad visual

Es necesario que las/os maestras/os del aula de la institución educativa tomen en cuenta que los problemas visuales afectan principalmente a las siguientes áreas de desarrollo y que los mismos son condiciones básicas para acceder a los procesos educativos.

ÁREAS DE DESARROLLO HUMANO AFECTADAS POR LOS DÉFICIT Y/O PROBLEMAS VISUALES



Para la detección se tienen que considerar la edad y el nivel de desarrollo, así mismo se debe considerar que es una condición que estas/os niñas/os estén escolarizados, nuestra función y obligación como educadores si el caso se presenta es realizar una detección y derivar a las instancias correspondientes; por todo lo expuesto es importante considerar los siguientes signos de riesgo:



DETECCIÓN A NIÑAS/OS EN EDAD NO ESCOLARIZADA

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>No reacciona ante estímulos visuales</i>				
<i>No sigue con los ojos una luz o un objeto que se mueve.</i>				
<i>No intenta agarrar objetos, a menos que éste haga ruido o los toque.</i>				
<i>Atrapa los objetos en dos o más intentos.</i>				
<i>Presenta anomalías en la marcha de desplazamiento.</i>				
<i>Presenta deficiente en el equilibrio y coordinación general.</i>				
<i>No identifican objetos que están en una superficie que son de colores análogos (azul con celeste; naranja con amarillo, y otras combinaciones)</i>				
<i>Confunde las formas de los objetos</i>				
<i>La reacción ante la luz es muy intermitente y depende de la intensidad o contraste.</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

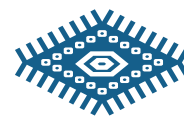
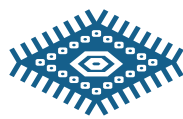
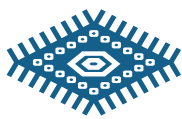
Generalmente los padres y madres de niñas o niños con baja visión, no conocen el grado visual que presenta sus hijos. Ellos piensan que están en óptimas condiciones visuales hasta que empiezan a presentar una serie de dificultades en el desplazamiento u otras conductas sociales relacionadas con la vista, de igual manera las/os maestras/os tienen dudas sobre la eficiencia visual que la o el niño tiene y que son manifestadas en las siguientes conductas:



DETECCIÓN DE PROBLEMAS VISUALES EN NIÑAS/OS ESCOLARIZADOS

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
Tienen habitualmente los ojos llorosos, irritados y rojos.				
Les molesta la luz y/o el brillo.				
Fruncen el ceño cuando tiene que ubicar objetos o leer.				
Los ojos están rojos, tienen infección o constantemente están lagrimeando.				
Los ojos (cornea) se ven opacos, arrugados o empañados, o tienen llagas u otros problemas visibles.				
Movimientos oscilantes, cortos e involuntarios de los ojos (globos oculares) (conocido como nistagmos)				
Los ojos deben permanecer alineados. (para tener la noción de una buena visión binocular)				
Piden que se le describa objetos que les rodea.				
Piden que se lo recojan los objetos de forma recurrente				
Se acercan mucho al objeto para leer o escribir.				
Lateraliza la cabeza cuando desean mirar algo.				
Tienen dificultades con los colores análogos, no los conocen y/o los confunden.				
Frecuentemente se quejan de dolores de cabeza.				
No distinguen detalles finos en imágenes.				
No muestra interés por mirar los objetos.				
Se chocan habitualmente con los muebles y no perciben los obstáculos que se encuentran en el piso.				
El niño es más lento al usar las manos, al moverse o al caminar y constantemente se tropieza.				
Constantemente se queja de dolores de cabeza y mareos después de una actividad visual.				
Altos porcentajes de alteraciones en la lecto-escritura,				
No corre o corre torpemente				
Tienen tendencia al aislamiento				
Camina encorvado, mirando al suelo.				
Muchas conductas, posturas y comentarios de algunos estudiantes pueden estar anunciándonos el padecimiento de una anomalía visual grave.				

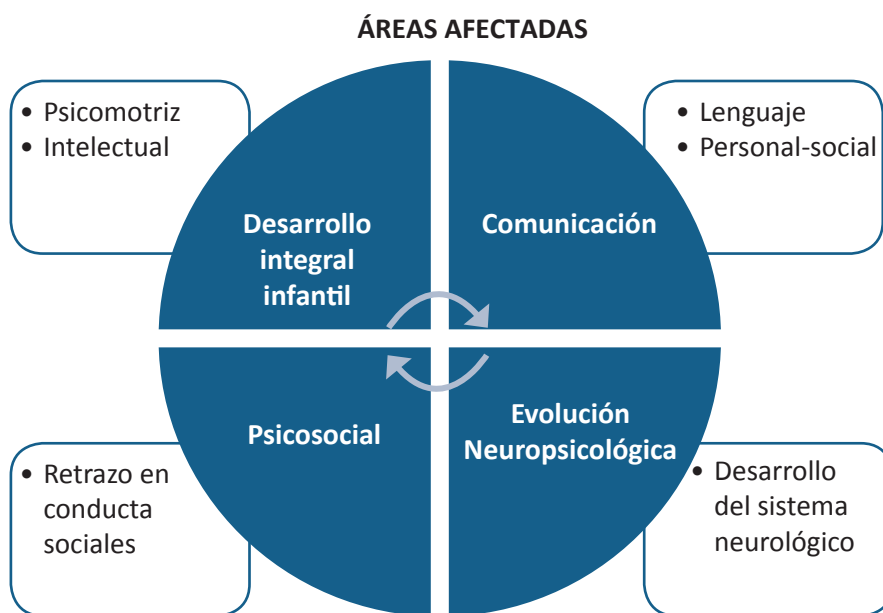
(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



Estos signos de riesgo son básicos y que un estudiante con problemas visuales, fácilmente puede ser confundido con un niño que presenta otras dificultades. Para mayor referencia leer la **“GUÍA EDUCATIVA PARA FAMILIAS Y COMUNIDADES DE ESTUDIANTES CIEGOS O CON BAJA VISIÓN”** elaboradas por la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación, [www. minedu.com](http://www.minedu.com).

2.1.2. Discapacidad intelectual

Antes de realizar la detección de estudiantes con discapacidad intelectual, es importante recordar que; La Discapacidad Intelectual se caracteriza por diversas limitaciones en las áreas intelectual, social y adaptativa, pero además por una infinidad de potencialidades según el tipo y grado de la discapacidad, requiere que las y los actores involucrados en el desarrollo de procesos educativos pertinentes, principalmente las maestras/os del Subsistema de Educación Regular y del ámbito de Educación Especial, debemos considerar las siguientes áreas que son afectadas:



Para mayor referencia se brindan pautas en las áreas afectas que toda/o maestra/o debe conocer y son las siguientes:

Desarrollo Integral Infantil: Debiéramos conocer los detalles del desarrollo integral de niñas/os en sus áreas psicomotriz (fina y gruesa), intelectual propiamente dicha, comunicación y lenguaje, desarrollo personal-social y de las funciones psicológicas superiores como la percepción, atención, memoria y organización cognitiva. Es importante que todas/os, maestra/os, pero además madres y padres de familia, sepamos qué conductas tienen que presentar las y los niños a determinadas edades desde su nacimiento.

Evolución neuropsicológica: Es importante que tengamos conocimientos sobre la evolución de la organización neuropsicológica en el desarrollo infantil; por ejemplo, una niña al mes de edad debe presentar el reflejo tónico-cervical, puesto que si no lo hace, con gran probabilidad va a tener un daño o lesión en el sistema neurológico central.

Desarrollo psicosocial: Desde edades tempranas la niña y el niño se vinculan e interactúan con las personas, objetos y situaciones; por ejemplo, una niña alrededor de los 4 meses debe presentar lo que se



conoce como la sonrisa social o en algún caso, alrededor de los 8 a 9 meses de edad, se angustiará cuando su madre se aleja o no está presente. Si no presenta estas conductas, se puede sospechar un retraso en el desarrollo psicosocial.

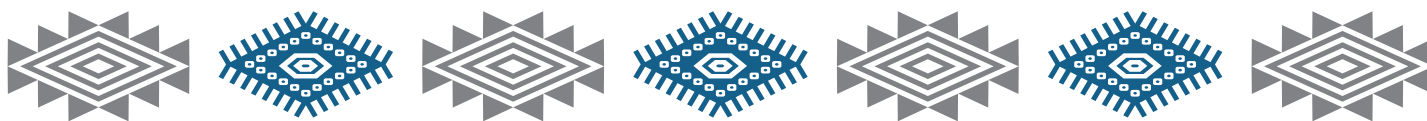
Desarrollo en la Comunicación; Es un medio que nos permite comprender el contexto y convivir en el mismo a través del lenguaje, los estudiantes que tiene algún problema intelectual, tienen como consecuencia dificultades para comprender y comunicar sus necesidades y pensamientos, eso depende del grado de afectación.

La identificación de niñas/os y estudiantes con discapacidad intelectual, se puede realizar aplicando las siguientes pautas, en el nivel escolarizado y son las siguientes:

ALTERACIONES EN EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>La voz es normal, clara y despejada en la comunicación.</i>				
<i>En muchos casos tiene dificultad en pronunciar la palabra adecuada para designar objetos, situaciones y personas.</i>				
<i>Tienen dificultad al utilizar formas verbales de presente, pasado y futuro.</i>				
<i>Hace uso adecuado de pronombres.</i>				
<i>Imita sonidos, palabras simples y responde a órdenes sencillas.</i>				
<i>Participa en juegos simbólicos de comunicación.</i>				
<i>Responde ante sonidos fuertes y repentinos.</i>				
<i>Participa en juegos y situaciones que requieren comprensión y expresión de forma simultánea.</i>				
<i>Construye oraciones simples, sobre alguna situación.</i>				
<i>No hace uso exagerado del ¿qué? Cuando habla con otra persona.</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



ALTERACIONES EN LA AUDICIÓN

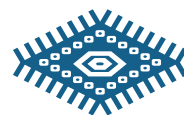
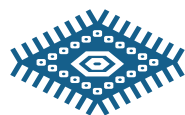
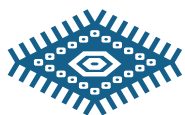
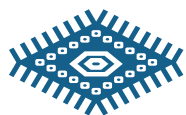
SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>No responde cuando se le llama.</i>				
<i>Es necesario alzar la voz para que atienda en una conversación.</i>				
<i>Se distrae en clase, tiene falta de interés y como consecuencia bajo rendimiento escolar.</i>				
<i>Grita excesivamente al hablar, con sus compañeros y/o maestra/o.</i>				
<i>Confunde palabras de sonido parecido.</i>				
<i>Tiende a mirar a los labios de la persona que le habla.</i>				
<i>Gira la cabeza siempre al mismo lado y se acerca a la fuente de sonido.</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

ALTERACIONES MOTORAS

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>En la movilidad y manipulación de objetos, no presenta autonomía.</i>				
<i>Tiene dificultades al subir y bajar las gradas de forma autónoma.</i>				
<i>Tiene dificultades al utilizar lápices, crayones, pinceles, tijeras o punzones.</i>				
<i>En el control postural, no requiere de aparatos ortopédicos.</i>				
<i>No presenta movimientos coordinados.</i>				
<i>Las limitaciones motrices condicionan sus posibilidades de expresión verbal.</i>				
<i>No es independiente para acceder a diversos espacios que le llaman la atención.</i>				
<i>Para usar el baño siempre pide ayuda.</i>				

(Cuadro de elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



TRASTORNOS DEL DESARROLLO

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>Tiende a aislarse de forma frecuente.</i>				
<i>Suele repetir lo que dicen otras personas, da la sensación que tiene problemas de audición.</i>				
<i>Utiliza el cuerpo del adulto para conseguir o comunicar algo.</i>				
<i>No sostienen la mirada.</i>				
<i>No responde emocionalmente a las personas y/o responde de forma exagerada.</i>				
<i>No usa gestos descriptivos, convencionales o instrumentales, para comunicarse.</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

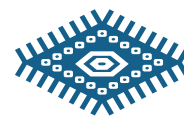
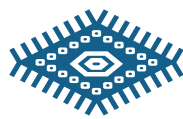
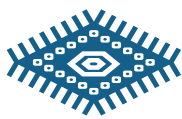
TRASTORNOS DE LA CONDUCTA

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>Discute con las personas adultas, de forma exagerada y en muchos casos sin sentido.</i>				
<i>Rehúsa a cumplir sus obligaciones.</i>				
<i>Molesta deliberadamente a otras personas y compañeros.</i>				
<i>Es susceptible o fácilmente se molesta con otros, tiene poca tolerancia.</i>				
<i>Es colérico, resentido, rencoroso o vengativo, no comprende la diferencia de entre lo negativo y positivo.</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

Con las pautas que se citan en los cuadros anteriores, se puede realizar la planificación de los procesos educativos, en función de los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial, considerando las oportunidades y posibilidades que tiene el estudiante con discapacidad intelectual, de desarrollar procesos educativos al igual que sus compañeras/os.

Así mismo en este proceso de detección, se debe tomar en cuenta el cociente intelectual, entendido como la representación del funcionamiento de la inteligencia de la persona a pesar de sus limitaciones. Para determinar en el ámbito escolar, se han de utilizar instrumentos apropiados y adaptados a



la edad de las/os estudiantes y que tengan en cuenta todos los elementos y dimensiones que componen la inteligencia. Por lo que respecta a la valoración del cociente intelectual, debe ser realizado por otros profesionales especializados y que conforman el equipo multidisciplinario del CEE y trabaja de forma coordinada, con la o el maestra/o del ámbito de educación especial y el maestra/o de aula u otra asignatura.

Es necesario recordar que el ser humano es integral y está en relación con la madre naturaleza y el cosmos y que de forma dinámica se interrelacionan e influyen entre sí; por esta razón es necesario considerar otros factores que influyen en el desarrollo de los procesos educativos como:

La conducta adaptativa; comprendida como la capacidad que tiene una persona de afrontar las exigencias de la vida cotidiana, de forma independiente y/o con autonomía personal, de acuerdo a su grupo de edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria.

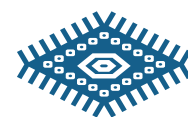
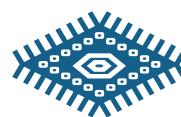
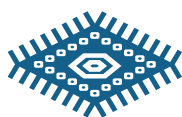
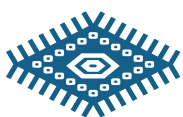
Para la evaluación de esta conducta, es necesario realizar pruebas de los niveles de capacidad adaptativa a partir de fuentes independientes de cierta fiabilidad, que son referentes como la historia médica, evolutiva y trayectoria académica, sin dejar de lado las relaciones interpersonales con la demás actores de la comunidad, considerando que el ser humano en esencia es un ser social de nacimiento y que dentro de su desarrollo es influido los usos y costumbres y otros componentes de la comunidad.

Potencial de aprendizaje; Los estudiantes con discapacidad intelectual se caracterizan, por su lentitud en el aprendizaje, ya que al no usar estrategias eficaces, no optimizar memoria operativa, ni adquirir las habilidades necesarias para llevar a cabo con éxito las diferentes tareas académicas, incluso en materias instrumentales como lectura-escritura o matemáticas, estos niños encuentran mucho más difícil adquirir conocimientos, y necesitan más tiempo y esfuerzo para equiparar su aprendizaje al del estudiante medio, debemos tener cuidado, de hacer una detección correspondiente solo a las necesidades que tiene el estudiante y no capacidades y/o potencialidades.

Ambiente familiar; Cabe puntualizar que el hecho de considerar el cociente intelectual en la detección, necesariamente está debe estar ligado al contexto cultural y social en el que se ha desarrollado la o el niño/a. Las oportunidades pedagógicas y el entorno familiar desempeñan un papel muy importante comprender asumir que a mayor estimulación que le ofrezca el contexto será más favorable el desarrollo de sus potencialidades.

Por lo que respecta a la evaluación del ambiente familiar, los orientadores de centros educativos dan una mayor importancia a la necesidad de observar las pautas educativas familiares, si estas pautas son permisivas, autoritarias, de sobre protección, democráticas, etc., las deducen los profesores del trato diario con sus estudiantes, a través de sus conductas o de los comentarios que los propios niños hacen; también a través de los compañeros o de otras personas de la comunidad educativa, siendo abundante la información que los maestros poseen sobre el ambiente familiar y sobre las vivencias de los menores.

Finalmente es importante considerar que para profundizar la información recurrir a las **“Guías Educativas para familias y comunidades de personas con discapacidad intelectual” de la Dirección General de Educación Especial - 2012.**



PARA RECORDAR

En el caso de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista “TEA” surge, como en muchos lugares en el mundo, prioritariamente de la consulta pediátrica realizada por los padres o tutores o bien en el control del niño sano en el área de salud.

La detección e identificación temprana es esencial. Esto facilita la intervención temprana para favorecer el desarrollo integral. No hay evidencia concluyente de cuál es la edad mínima para poder detectar alteraciones indicadoras de “TEA”.

El retraso en las áreas de Lenguaje y Desarrollo Social en la escala infantil a los 8 meses, 18 meses, existe retraso en el área de Lenguaje que se verifica mediante el TEPSI entre los 36 meses y sus repeticiones, en la evaluación del desarrollo, son motivo para que el profesional Pediatra aplique la Pauta de Cotejo de Señales de Alerta de TEA.

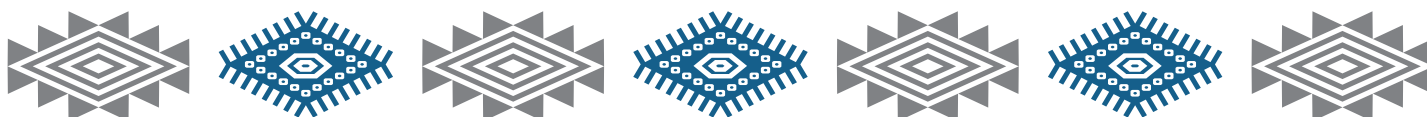
En los niños/as, cuya edad fluctúa entre los 0 y 16 meses de edad, la presencia de la Señal de Alerta obligatoria correspondiente a su rango etario en la Pauta de Cotejo de Señales de Alerta de TEA, más una o más de una de las Señales de Precaución correspondientes a su rango etario o al anterior será motivo de derivación inmediata a la etapa de Confirmación Diagnóstica.

En los niños/as, cuya edad fluctúa entre los 16 y 30 meses de edad, la presencia de la Señal de Alerta Obligatoria correspondiente a su rango etario en la Pauta de Cotejo de Señales de Alerta de TEA, más una o más de una de las Señales de Precaución correspondientes a su rango etario o al anterior será motivo de derivación inmediata al período de Vigilancia.

Estos signos de riesgos son básicos y que los mismos serán ampliados en el programa de autismo realizado por la Dirección General de Educación Especial.

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
Retraso o ausencia del habla.				
No presta atención a las otras personas.				
No responde a las expresiones faciales o sentimientos de los demás.				
Falta de juego simbólico, ausencia de imaginación.				
No muestra interés por los niños de su edad.				
No respeta la reciprocidad en las actividades de “toma y dame”.				
Incapaz de compartir el placer.				
Alteración cualitativa en la comunicación no verbal.				
No señala objetos para dirigir la atención de otra persona.				
Falta de utilización social de la mirada.				
Falta de iniciativa en actividades o juego social.				
Estereotipas de manos y dedos.				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



2.1.3. Discapacidad auditiva

Las personas sordas o con pérdida y/o limitación auditiva en menor o mayor 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.

¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA?

Las y los estudiantes con discapacidad auditiva presentan deficiencias en su capacidad de audición que puede afectar a un oído (pérdida unilateral) o a ambos oídos (pérdida bilateral).

Si la pérdida es unilateral la audición será prácticamente normal, no significará alteraciones en el lenguaje pero implica la dificultad para localizar el lugar de donde previenen los sonidos. Pero si se trata de una pérdida bilateral y en función al grado de la pérdida la adquisición del lenguaje oral estará comprometido y se necesitará de un proceso sistematizado de enseñanza para que la niña o niño adquiera la lengua de señas y posteriormente la lengua oral en su modalidad escrita.

Por lo tanto cuando se habla de estudiantes con discapacidad auditiva se puede clasificar en: estudiantes con hipoacusia y estudiantes con sordera.

Los estudiantes con hipoacusia a pesar de su pérdida auditiva pueden adquirir el lenguaje vía auditiva y utilizar el habla para comunicarse para lo cual es necesario que utilicen prótesis auditivas adecuadas.

Los estudiantes son considerados Sordos cuando sus restos auditivos no son aprovechables para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación por lo cual es necesario que adquiera de forma temprana la Lengua de Señas Boliviana "LSB".

La adquisición del idioma oral se desarrolla desde los primeros años de vida en el relacionamiento natural que se tiene con el contexto, escuchando, repitiendo e interactuando, los estudiantes con sordera profunda no pueden percibir estos estímulos auditivos por lo cual no tienen un modelo auditivo y se produce la mudez, que no es producida por la sordera, sino consecuencia de ella, por ello el término "sordomudo" es inadecuado. En Bolivia al igual que en otros países el término que la Comunidad sorda ha asumido el Sordo o Sorda.

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN

Al igual que todas las niñas y niños los que son sordos o que no oyen bien tienen las mismas necesidades de cariño, atención, cuidados, estimulación y educación para sentirse plenamente incluidos en su contexto familiar y en su comunidad; para ello necesitan de un idioma que les permita comunicarse con los demás, expresar sus necesidades e intereses e interactuar para adquirir los conocimientos de su comunidad, por lo que los niños no pueden oír, no podrán desarrollar lenguaje sino reviene la ayuda necesaria. Sin embargo si estas niñas y niños reciben una estimulación temprana y el apoyo necesario podrán desarrollar su lenguaje y aprender el idioma de su contexto y para ello los principales responsables son las madres y padres, parientes y amigos.



Los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo del lenguaje por ello si se presenta un problema de la audición, es importante identificarlo lo antes posible para brindar el apoyo necesario de forma oportuna y pertinente, si no se da esta atención temprana la niña o niño no podrá beneficiarse con toda la información lingüística que le permita el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias, por ello se plantea la Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada destinada a niñas y niños de 0 a 3 años.

El desarrollo del habla como el uso del idioma en si modalidad oral no es o fundamental dentro de la educación de las y los niños sordos sino el acceso a la información y el desarrollo de las habilidades comunicativas que le permitan la interacción en igualdad de oportunidades con su contexto.

Se entiende que hay comunicación cuando se entiende lo que otras personas han expresado y se puede expresar pensamientos, necesidades, intereses, expectativas de manera que otros puedan entenderlas.

Una niña o niño sorda/o puede sentirse completamente sólo a pesar de estar rodeado de otras personas, como si estuviera detrás de una pared de vidrio, ella o él pueden ver como otras personas hablan e interactúan pero no puede entender lo que dicen, por lo tanto esta privado de la comprensión del significado de conceptos, de normas socialmente aceptadas, de información y crecen sin poder usar un idioma para relacionarse con su comunidad.

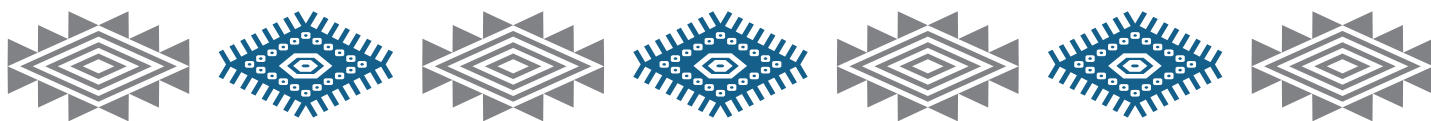
Dependiendo de las características de cada niña o niño se puede identificar que algunos niños están completamente sordos, otros apenas pueden oír los ruidos fuertes así como algunos tienen un resto auditivo significativo.

Los signos de alerta que se pueden identificar son los siguientes:

DETECCIÓN EN EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA:

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
La niña o niño no muestran respuestas de reflejo como parpadear o conmocionarse ante estímulos auditivos intensos y/o inesperados.				
La niña o niño no muestran respuestas de reflejo como parpadear o conmocionarse ante estímulos auditivos intensos y/o inesperados.				
No busca el lugar de procedencia del sonido.				
No busca ni se orienta cuando le llaman.				
No reconoce ni reacciona ante sonidos familiares como la televisión, o el timbre del teléfono.				
Inicialmente hizo sonidos vocales y guturales hasta los 6 meses pero luego deja de producirlos.				
Los sonidos vocales (llanto, gritos, balbuceos) son monótonos.				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



DETECCIÓN EN EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
<i>Presenta dificultad para comprender y seguir las instrucciones dentro del aula</i>				
<i>Su lenguaje oral (habla) es poco inteligible</i>				
<i>Su lenguaje oral (habla) es poco fluido.</i>				
<i>Presenta pobreza en su vocabulario</i>				
<i>Tiene dificultad para mantener la atención.</i>				
<i>Presenta dificultades en su rendimiento escolar.</i>				
<i>Se distrae o aburre con facilidad en actividades de alto componente verbal.</i>				
<i>Presenta alteraciones articulatorias. Omite verbos, artículos, etc.</i>				
<i>Presenta estructuras orales muy simples.</i>				
<i>No participa en las actividades grupales de la clase y se aísla con facilidad</i>				
<i>No PERCIBE sonidos ambientales (lluvia, el trinar de los pájaros, etc.)</i>				
<i>Presenta dificultades en su escritura con sustituciones, omisiones o distorsiones de palabras en los dictados.</i>				
<i>Pide con frecuencia que le repitan lo que le dicen o que le hablen más alto.</i>				
<i>Tiene de a enfocar su mirada en la boca de quien le habla.</i>				
<i>Tiene poco éxito en la conversación, por ello participa poco de las actividades escolares</i>				
<i>Confunde palabras que tienen sonidos similares.</i>				
<i>Está pendiente de lo que hacen sus compañeros cuando el profesor da instrucciones para la realización de alguna tarea. Tiende a copiar.</i>				
<i>Tiene dificultades para identificar, reproducir y discriminar patrones rítmicos relacionados con la educación musical</i>				
<i>No presta atención o lo hace de forma dispersa.</i>				
<i>Muestra más dificultad de comprensión en ambientes ruidosos.</i>				
<i>Da muestras de no escuchar ladeando la cabeza o inclinandola hacia el lugar del sonido</i>				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



Al iniciar una detección tenemos que comprender que un **Déficit auditivo** es cualquier alteración, cualitativa o cuantitativa en la percepción auditiva, que constituye un trastorno o deficiencia.

Así mismo es importante tener conocimiento del momento de la adquisición de la deficiencia auditiva, el grado de pérdida auditiva y donde se ha localizado la lesión, esta información la brindará un proceso de diagnóstico médico y será muy útil al tiempo de planificar la atención educativa pertinente.

CRITERIOS	TIPOS DE HIPOACUSIA	
Momento de Adquisición	Pre locutiva	Menores de 3 años
	Postlocutivas	De 3 años en adelante
Cantidad Según el grado de pérdida auditiva	Leve	20 -40 db
	Moderada	40-70 db
	Severa	70-90 db
	Profunda	Mayor a 90 db
Cualidad Según la estructura fisiológica afectada	Hipoacusia de transmisión o conducción	Lesiones localizadas en el oído externo y medio.
	Hipoacusia de percepción o neurosensorial	Lesiones localizadas en el oído interno y nervio auditivo
	Hipoacusia Mixta	Cuando se asocian hipoacusia de transmisión y percepción.

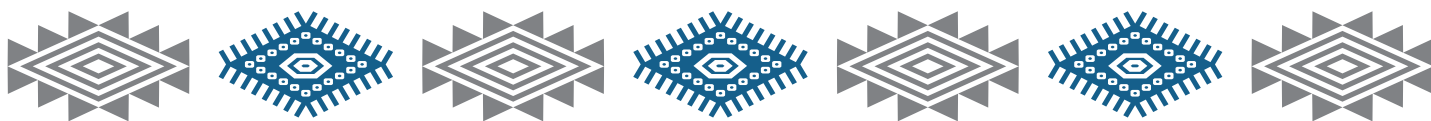
Generalmente, las pérdidas auditivas pueden ser detectadas porque el estudiante presenta importantes dificultades en el desarrollo lingüístico.

Por otro lado, las pérdidas auditivas leves o moderadas, sobre todo si son Postlocutivas pueden pasar más fácilmente desapercibidas, debido a que, en muchos casos, apenas se observan dificultades en la producción oral.

Estrategias para detectar alteraciones auditivas

Estas estrategias pueden servir para detectar la existencia de algún déficit de audición en los estudiantes. Es de gran utilidad cuando la y/o el maestra/o presenta dudas razonables al respecto. La aplicación individual garantizará mejores resultados.

1. A una distancia de un metro aproximadamente, frente al niño(a) con voz normal. El adulto dirá diferentes palabras que el niño tendrá que repetir.
2. Frente al niño, y a una distancia de un metro, el adulto dirá palabras sin voz, el menor tendrá que repetirlas.
3. De espaldas frente al adulto, el niño tendrá que repetir las palabras que éste irá mencionándole. Primero a una distancia de dos metros y después de tres.
4. Acercar un reloj a cada oído: uno que produzca sonido y el otro que no. El adulto deberá preguntarle si los oye bien, además de cual es cual. Cambiar la posición de los relojes.
5. Pedirle que señale con los ojos cerrados, de donde proviene la fuente sonora.
6. Hablar con voz susurrada.



Si se detectan dificultades, no hay que alarmarse. Sin embargo se tendrá que poner sus impresiones en conocimiento de los padres, para que hagan la oportuna consulta. Serán los especialistas quienes establezcan la existencia de la pérdida auditiva, sus características y el tratamiento adecuado a seguir.

Finalmente, en caso de confirmarse la pérdida auditiva, es necesario que el docente inicie una serie de adaptaciones curriculares que le permita desarrollar los procesos educativos. Una vez que el niño ha sido diagnosticado con pérdida auditiva, es importante SENSIBILIZAR a toda la comunidad educativa, así como el trato que requiere por parte de ellos, para evitar posibles errores y malentendidos que podrían interferir en sus relaciones sociales.

Para considerar

- Lo más probable es que el niño con déficit auditivo utilice dispositivos auxiliares; sin embargo, esto no significa que el niño escuche igual que sus compañeros oyentest.

Para recordar

¿Quiénes son las personas sordas?

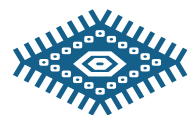
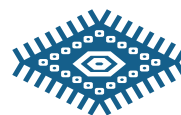
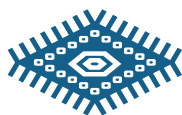
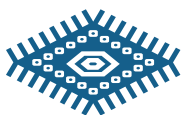
Es aquella persona que tiene una pérdida o limitación auditiva sea esta de menor o mayor grado y a través del sentido de la visión estructura su experiencia e integración con el medio. No se le debe llamar “sordomudo” sólo porque no se comunica de forma verbal.

Las personas Sordas son parte de una minoría lingüística cuya primera lengua es la Lengua de Señas Boliviana (LSB), y a través de la misma pueden desarrollarse como las personas que utilizan la lengua oral, además aprender una segunda lengua sea ésta el castellano, quechua, aimara, guaraní o cualquier lengua oral del contexto, así como una lengua extranjera.

Las/os maestras del ámbito de educación especial deberán complementar la detección a través de considerar los siguientes aspectos:

- La Lengua de Señas Boliviana - LSB, es el medio de comunicación de las personas sordas y se considera su primera lengua.
- Pertenecen a una Comunidad Sorda, lo que no significa que esta comunidad se encuentre ubicada en un determinado lugar, sino que comparten una misma identidad lingüística, comportamiento social y otros.
- La visión es su principal sentido, a través del cual estructuran su experiencia e interacción con el medio.
- Identidad lingüística viso-gestual.

Se recomienda que para adquirir mayor información recurran a la lectura de **“Guía Educativa para Familias y Comunidades de Personas Sordas” producido por la Dirección General de Educación Especial 2012.**



2.1.4. Dificultades en el Aprendizaje

La detección por áreas de atención es una función esencial para llevar a cabo múltiples tareas de la vida práctica, y resulta indispensable en los procesos de aprendizaje y comprensión.

“El sujeto que necesita atención educativa especial simplemente es un niño/niña con dificultades que necesita apoyo educativo, sistemático, específico y personalizado en los factores socioculturales, psicológicos, pedagógicos y/o ambientales para establecer el equilibrio, la seguridad y objetividad”.

Por lo cual se cuenta con recursos psicométricos (se entiende por método psicométrico el conjunto de procedimientos que conducen a la valoración cuantitativa de los fenómenos psicológicos) a la hora de evaluar a los niños y niñas de tercer curso de primaria. Para facilitar la detección de estudiantes que presenten Dificultades en el Aprendizaje se cuenta con tres instrumentos:

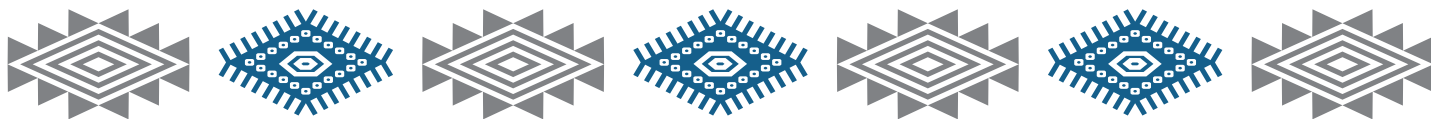
Atención y Memoria; Los ítems de atención considerando la clasificación de este proceso como ya se señaló (focalizada y selectiva, dividida y simultánea, y atención sostenida y vigilancia), y la segunda parte corresponde a la evaluación de la memoria (con ítems de memoria a corto plazo - memoria de trabajo y a largo plazo). La evaluación aborda asimismo ítems de las baterías cognitivas generales y los sub - tests de inteligencia, y pone especial énfasis en aquellas pruebas que cuentan con normas regionales para un Estado Plurinacional.

En la elaboración de cada uno de los ítems se ha considerado también como elemento importante la percepción; de ahí que se encontrará en el cuadernillo, por ejemplo, percepción visual; esto debido a que en la percepción no cuenta sólo lo que ven los ojos, sino también el recuerdo de quien percibe, que se asociaría a la visión de la realidad, modelándola con la retroalimentación y reproduciendo algo totalmente nuevo.

En el modelo del procesamiento de la información se asume que la persona tiene un papel activo en los procesos de recepción, selección, transformación, almacenamiento, elaboración, recuperación y transmisión de la información que le llega. Estos procesos permiten explicar la actividad cognitiva.

La percepción implica el procesamiento activo de la información que llega a través de los diferentes sistemas sensoriales. Este procesamiento comprende un conjunto de pasos interrelacionados y sucesivos, que permiten codificar e integrar los estímulos en conjuntos significativos.

Finalmente, se debe tener en cuenta que es difícil separar la evaluación de la atención, de la percepción y de la memoria, ya que son procesos interrelacionados y actúan conjuntamente. Con fines didácticos se expondrán, separadas, algunas técnicas útiles para la evaluación de estos repertorios cognitivos.



ÁREAS EVALUADAS



A continuación se desarrolla los signos de riesgo:

Atención:

- Dificultades para concentrarse en una tarea.
- Dificultades para terminar un trabajo a tiempo.
- Inhabilidad para seguir múltiples instrucciones.
- Descuidado, despreocupado.
- Rechazo ante los cambios de la rutina o ante conceptos nuevos.

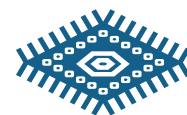
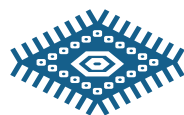
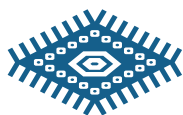
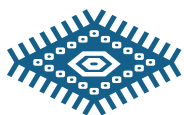
Memoria:

La observación de la memoria permite apreciar un cierto modo de funcionamiento del pensamiento: razonado, organizado o por el contrario, sin orden ni estructura.

La memoria está en relación directa con la atención.

La memoria puede ser evaluada a partir de diferentes puntos de referencia:

- Dificultades para el recuerdo inmediato.
- Dificultad para concentrarse.
- La observación es macro o micro.
- Tiene dificultades para comprender consignas.



Para complementar la información remitirse a los *“Instrumento para la detección y evaluación de las dificultades en el aprendizaje de la dirección General de Educación Especial - 2012”* al igual que las guías del instrumento para su aplicación

Lectura y Escritura; En la actualidad, ante el desarrollo acelerado que muestran las tecnologías, la lectura y la escritura como procesos fundamentales en el desarrollo del hombre están siendo afectadas por la aplicación de diferentes modelos de escritura que realmente difieren de los métodos que históricamente se han aplicado para enseñar a leer y escribir al ser humano.

La enseñanza de la lectura y la escritura es tema de amplios debates en los terrenos de la Pedagogía, la Psicología y la Didáctica de la Lengua, entre otras Ciencias de la Educación que, en la actualidad, se encargan de esta problemática en todo el mundo, pues la enseñanza-aprendizaje de las distintas lenguas es algo complejo y aún no se ha encontrado una solución total a las insuficiencias que se le presentan al magisterio en este sentido.

El proceso de enseñanza de la lectura y escritura encuentra desde los primeros años de vida del individuo determinadas influencias en el medio familiar, que en correspondencia con los estadios del desarrollo, la gran mayoría de los/las niños/as llegan a la escuela con un desarrollo del lenguaje que le permite expresar determinadas ideas, así como habilidades motrices para comenzar el desarrollo de la escritura.

El segundo y tercer curso marcan un momento importante en el nivel primario. El segundo grado permite que el niño-niña termine de desarrollar las habilidades en la lectura y la escritura. Si bien ambos grados están muy unidos por el tipo de objetivos que se plantean, la tarea que desarrolla el tercer grado plantea exigencias superiores en cuanto a niveles de alcance.

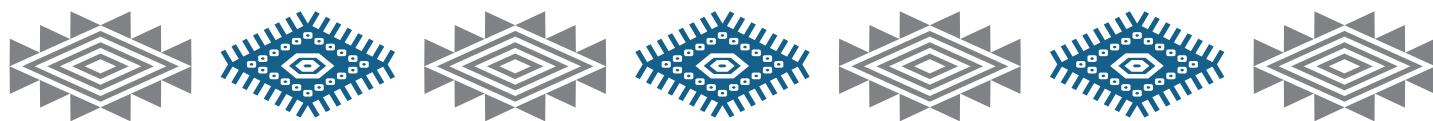
Algunas características que distinguen al niño/a de segundo y tercer grado están en relación con la experiencia y situación pasada y presente del niño en la familia, en la escuela, en su medio social más cercano.

En la asignatura de Lenguaje y Comunicación el objetivo general es el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita; se trabajará la caligrafía y la ortografía como elementos importantes que permitirán al niño perfeccionar, de manera gradual, su escritura.

En el nivel primario es fundamental que se atienda de manera específica lo que usualmente identificamos como las cuatro grandes habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer, escribir.

La habilidad de LEER supone, por supuesto, comprender y reconocer que una lectura verdaderamente provechosa supone operar con tres preguntas básicas que se insertan en un complejo proceso de trabajo: ¿qué dice el texto?, ¿qué opino del texto?, ¿para qué me sirve el texto? La primera se asocia con las relaciones del lector con el significado literal, implícito y complementario; la segunda tiene que ver con la lectura crítica, de valoración y emisión de criterios personales, que apuntan al reconocimiento del sentido profundo del texto. La tercera, con las relaciones del texto, con la realidad, la experiencia y con otros textos; se relaciona también con la vigencia del contenido y con su mensaje.

La habilidad de ESCRIBIR está fuertemente asociada con la de LEER. Se trabaja en el nivel para lograr la síntesis de la palabra y de la oración y se insiste en las habilidades relacionadas con las cualidades de la lectura, de acuerdo con las exigencias del grado, las cuales se precisan en los objetivos correspondientes. El desarrollo de la expresión escrita se realiza mediante el trabajo con la oración y la redacción de párrafos; este último se comienza a partir del segundo grado.



Desde los primeros momentos debe enseñarse y ejemplificar cuál es la postura que se debe adoptar al escribir, aprender y ejercitar rasgos, enlaces y realizar el trazado de las letras incorporando la inclinación y uniformidad; la escritura de oraciones forma parte también de este aspecto.

El desarrollo de la expresión oral es un objetivo básico en los grados que se investigan. Se atiende la producción verbal del niño o de la niña, considerando lo que dice y cómo lo dice. Esto se logra desarrollando, gradualmente, sus habilidades de expresión mediante actividades relacionadas con la conversación, la narración de cuentos, la descripción, la dramatización, la memorización y la recitación.

La atención a las ESTRUCTURAS GRAMATICALES, de enorme importancia por la incidencia de la gramática en el desarrollo del pensamiento y en la concreción de las habilidades de escritura, debe partir de un completo dominio, por parte de los docentes, de todos sus contenidos. El trabajo con este componente debe asociarse cada vez más con los usos de los diferentes textos, a partir de la idea de que todo texto dice lo que dice en virtud de la particular realización del sistema lingüístico que en él se observa, y en ese sistema la gramática ocupa un lugar esencial. El desarrollo de habilidades ortográficas es otro importantísimo aspecto.

Se ha demostrado que un factor decisivo en la capacidad de adquisición de la lectura y escritura es un buen desarrollo de la conciencia fonológica en la niña y el niño previo al inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Quiere decir la capacidad de reconocer la palabra fonológicamente en sus mínimas partes y poder distinguir matices en el idioma. Se puede ejercitar esa capacidad inicialmente sólo con juegos de sonidos, mediante rimas, trabalenguas y otros. Posteriormente se combina con la escritura de la palabra. Una baja capacidad de conciencia fonológica puede ser un indicador para dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Sobre los fundamentos expuestos se analizan las problemáticas que pueden presentar como Dificultades en el Aprendizaje.

La confrontación de dificultades en la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura se manifiesta desde los primeros grados cuando los/las niños/as no vencen los objetivos relacionados con la lectura, y la escritura, cuestión muy preocupante para las familias y los maestros y las maestras.

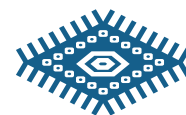
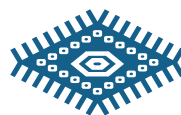
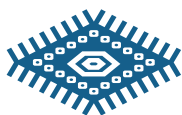
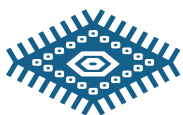
Se asume como Dificultad en el Aprendizaje de la lectura a aquellas limitaciones que tiene el niño para decodificar o comprender materiales escritos en situaciones funcionales de lectura.

A partir de los criterios de M. Torres (1997), se considera que en las/los niñas/os con Dificultades en el Aprendizaje, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura resulta más difícil y lento. En ellos se observan las siguientes características:

Ritmo lento en la asimilación de los fonemas, con mayores dificultades en aquellos que tienen semejanza sonora o necesitan movimientos articulatorios más integrales.

Los conocimientos y habilidades lectoras que logra un estudiante común en un semestre, ella o él los alcanza en dos semestres o tres.

1. Resultan frecuentes en el proceso de lectura las sustituciones, cambios, omisiones de letras y sílabas en las palabras.
2. Es típico encontrar la "lectura adivinativa", ya que el niño/a en vez de leer la palabra lo que hace es tratar de adivinarla, a partir de la combinación sonora de sílabas que ya reconoce y se relacionan con palabras ya conocidas.



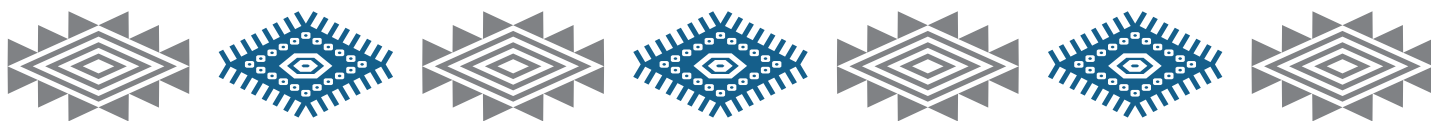


3. La lectura silábica se prolonga más tiempo que en las/los demás niñas/os. Las mayores dificultades en la lectura se encuentran en las sílabas dobles e inversas, al tener éstas mayores niveles de complejidad. En el caso de las sílabas dobles, tienden a añadir una vocal entre las dos consonantes.
4. Las dificultades en la comprensión de la lectura están en correspondencia con el pobre desarrollo de las habilidades lectoras. La/el niña/o tiene que ocuparse tanto de la mecánica de la lectura que no puede prestar atención al contenido.
5. En la lectura de un párrafo es característica la fragmentación por pausas prolongadas, por lo que se pierde la coherencia e integridad del texto y se dificulta la comprensión del contenido y la fluidez de la lectura.
6. La irregularidad, como una de las características de la actividad de estos menores, también se pone de manifiesto en el aprendizaje de la lectura y se observa la alternancia de momentos donde el rendimiento es casi nulo. Entre los factores que determinan las dificultades de la lectura y escritura (según los criterios de Torres, M.) en estos estudiantes se encuentran: El escaso desarrollo de la diferenciación perceptual auditiva, altera la percepción del fonema lo que no permite una adecuada discriminación de los distintos sonidos. Las dificultades para integrar imágenes visuales y auditivas retarda el establecimiento de la relación fonema-grafema, por lo que durante un período prolongado su reconocimiento es inestable.
7. Las alteraciones de la memoria ocupan un lugar importante en las dificultades de la lectura de estas/os niñas/os. La imagen amnésica de la relación fonema-grafema demora en consolidarse y se olvida rápidamente, sobre todo a largo plazo.
8. Las dificultades en la concentración y distribución de la atención interrumpen, en muchas ocasiones, el proceso de percepción del material auditivo que sirve de base al análisis fonético en el aprendizaje de la lectura.
9. La pobreza del vocabulario, las alteraciones de la estructura gramatical y del aspecto semántico dificultan considerablemente el aprendizaje de la lectura.

Según Salazar, M. (1998), también se considera que el aspecto motivacional pasa a tener mayor influencia como elemento reforzador de los trastornos. Cuando la/el niña/o comienza a fracasar en el aprendizaje de la lectura y la escritura empieza a disminuir su motivación por la actividad y aparece consecuentemente el descenso del esfuerzo y la activación cognoscitiva, lo que se convierte en otro obstáculo para el éxito de aprendizaje.

Es así que se debe tomar en cuenta otro aspecto que en su momento también se convierte en un factor de desmotivación; el bilingüismo. Al respecto, una de las teorías más aceptadas al respecto y que está basada en la psicolingüística es la hipótesis de la interdependencia de Jim Cummins (1979), quien refiere que “el nivel de competencia en la segunda lengua (L2) que un niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en la lengua materna (L1) en el momento en el que empieza la exposición intensa a la L2”.

Con todo, se puede afirmar que el uso del lenguaje y la interrelación verbal que empieza en el hogar es muy importante desde que la/el niña/o es pequeña/o y en la lengua que se usa en la casa. En el inicio de la lecto-escritura, las/los maestras/os tienen que tomar en cuenta el bilingüismo (que en sí es una ventaja) en cuanto al uso incorrecto en la ortografía o en la sintaxis que a veces ocurre por ese motivo hasta que la segunda lengua se afirme.



Hay estudios que al respecto sostienen que la incorporación de la lectoescritura en la segunda lengua debe ser posterior o más lenta que el desarrollo de la lectoescritura en la lengua materna cuando se presenta una Dificultad Específica en el Aprendizaje, problemas en la lectoescritura, en el habla, etc.

Razonamiento Lógico Matemático; El aprendizaje de la matemática se hace dificultoso y aburrido para muchos y muchas estudiantes que se quejan de que es muy difícil y abstracto. Mucho depende ese “terror” por la matemática de la enseñanza de forma muy alejada de la realidad cuando por el contrario el objetivo de la matemática es el uso cotidiano de la persona, el apoyo para solucionar problemas y aplicar conceptos y habilidades matemáticas para desenvolverse en la vida, por lo que es muy importante vincularlo siempre a la práctica, llevar la clase afuera, si es necesario, a lugares donde se puede tener ejemplos concretos.

La clave para entender la matemática es la comprensión. Explica García-Sánchez que: “la comprensión implica el establecimiento de conexiones y la construcción de conexiones de asimilación y de integración. El proceso de investigación matemática supone la solución de problemas, el razonamiento, la comunicación y una disposición positiva. Aquí vemos que el elemento emocional también está involucrado y es muy importante en el aprendizaje matemático.

Al igual que en la lectoescritura, hay también Dificultades Generales y Dificultades Específicas en la Matemática. Estas últimas se presentan como un déficit específico en la memoria de trabajo con relación al procesamiento de información numérica, además de presentar déficits atencionales y visoespaciales en el procesamiento auditivo y en el nivel motor.

Varios autores han detectado los errores más frecuentes en las dificultades matemáticas:

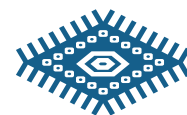
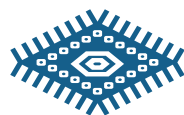
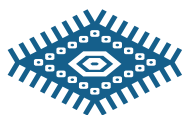
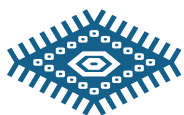
Wong menciona cuatro tipos de errores:

- Errores ocasionados por realización parcial o incompleta de un problema dado.
- Errores por colocación o alineamiento incorrectos.
- Cálculos incorrectos, que tienen su origen en una falta de aprendizaje del proceso a seguir.
- Errores por fallos en el manejo del 0.

Enright identifica siete patrones de error más comunes en las operaciones matemáticas:

1. Tomar prestado (falta de conocimiento del valor posicional)
2. Sustitución en el proceso (sustituye o inventa un paso incorrecto)
3. Omisión (ejecución parcial)
4. Dirección (realiza la operación pero no en el orden correcto)
5. Posición (invierte los números al escribir el resultado)
6. Los signos de las operaciones (incorrecta interpretación de los signos)
7. Adivinanza (resultado sin lógica por ignorar el significado)

Es de gran ayuda y muy importante realizar un análisis de errores para conocer cómo piensa el estudiante para llegar a cierto resultado. Hay que pedir que ella/él misma/o explique cómo ha pensado para Las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza pueden incluir como partes muy importantes (según Miranda, Fortes y Gil)⁵: 1) la observación, 2) la manipulación, 3) la experimentación, 4) el establecimiento



de relaciones, 5) la estimación, 6) el tanteo 7) el aprendizaje del lenguaje matemático y 8) la resolución de problemas.

El Instrumento; La aplicación del Instrumento de Detección de las Dificultades en el Aprendizaje del área de razonamiento lógico-matemático beneficiará a todos los y las estudiantes que tengan dificultades, y a los maestros y las maestras en cómo detectarlas, a tomar decisiones a tiempo para corregirlas con un apoyo oportuno, cambio de estrategia y específico, para que las dificultades no sean arrastradas año tras año dificultando el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Se presentarán las siguientes áreas de evaluación con sus respectivos ítems:

1. Pensamiento operativo (noción de mayor–menor, noción de antes–después, cálculos mentales).
2. Espacio–temporal (inversión de la escritura de números, inversión en el orden de las cifras, operar en orden inverso).
3. Figura – fondo (confusión de los signos de las cuatro operaciones, repetir números, confundir números).

Por otro lado, también nos permite identificar el desarrollo de las funciones básicas (lateralidad, espacialidad, figura a fondo, cantidad, forma...) del niño/a, y las estructuras lógicas matemáticas (clasificación, asociación, secuencia, orden, serie, cantidad...) aparte de ser muy específica en la detección y evaluación de Dificultades en poder ayudar en la corrección de vías equivocadas.

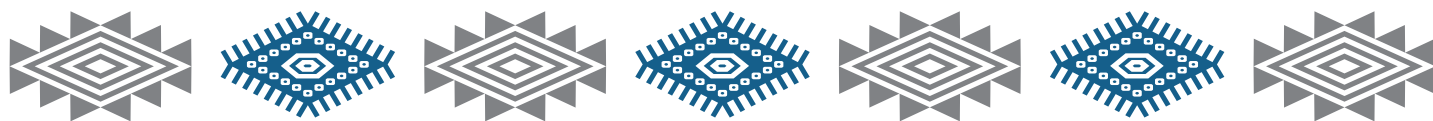
A los estudiantes que presentan Dificultades en la Matemática es importante enseñarles estrategias a usar en forma explícita.

No es cuestión de más práctica, sino tiene que estar dirigido a corregir específicamente el error concreto. Se ha indicado cuatro componentes para trabajar la estrategia, que son: comprender el problema, planificar el modo de resolverlo, ejecutar el plan y revisar.

El Aprendizaje del área de Razonamiento lógico–matemático. En el instrumento se ha tomado en cuenta los siguientes aspectos:

1. Fallas de pensamiento operatorio (Faltas de noción de mayor-menor en los números, falta de noción de antes-después, imposibilidad de realizar cálculos mentales, y necesidad absoluta de concretar las operaciones).
2. Dificultades espacio–temporal (Inversión en la escritura de los números, inversión en el orden de las cifras de un número, fallas en columnación de las cifras, operar en orden inverso, fallas en el reconocimiento y discriminación de figuras geométricas).
3. Dificultades de figura–fondo (Fallas de atención, sumar en vez de restar, repetir números, confundir números)". Como maestros/as, es necesario tomar en cuenta el concepto de número, tiempo, espacio, lenguaje y el desarrollo de su percepción, así como lo hizo Piaget. "La distorsión y confusión con que percibe los símbolos visuales hacen que su rendimiento escolar sea difícil, independientemente de su capacidad intelectual" ya que un/a niño/a con problemas de percepción tendrá dificultad para reconocer los detalles de las figuras, discriminar letras, palabras, números, seriaciones, cuantificadores; de ahí la importancia de tomar en cuenta las etapas en el desarrollo cognitivo.

Para mayores referencias remitirse al Instrumento para la detección y evaluación de las dificultades en el aprendizaje de Razonamiento Lógico-Matemático.



2.2. Responsables y/o participantes para la detección

Maestras y Maestros del Subsistema de Educación Regular deberán aplicar los instrumentos para detectar dificultades en el aprendizaje.

IDENTIFICACIÓN; El proceso de identificación en el área de dificultades en el aprendizaje, es con el fin de ofrecer respuestas educativas oportunas, pertinentes y con equiparación de condiciones a estudiantes que presentan Dificultades en el Aprendizaje para que puedan avanzar en el proceso de su aprendizaje, sin tener que abandonar sus estudios o ser excluidos del sistema educativo.

Procedimiento para la atención educativa a estudiantes con dificultades en el aprendizaje; De manera específica al procedimiento de cómo se brinda atención educativa a las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje, es necesario conocer aspectos que ayuda a prevenir las mismas.

El nivel Inicial en Familia Comunitaria, es la instancia donde se estimula el desarrollo de todas las áreas de funciones básicas (atención, memoria, percepción, lenguaje, razonamiento, psicomotricidad) de manera sistematizada para favorecer el aprendizaje. En esta etapa, que es preparatoria a los saberes y conocimientos académicos, se empieza a notar inclinaciones, habilidades e intereses personales, además de ser una fase donde la niña o niño aprende costumbres y actividades de la familia y de la comunidad.

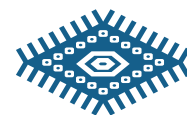
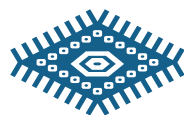
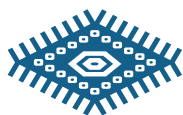
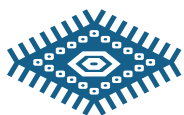
No es imprescindible aún iniciar con la lectura y escritura; sino afirmar todas las habilidades previas que se requiere para el aprendizaje de la lectura, escritura y la matemática, que hacen más fácil y rápido su aprendizaje al iniciar la Educación Primaria. Para este objetivo, lo primordial es posiblemente la estimulación del lenguaje, no solo de manera de hablar bien, sino de la expresión, el juego o el manipuleo de las palabras, la comprensión y el pensamiento.

Como se ha hecho notar para la preparación antes del inicio de la lectoescritura es elemental un desarrollo de la conciencia fonológica (saber que cada sonido tiene grafema o su letra y que cada grafema tiene su sonido y además que la oración están conformada por palabras y que cada palabra por sílabas y estas por letras). Se ha demostrado que estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje de lectoescritura tienen un nivel inferior en su capacidad de conciencia fonológica y su nivel de desarrollo es determinante para su éxito o fracaso para aprender a leer y escribir.

Es de suma importancia trabajar fuertemente en educación inicial y posteriormente en educación primaria y sobre todo con las y los estudiantes que ya han demostrado dificultades en su aprendizaje.

Al entrar a primer año de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, es muy significativa la etapa de diagnóstico, antes del aprendizaje de los saberes y conocimientos. El objetivo es, que la maestra o el maestro pueda conocer el nivel en que se encuentran sus estudiantes, y profundizar en algunas áreas de desarrollo que todavía no tienen afirmado.

Las dificultades no se manifiestan siempre de la misma manera; pero los signos de riesgo que la maestra o maestro encuentra en su clase con más frecuencia son los siguientes:



SIGNOS DE RIESGO	A VECES	NUNCA	SIEMPRE	OBS.
Faltas en la memoria.				
A menudo problemas de atención.				
Lectura y escritura deficiente con omisiones, sustituciones, repeticiones e inversiones.				
Falta de comprensión lectora.				
Deficiencias en la redacción, falta de sintaxis y de planificación.				
Baja autoestima.				
A menudo se encuentra también asociados a dificultades en la matemática.				
Tardanza en aprender a contar y comprender el sistema numérico.				
Dificultad en el manejo de las operaciones y resolución de problemas.				
Faltas en la organización espacial.				

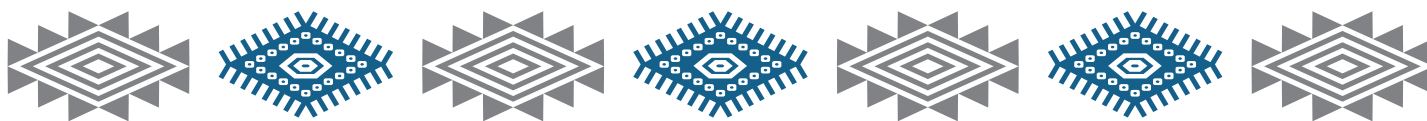
(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

Estos son los aspectos que se debe intervenir de manera oportuna, pertinente y con equiparación de condiciones.

Las y los estudiantes que presentan Dificultades en el Aprendizaje están inmersos en el Sistema Educativo Plurinacional, población a la que se brinda atención educativa a través de dos modalidades principales: directa e indirecta.

En el Sistema Educativo Plurinacional la primera detección de posibles dificultades en el aprendizaje en un o una estudiante es realizada por la maestra o maestro de aula regular, en primer lugar a partir de la detección de los signos de riesgo en 1° y 2° año de Educación Primaria, con el fin de prevenir las dificultades posteriores que se pueden presentar en los procesos de aprendizaje y en segundo lugar, la detección de las dificultades en el aprendizaje en 3er. año de Primaria, a través de la aplicación de los instrumentos de detección y evaluación de dificultades en el aprendizaje de lectoescritura, razonamiento lógico-matemático y, atención y memoria.

El proceso de aplicación de los instrumentos brindará resultados que orientarán la derivación o no de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje al Centro de Educación Especial (CEE) o Centro Integral Multisectorial (CIM).

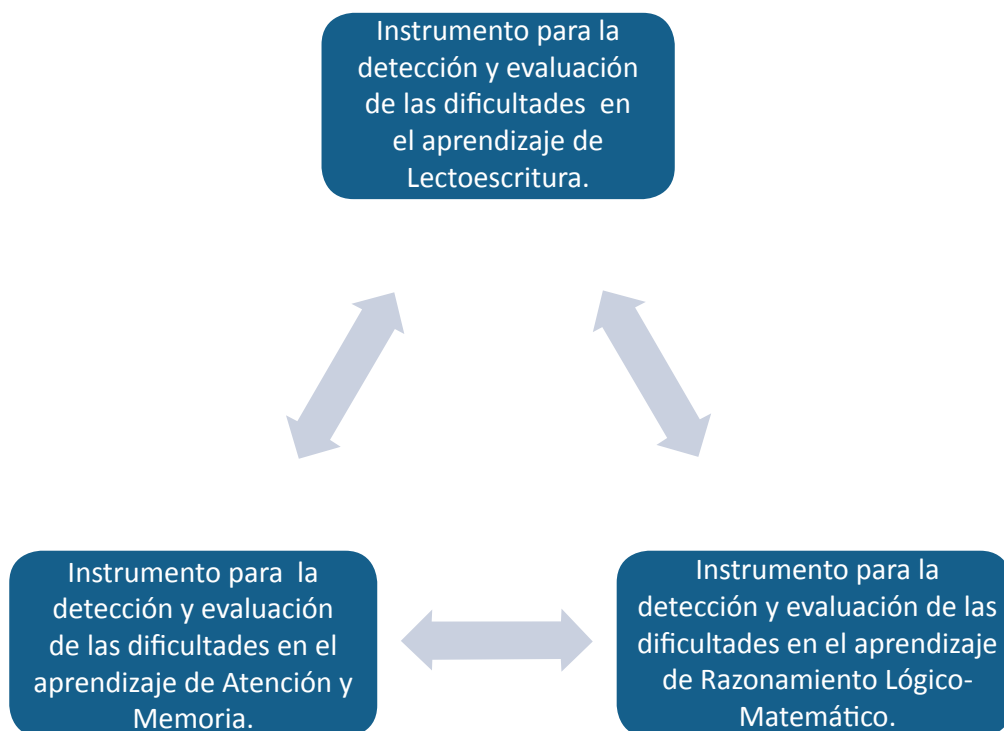


Como se puede observar el trabajo no sólo se restringe a la detección de estudiantes con dificultades en el aprendizaje en el tercer curso de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, sino se orienta a la identificación de signos de riesgo para la prevención de dificultades posteriores que se pueden presentar tanto en el desarrollo integral como en los procesos de aprendizaje, este modelo de actuación, permitirá generar y mejorar progresivamente estrategias metodológicas para la atención pertinente de estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje, complementándose con las acciones de las redes de educación inclusiva y programas de sensibilización en la comunidad educativa, promoviendo el desarrollo Sociocomunitario Productivo.

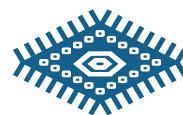
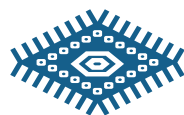
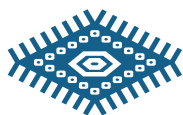
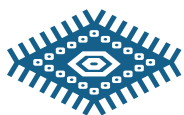
2.3. Instrumentos para la identificación

Con el fin de contribuir a la atención educativa de las y los estudiantes con dificultades en el aprendizaje se elaboró 3 instrumentos, los cuales pueden ser recreados por las maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, estos instrumentos son:

INSTRUMENTOS PARA LA DETECCIÓN DE SIGNOS DE RIESGO EN DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE



Con ayuda de los protocolos que acompañan los instrumentos se puede analizar la gravedad de las dificultades que presenta la o el estudiante, teniendo la posibilidad de tener especificada la dificultad o dificultades, para que, posteriormente definir el tipo de intervención que requiere el estudiante.





DETECCIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE (C.I.L.) EN LA ESCUELA

Estado Autónomo de Aragón, 2009

La inteligencia límite no implica únicamente un cociente intelectual bajo, sino que esta circunstancia se da junto a otro tipo de dificultades que requieren una intervención específica en diversos entornos, no solamente en el ámbito escolar. Es preciso reconocer las características de los alumnos con CIL para poder atender sus necesidades educativas específicas, ya que si bien tienen una apariencia de normalidad que no evidencia sus limitaciones, es posible detectar un desfase entre su edad cronológica y su edad mental. También presentan dificultades para tomar iniciativas y desenvolverse en determinadas situaciones cotidianas. Asimismo, la interacción con la familia o con los propios compañeros de clase no se desarrolla con fluidez y se constatan problemas emocionales.

Una de las funciones que la normativa de aplicación vigente asigna a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, es la de realizar la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales y proponer la modalidad de escolarización, integración, combinada o educación especial, más adecuada a sus necesidades.

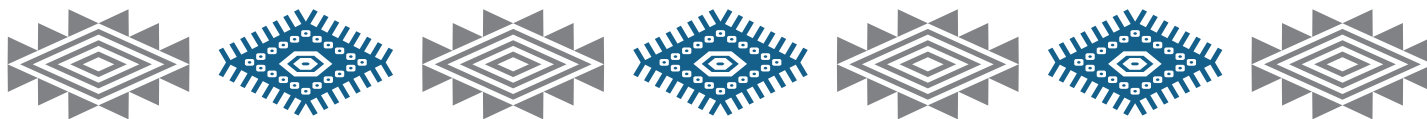
Sin embargo, no cabe clasificar a los alumnos con CIL en esas modalidades, aun cuando es conveniente un diagnóstico precoz de estos niños lentos en su aprendizaje para poder aplicar programas que se han mostrado eficaces y que ofrecen buenos resultados en la mejora de su rendimiento.

Así, el Classwide Peer Tutoring, desarrollado en el año 1999, en el que este tipo de alumnado trabaja la tutoría con carpetas individualizadas. O el programa de larga duración Early Literac y Project (Proyecto de Alfabetización Temprana) en el que profesionales en la materia instruyen a los alumnos con CIL en las aulas de apoyo.

El mayor obstáculo para la realización de una adecuada atención temprana de los niños con CIL es la dificultad para realizar un diagnóstico de ésta en los primeros años de vida. En el ámbito educativo, es durante el período de transición entre la escuela y el instituto cuando estos alumnos comienzan a adquirir conciencia de su limitación y de sus consecuencias en relación con ellos mismos y con los demás.

No obstante, con una detección a tiempo y con los apoyos necesarios, los alumnos con CIL podrán alcanzar los objetivos predeterminados para las diferentes etapas. De lo contrario, se corre el riesgo de que desarrollen patologías asociadas a la CIL como una baja autoestima, derivada de una sensación de fracaso constante, una falta de confianza en sí mismos, depresiones, etc. En este sentido, es necesario que tomen conciencia de sus propias dificultades, asumiendo que esa CIL no les va a impedir desarrollarse como personas y lograr una normalización social y una plena autonomía.

Por tanto, es importante detectar pequeñas deficiencias que posibiliten un diagnóstico precoz de la CIL mediante la observación del comportamiento y del rendimiento escolar, tanto en el entorno familiar como en el educativo. Para esta evaluación, debemos tener en cuenta tres aspectos básicos – cognitivo,



capacidad adaptativa e inteligencia social- cuyo valor deberá ser analizado en función también de otros parámetros, como pueden ser la estimulación recibida o el contexto socioeconómico:

El aspecto cognitivo para el que, de cara a verificar lo observado, se puede utilizar como herramienta la medición del cociente intelectual, puesto que un alumno que presenta CIL, como ya se ha indicado anteriormente, obtiene puntuaciones que van desde 70 a 85.

El nivel de capacidad adaptativa o inteligencia práctica que se puede evaluar a través de un cuestionario de actividades de la vida diaria referido a: hábitos de higiene, vestido, uso del transporte público, manejo y administración de fondos, organización y planificación del tiempo y de actividades, etc.

La inteligencia social, es decir la capacidad del alumno para relacionarse con los demás en los diferentes ámbitos de su vida personal, familiar, escolar y social. Para la valoración de esta inteligencia social se pueden utilizar cuestionarios de habilidades sociales referidos a situaciones como: dar y recibir información, hacer y recibir una crítica, hacer y recibir cumplidos, solucionar problemas, etc.

Con objeto de recoger información sobre la forma de evaluar las diversas capacidades de los alumnos por parte de los orientadores, incidiendo de forma específica en la metodología empleada para distinguir los que presentan CIL de los que muestran discapacidad intelectual ligera, Ángela María Muñoz Sánchez y Remedios Portillo Cárdenas, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga, han publicado los resultados y conclusiones de su estudio “Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación”.

En el citado trabajo, sus autoras señalan los componentes que, a juicio de los orientadores educativos, se deben tener en cuenta para determinar la capacidad intelectual: funcionamiento intelectual global y específico, conducta adaptativa, competencia curricular, potencial de aprendizaje y motivación para aprender, ambiente familiar, problemas de conducta, rasgos de personalidad y otros factores.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y ACCESO A SERVICIOS EDUCATIVOS EN LATINOAMÉRICA ANÁLISIS DE SITUACIÓN Pilar Samaniego de García Directora

1. HOMOGENEIDAD VERSUS HETEROGENEIDAD

Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son todos niños. Pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos. (C.A. Tomlinson, 2005, p.15).

A lo largo de la historia, en todas las culturas y civilizaciones, han existido sujetos clasificados como “diferentes”. Las diferencias más acusadas, en la mayor parte de las ocasiones, se han visto como un peligro para el conjunto de la sociedad y, por lo tanto, se ha tratado de eliminarlas o aislarlas. En ocasiones, las menos, los sujetos diferentes eran vistos como portadores de cualidades o poderes superiores aprovechables para la sociedad. Con frecuencia el desconocimiento de las causas de la diferencia, el mito y la superstición, el miedo ante lo desconocido y no controlable, han estado en la base de las reacciones sociales ante las



personas más diferentes. Otras veces, sobre todo en épocas más recientes, intereses sociales clasistas demagógicos han alimentado un cientificismo justificador de las conductas de segregación e incluso de eliminación física (Gould, 1984).

Dependiendo del contexto social, de las coordenadas espaciotemporales en las que la diferencia sea analizada, las taxonomías de la diversidad serían interminables y variopintas. Las más utilizadas actualmente son: intelectuales, de género, de edad, de raza, de clase social, motrices, sensoriales, de personalidad, culturales y lingüísticas. Todas estas diferencias se miden desde parámetros contruidos a partir de lo normal o, a veces, de lo excelente. Los puntos de vista para definir lo normal van desde el patológico o biomédico, hasta el estadístico, pasando por el funcional y el sociocultural (Casanova, 1990), aunque lo que es cierto, en cualquier caso, es que cualquier definición está teñida de intereses sociales de unos grupos sobre otros, intereses que llevan a definir lo no-normal como inferior, en una relación o intento de dominio o de discriminación (Barton, 1998), pues la cuestión no es que se den diferencias, sino los criterios por los cuales los sujetos son adscritos a las mismas y las consecuencias que tal adscripción puede tener para su vida. Es decir, lo inadmisibile desde parámetros éticos es que la diferencia se transforme en desigualdad. A la hora de categorizar y adscribir a una persona, ¿quién y cómo coloca el listón para pasar de una categoría a la otra? Incluso en los grupos en que la adscripción podría estar más clara, como la raza o el género, siempre se da un continuo de realidades que hacen que la categorización acabe en el subjetivismo, aún en los intentos más científicos.

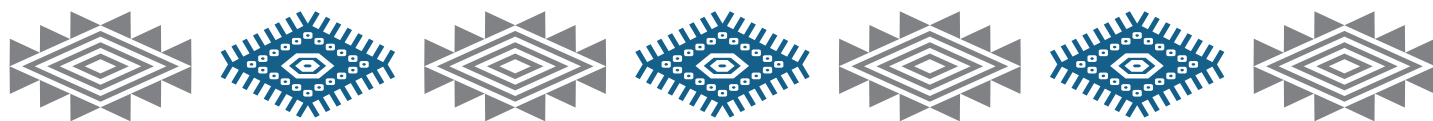
En términos de teoría de la evolución de las especies, la diversidad significa más posibilidades de adaptación y por lo tanto más posibilidades de supervivencia como especie. En la lógica de los intereses del ser humano como especie, la diversidad debería ser potenciada. En botánica o zoología, las especies con más proyección son las que tienen más posibilidades de hibridación, de mestizaje. La naturaleza, objeto por excelencia de los científicos, no entiende de minusvalías ya que cualquier variación es potencialmente aprovechable:... el ser humano, desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones... En biología no existen minusvalías...

Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada... (Maturana, H., 1994:36).

¿En qué consiste la normalidad?, o bien, ¿quiénes son las personas no normales?

Es absurdo rechazar las diferencias, o tildarlas de más o menos valiosas, cuando no somos capaces de ponernos de acuerdo acerca de su dimensión y naturaleza, en lugar de aceptarlas como algo inherente a la naturaleza humana y fuente de mejora para los individuos, los grupos sociales y la humanidad en su conjunto. Por el contrario si tenemos la capacidad de aprovechar lo que cada persona lleva dentro, mediante el respeto, el conocimiento y la comprensión, todo el conjunto de la sociedad saldrá ganando.

En los tiempos de crisis que vivimos, una de las aporías clave es la aceptación o el rechazo de lo diverso. La lucha axiológica e ideológica se debate dialécticamente entre integrar lo diverso social y culturalmente o profundizar la distancia entre los distintos colectivos y personas. ¿Es posible plantearse una humanidad mejor cuando una parte de la misma sojuzga y margina a otra? Y no hablamos sólo de los mundos definidos por la política y la economía —primero, segundo, tercero e incluso cuarto mundo—, sino de las bolsas de oprimidos y marginados que se dan dentro de cada colectividad. La emancipación de dichos colectivos (Freire, 1975) es una condición para el bienestar del conjunto de la sociedad. No se puede pensar en calidad de vida para unas personas sin que esté ligada a la calidad de vida de quienes les rodean (Goode, 1994), máxime en la “aldea global” en la que vivimos, donde tan difícil es esconder a “los diferentes”. ¿Podremos vivir juntos?, se pregunta A. Touraine (2000), ante el dilema que se presenta a nivel mundial entre las tendencias de la economía regida por las empresas multinacionales, que



escapan al control de los gobiernos de cualquier nación y de la acción reglamentista de los organismos internacionales, tendencias dirigidas a imponer un modo de vida y una cultura homogéneos frente a las tendencias de las culturas minoritarias y marginadas a resistirse a ser absorbidas por la globalización de los mercados, cayendo cada vez más en el fenómeno del fundamentalismo y en el rechazo a toda costa del modelo dominante.

El mito de perfección de la cultura occidental, el “WASP” (“white, anglosaxon, protestant”) que conlleva las etiquetas de varón y maduro, y al que se le van añadiendo las de rico, ejecutivo, de cuerpo esbelto, refinado... es tan constrictivo que debería movernos a la risa si no fuese porque su extendida asunción, explícita para unos e implícita para la mayoría, sume a la mayor parte de la población humana en situaciones de injusticia y desesperanza.

No hay que olvidar que, por ejemplo, la mitad de la población está formada por mujeres, más de la mitad son niños, jóvenes o ancianos, más de dos tercios viven situaciones de pobreza, hambre y carencia socio-cultural, más de 500 millones de personas (una de cada diez) tienen algún tipo de discapacidad según la OMS. Rechazar lo diverso será un perjuicio para la colectividad; aceptarlo, sobre la base de valores como la solidaridad, el respeto, la igualdad, la justicia y la libertad, potenciará la posibilidad de alcanzar una sociedad más valiosa, polifacética y dinámica. La sociedad del futuro, si la actual logra sobrevivir, ha de inspirarse en la ética, antes que en la economía o en la ciencia y la tecnología.

Los sistemas escolares, en la lógica clasificatoria de las diferencias, se han movido tradicionalmente en torno a soluciones de agrupamiento según las características del alumnado. Siguiendo las pautas de la escuela graduada, parecería que la labor docente se optimiza cuando los grupos de alumnos y alumnas son homogéneos. Con la excusa de dar una atención “especializada”, más justa e, incluso, más ligada a las necesidades individuales de desarrollo, la respuesta tradicional ha sido la de segregar, pese a que tanto numerosas investigaciones (Wang, 1995), como la misma experiencia y el mismo sentido común (Pujolás, 2001; García Pastor, 2008) nos digan que no es una solución eficaz ni correcta: Poner a los alumnos con una calificación semejante en programas especiales, no ha funcionado bien. (Wang, 1995:400).

Incluso en el pasado más reciente, cuando la aparición de los principios de normalización e integración venían a posibilitar la consideración de una escuela y un aula de alumnado heterogéneo, la máquina burocrática de los sistemas escolares, refractaria al cambio y a las reformas en profundidad, volvió a etiquetar, clasificar y agrupar a los estudiantes en función de sus características para no dejar de perseguir el mito del grupo homogéneo, como ha sucedido en la mayor parte de las experiencias de integración educativa, en las que los estudiantes no-normales —ahora llamados alumnado con necesidades educativas especiales— han sido asignados a los especialistas y han seguido programas individualizados, bastante alejados del curriculum regular y en muchos casos llamados adaptaciones curriculares. Por estas razones aparece a finales de los años 80 del siglo XX el movimiento por la inclusión que conlleva la alusión no al alumnado identificado como especial —o con necesidades educativas especiales— sino a todo el alumnado, puesto que todos somos diferentes, en un renovado esfuerzo por evitar la exclusión.

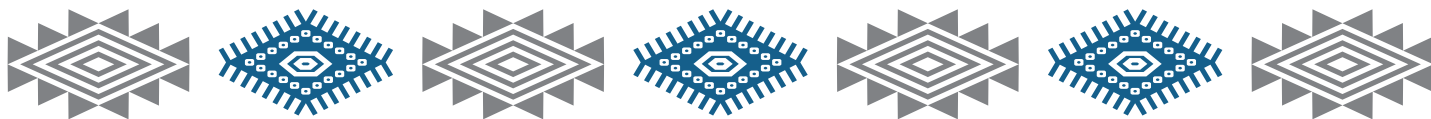
Ahora todo el mundo de la educación, con las administraciones nacionales y organismos internacionales a la cabeza, acepta las políticas de inclusión, pero con más sombras que luces hasta el momento, empezando por el hecho de que la diversidad se vuelve a ver como el colectivo de los otros (Skliar, 2008), de los no-normales. Por eso es peligroso para el futuro desarrollo de políticas y prácticas inclusivas que se vuelvan a catalogar como los diversos a determinados colectivos, en lugar de considerar diversa a toda la población.

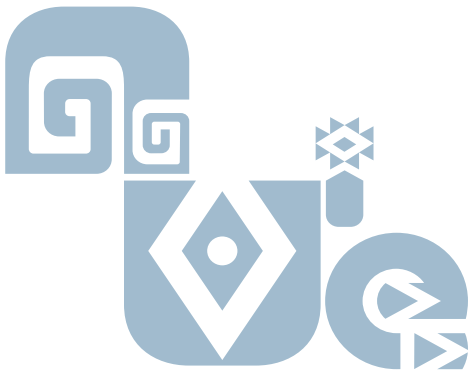
En el imaginario de todos quienes nos dedicamos a la educación, y para hacerlo extensivo a toda la sociedad, es necesario que acabemos de comprender que todos y todas somos diferentes, desde el punto



de vista biológico e incluso desde el punto de vista cultural, y que a partir de estas diferencias personales todos y todas tenemos derecho a llegar a ser individuos aceptados y respetados por los demás y también por nosotros mismos, puesto que “la diferencia es lo normal” (López Melero, 2004, p. 51), siendo lo contrario, la homogeneización, lo antinatural. En palabras de Ainscow, hay que contemplar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje y el mejoramiento de las escuelas y no como problemas que arreglar (Ainscow, 2001). Y estas diferencias no tienen por qué estar reñidas con la igualdad en derechos y oportunidades de cada uno y de cada una, como dice Gimeno (2002, p. 52): Esta heterogeneidad no es óbice para pensar que debemos ser iguales en rasgos no naturales.

Aceptar la diversidad como hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento social de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas y aportaciones del conjunto de los seres humanos, desde el respeto de su realidad y de su estilo de vida, será la mejor garantía de progreso y de desarrollo social. Todos somos diversos y ser diverso es un valor.





Tema 3

Proceso de Derivación

Actividad

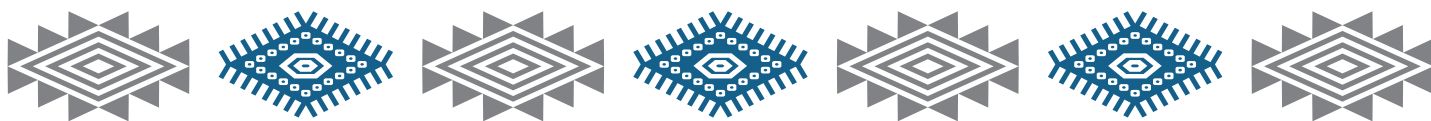
En comunidad analizar los procedimientos que tienen para derivar a los estudiantes que se detectaron e identificaron los signos de riesgo que pueden derivar en una necesidad educativa.

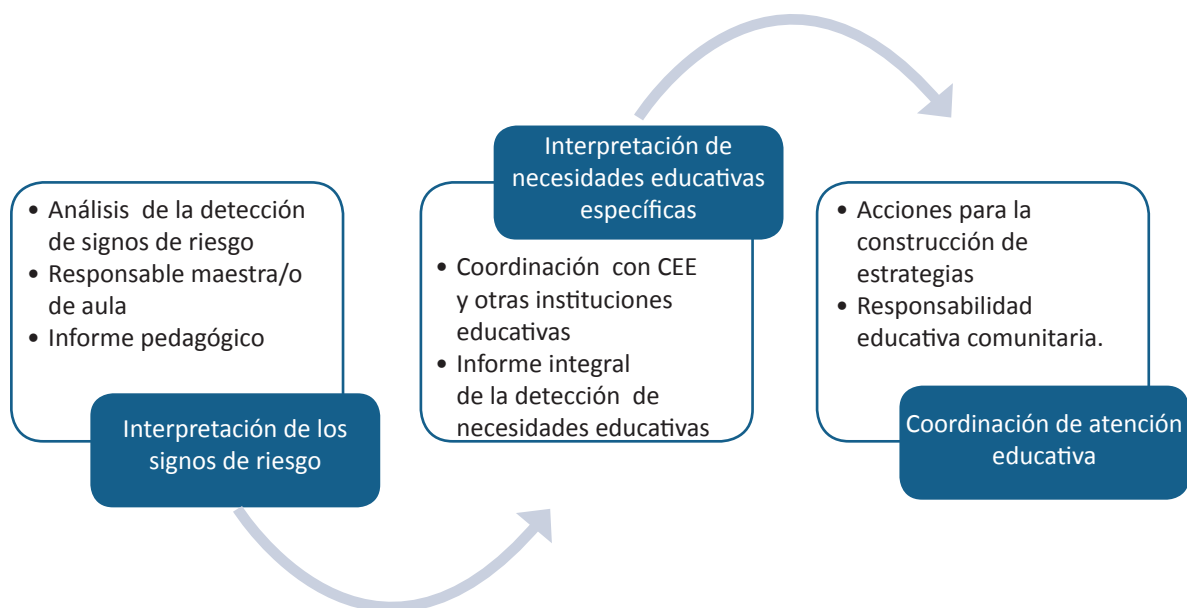
Posteriormente elaborar un flujo grama y explicamos todos los pasos que se realizan y su importancia de cada uno de ellos, para posteriormente socializar en plenaria.

3.1. Lineamientos para la Derivación

Toda acción que favorece al acceso a la educación de calidad parte de una línea base para realizar la planificación, este punto de partida son las que se obtiene como producto de la detección y/o identificación, no solo en el reconocimiento y valoración de saberes y conocimiento sino también, el reconocimiento y valoración de la diversidad de las/os actores educativos, esta diversidad trae consigo necesidades educativas y que las/os maestras/os de los diferentes subsistemas no tienen argumentos, formación e instrumentos que le permitan buscar coordinar con otros profesionales y principalmente con CEE según corresponda.

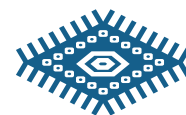
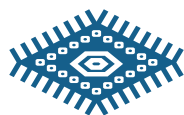
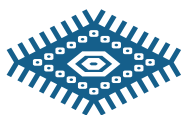
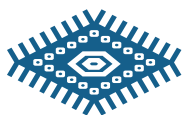
Esta búsqueda coordinación, tiene su inicio con el proceso de derivación de estudiantes detectados con necesidades educativas, como parte de su diversidad, esta acción tiene los siguientes procesos:





a) Interpretación de los signos de riesgo; es el momento donde la o el maestra/o analizan y concretizan todas las observaciones, resultados de los instrumentos de signo de riesgo, para posteriormente elaborar un informe dirigido a su autoridad institucional con el fin de informar y tomar acciones conjuntas como institución educativa, este informe mínimamente deberá tener la siguiente información:

Datos generales	<p>Se debe desarrollar datos esenciales como:</p> <p>Nombre:</p> <p>Edad:</p> <p>N° de hermanos y el lugar que ocupa el estudiantes:</p> <p>Código RUDE:</p> <p>Nombre de los padres y/o tutores:</p> <p>Domicilio:</p> <p>Fecha que se realizó la detección inicio y final:</p> <p>Responsable/s de la detección:</p> <p>Institución educativa:</p> <p>Código RUE:</p> <p>Otros datos que crea pertinente:</p>
-----------------	---





Antecedentes	Describir las posibles causas y/o motivos para realizar la detección, el proceso de aplicación (aspectos positivos y negativos) lugar y tiempo de aplicación
Análisis de los signos de riesgo	Interpretación de los resultados obtenidos y relacionar con los antecedentes
Apreciación	Son las conclusiones a la que la maestra o maestro llega como un primer acercamiento de la identificación de las características del estudiante con el fin de proponer estrategias de atención así mismo se debe focalizar la apreciación en aspectos positivos como las capacidades, habilidades nivel de desarrollo y otros que favorecen los procesos educativos.
Recomendación	Son posibles acciones a realizar para buscar un apoyo con la intención de brindar una educación pertinente

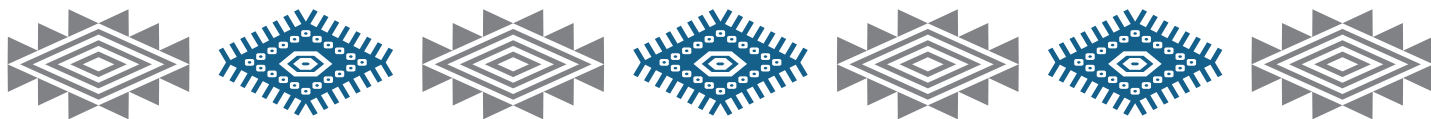
Es importante considerar que la fase Detección (primera fase) de signos de riesgo realizado por las/os maestras/os del Subsistema, donde está matriculado el estudiante realiza un informe, en función de los signos de riesgo detectados, este informe tiene un carácter socio pedagógico y que será compartido con el director de la UE, con la finalidad de compartir y buscar estrategias para la atención oportuna y pertinente de estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje.

b) Interpretación de necesidades educativas específicas

Se desarrolla en dos momentos:

- 1) El interno; Donde él o la maestra junto con el director de la UE, analiza el informe con la finalidad de buscar alternativas, para brindar respuestas educativas pertinentes, en este momento y en función de la reunión, una de las alternativas, es ahondar en los signos de riesgo, para descartar o establecer el tipo de dificultad y/o necesidades educativas que tiene el estudiante, así mismo establecer una estrategia para dar repuestas pertinentes y oportunas en los procesos de aprendizaje.
- 2) El Externo; Se solicita la presencia de un maestro de apoyo del centro de educación especial (establecer el área de atención según la necesidad educativa identificado), con la finalidad de coordinar y realizar una segunda evaluación, esto se realiza bajo la formalidad institucional, donde el director de la UE realiza su representación ante la autoridad del CEE quien asignará una o un maestro para realizar una evaluación complementaria en la UE y según los resultados obtenidos se realiza otra a evaluación complementaria en el CEE todo con la finalidad de establecer o descartar una necesidad educativa de él o la estudiante que fue identificada.

Esta segunda evaluación tiene su punto de partida en el informe de detección de signos de riesgo, con la finalidad de confirmar y/o descartar el grado o nivel de apoyo que se realiza en la UE, para la atención pertinente de estudiantes con discapacidad y/o dificultades en el aprendizaje, esta evaluación está a



cargo de la maestra/o del ámbito de Educación Especial en coordinación con la o las/os maestras/os de Sistema Regular u otro Subsistema donde está matriculado el estudiante y es estrictamente educativo.

Esta evaluación permitirá considerar la intervención de otros profesionales, dependiendo de la necesidad educativa en el grado o nivel de dificultad que provoca, así mismo se tiene que considerar que la evaluación y el informe es integral, donde abarca los siguientes puntos complementarios al anterior.

RESPONSABLES	ACCIONES
Maestra/o del CEE en coordinación con la Dirección y la o el maestra/o de la UE	<p>Interpretación, análisis y Valoración del informe de signos de riesgo con la participación de las/os maestras de la UE solicitante y el maestra/o del CEE.</p> <p>Entrevista con los PPFF y/o tutor.</p> <p>Evaluación de interrelación con contexto para determinar la cultura institucional.</p> <p>Otros que se considere pertinente para el área de atención.</p>
El informe integral debe desarrollar los siguientes puntos	<p>Trayectoria educativa.</p> <p>Desarrollo de las dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir)</p> <p>Situación socioeconómica de la familia.</p>

Datos sobre la trayectoria educativa; Es necesario recoger información relevante sobre aspectos relacionados con la trayectoria educativa del estudiante que sirve para determinar su influencia en las distintas áreas de desarrollo. Se debe hacer hincapié en los siguiente aspectos: historia académica (logro de objetivos, permanencias), tipos de escolarización (modalidades de atención), adaptaciones curriculares, apoyos (atención por parte de especialistas, ayudas técnicas), adaptación al centro y al aula (cumplimiento y aceptación de normas, relación con el grupo de compañeros...), asistencia al centro, índice de ausencia y otros que crea importante

Valoración del desarrollo de las dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir); La valoración de las dimensiones del ser humano se obtiene del análisis de los informes previos del maestro de la UE y las entrevistas realizadas (familia, tutor o tutora, y otros maestros especialista en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje...), así como del estudio de los resultados de los instrumentos de signos de riesgo.

Otras variables a considerar en la evaluación son el desarrollo en la apropiación de saberes y conocimientos, (razonamiento lógico, memoria, memoria visual, atención... según el área de atención) las habilidades motoras (coordinación, equilibrio, lateralidad, y otros según corresponda).

Situación socioeconómica de la familia; Para realizar una planificación realista de apoyo es importante conocer la situación socioeconómica de la familia, porque en función de la misma se realizar estrategias de atención principalmente con otros profesionales especialista, así mismo es importante conocer este



aspecto, porque influye en los procesos educativos, el tipo de apoyo y el compromiso que los mismos establecen en el proceso educativo de su niña/o.

El informe elaborado deberá ser presentado al Director y consejo educativo de la UE con la finalidad de explicar los resultados y principalmente la estrategia de atención que deberá tener el estudiante y acceder a los procesos educativos. Así mismo es importante que la comunidad educativa, sea participe de la solución y/o apoyo a estudiantes con dificultades en aprendizaje o discapacidad, en el marco de una educación inclusiva.

Como producto de este informe comunitario, se debe realizar un programa y/o plan de atención y apoyo a estudiantes con dificultades en el aprendizaje o discapacidad considerando los siguientes aspectos a ser desarrollados:

A nivel de Institución Educativa:

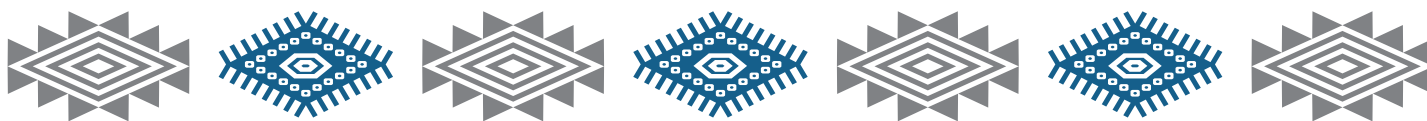
- Hacer posible el acceso a la información, comunicación y conocimiento en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros; Necesidad de información, sensibilización y compromiso activo de la comunidad educativa.
- Necesidad de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas: avisos luminosos, señalizaciones, megafonías de calidad, teléfonos de textos, videoporteros y otros.
- Necesidad de formación de maestras/os para realizar las adaptaciones necesarias y colaborar con los profesionales especialistas.
- Necesidad de profesionales especializados que colaboren con el profesorado tanto en aspectos didácticos como de tipo formativos específicos: seminarios, talleres, cursos etc.
- Necesidad de colaboración con las familias y las asociaciones de personas con discapacidad auditiva o sordera.
- Necesidad de proyectos educativos y curriculares inclusivos que contemplen la diversidad de los actores educativos.

• A nivel de Aula:

- Facilitar el acceso a la información y comunicación; Necesidad de sistemas aumentativos y diversos de comunicación y de estrategias comunicativas de apoyo al lenguaje.
- Necesidad de materiales didácticos adecuados para desarrollar sus potencialidades y habilidades del estudiante.
- Cuidar la ubicación en el aula del estudiante con necesidad educativa considerando la iluminación y sonoridad (cerrar las puertas, forrar patas de sillas y mesas, recursos técnicos silenciosos...).

• A nivel Individual:

- Para facilitar y desarrollar los objetivos de currículum:
- Desarrollar acciones que le permita desarrollar su capacidad comunicativa y cognitiva así como su socialización familiar y educativa.
- Estimular y desarrollar su capacidad auditiva, visual, motriz aprovechando su audición residual, mediante el uso de prótesis o ayudas técnicas y otros según necesidad que facilite desarrollar procesos educativos.



- Necesidad de obtener información continua y completa de los acontecimientos de su entorno, así como de las normas y valores, de manera que le ayuden a planificar sus actos, anticipar sus consecuencias y aceptarlas.
- Necesidad de interacción con sus compañeros.
- Necesidad de participar en actividades organizadas fuera del aula y centro educativo.
- Necesidad de un desarrollo emocional equilibrado que le permita desarrollar una identidad en la diversidad auto concepto de sí mismo.

c) Coordinación de atención educativa

Finalmente el proceso de acercamiento entre la UE y CEE con la finalidad de realizar una detección e identificación debe terminar esta fase para ingresar en la etapa de coordinación permanente, a través de la construcción de estrategias y para garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con dificultades en el aprendizaje o con discapacidad.

La coordinación se fundamenta en apoyar en la construcción de estrategias metodológicas para responder a la diversidad educativa de las/os estudiantes, a través de la planificación inclusiva, el mismo es de carácter individual donde la planificación es técnico pedagógico, según sus necesidades educativas, en este proceso inicialmente se tiene que considerar, potencialidades, habilidades, características según área de atención, esto permitirá en otra matriz trabajar las adaptaciones curriculares, que favorecen a los procesos educativos.

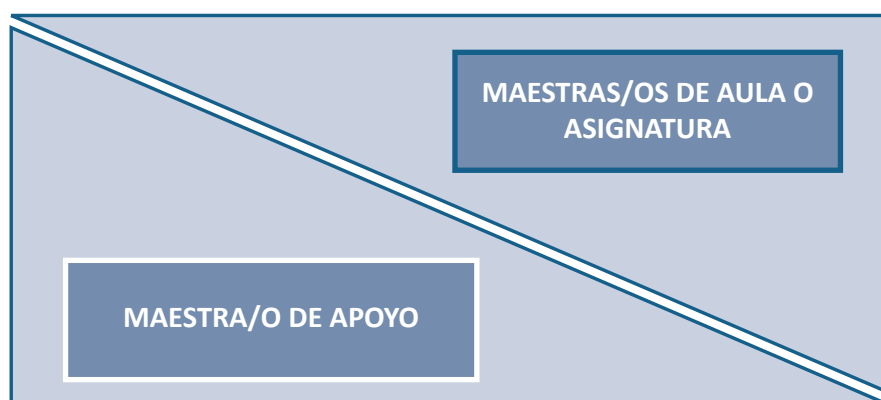
EJEMPLO DE CUADRO DE PLANIFICACIÓN PARA APOYO EDUCATIVO

Nombre:		Curso:		
Fecha de Registro:		Nombre del Evaluador:		
Tipo y/o grado de Discapacidad (Diagnóstico médico y/o pedagógico)				
Situación Familiar: - Condiciones socioeconómicas - Estructura familiar				
Entidades Relacionadas:				
	Campos /Área	Fortaleza	Habilidades	Acciones a Realizar
Estado de Vida Escolar				
Deseo de Familia				
Deseo de Maestros				
Expectativa del estudiante				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)



Los responsables de esta planificación en todos sus elementos converge, en estrategias los responsables de esta planificación, son el maestro de apoyo y el a maestro/a de aula siguiendo la siguiente trayectoria de apoyo:

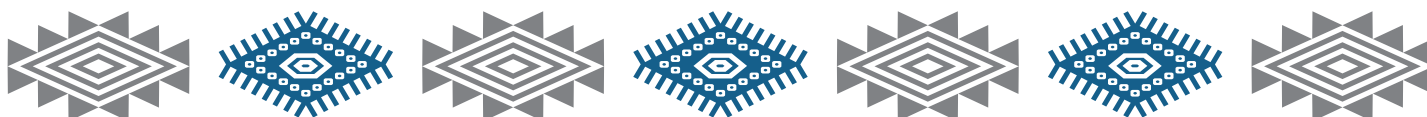


EJEMPLO DE SEGUIMIENTO A LOS APOYOS EDUCATIVOS

Nombre:		Curso:		
Fecha de Registro:		Nombre de Registrante:		
Objetivo de largo plazo: (1 año)				
	Área	Objetivo de corto plazo	Medidas de apoyo	Evaluación (indicadores verificables)
Estado de Vida Escolar				

(Cuadro elaborado por el Equipo de la DGEE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - 2013)

Los dos cuadros anteriores se elaboran después de la identificación y detección, realizada por los responsables (maestra/o del CEE y maestra/o de la UE) quienes elaboran el informe y orientan en las estrategias a realizar, en una atención educativa oportuna y pertinente.



Esta relación de apoyo en el proceso educativo (expresado en el gráfico anterior) tiene que cambiar, primero se inicia con la responsabilidad de las/os maestras/os del CEE, para posteriormente transferir la responsabilidad a las/os maestras/os de aula o asignatura, a medida que se le capacita, sensibiliza y asume su responsabilidad frente a sus estudiantes, valorando la diversidad como fuente de insumos para los procesos educativos inclusivos.

Tabla de Plan de Trabajo (Enseñanza) Individual de estudiantes



Lectura Complementaria

**PRINCIPALES BARRERAS A LA INCLUSIÓN EN
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**
Personas con discapacidad y accesos a servicios Educativos
Análisis de situación
Pilar Samaniego de García
Primera edición: febrero 2009, CERMI

A modo de conclusión

Entre los principios de la escuela inclusiva se destaca que la atención a la diversidad, como cualquier situación problemática a resolver, es un asunto de toda la comunidad, la cual, aprovechando todas las fuerzas disponibles, trabajando en colaboración y con una perspectiva emergente en la solución de problemas, se esfuerza para educar a los y las estudiantes según sus posibilidades, pero desde la equidad.

Desde la perspectiva inclusiva de atención a la diversidad de los y las estudiantes, se defiende que una educación de calidad es aquella que proporciona calidad educativa para todas/os, y por lo tanto se trata de un problema de mejora escolar. Haciendo una comparación entre las características de las escuelas eficaces, en general, analizadas por Porter y Brophy en 1988 y las que él mismo y Munce y destacaron en 1989 como características de las políticas destinadas a satisfacer las necesidades especiales en las escuelas regulares, Ainscow (1995) concluye que ambos grupos de rasgos son semejantes, por lo que educar con efectividad no supone prácticas elitistas y segregadoras, sino, al contrario, la capacidad de las escuelas para responder adecuadamente a las necesidades de todas y todos los y las estudiantes. Por consiguiente “la mejor educación” no es distinta de la mejor educación para todas/os y se basa en la mejora de la escuela a través de:

- El perfeccionamiento del personal.
- El enfoque de solución de problemas en colaboración.
- La práctica reflexiva.

A partir de aquí, las estrategias de trabajo en una escuela inclusiva deberían basarse en las siguientes características:

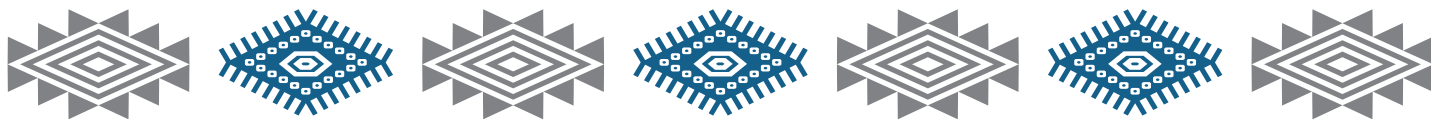




1. Aglutinar en la vida del aula a todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno familiar y social. Los apoyos, experiencias, biografías, peculiaridades de alumnas/os, escuelas y entorno actuando interactivamente en un proceso educativo.
2. La colaboración entre todos los elementos del equipo educativo es fundamental, a partir de un clima relacional no jerárquico en el que todas/os las/os participantes contribuyan a la solución de problemas. Miembros del equipo son: él y la estudiante individual, las madres, los padres y miembros de la familia del o la estudiante, el profesor/a de clase, el personal de apoyo, el director/a de la escuela y las/os compañeras/os del o la estudiante.
3. Considerar la amplitud de resultados y objetivos que pretende la educación que va mucho más allá de los conocimientos académicos.
4. Creación de un marco curricular común: todas las niñas/os pertenecen y aprenden en la escuela inclusiva: La propia diversidad es un factor de aprendizaje, ya que ofrece a todas/os los miembros la oportunidad de aprender.
5. Unas reglas de aula que expresen el respeto mutuo a la diversidad.
6. Un currículo rico y significativo para el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades y características para cada estudiante, diversificando las tareas y las modalidades de respuesta en función de aquellas y proporcionando los apoyos cuando se requieran.
7. El apoyo y la adecuación de los medios de acceso al curriculum se ofrecerán a cada estudiante dentro del aula y no fuera de ella. Técnicas muy específicas relacionadas con problemáticas físicas o sensoriales se pueden ofertar extracurricularmente en el marco de los servicios de salud.
8. La evaluación se basará en el trabajo realizado por cada estudiante y de forma individualizada.
9. Potenciar el trabajo cooperativo entre el alumnado y modalidades del mismo como la tutoría entre iguales.
10. Dar la importancia que merece al curriculum oculto, especialmente en el terreno de la educación en el campo de los valores y actitudes.

SOLUCIONES HEURÍSTICAS VERSUS SOLUCIONES ALGORÍTMICAS

Partiendo del convencimiento de que la tarea de educar es compleja y está llena de incertidumbres, y de que el mayor reto es atender a la diversidad del alumnado, las respuestas más ajustadas ante las dificultades son de naturaleza heurística. No quiere decir esto que no sea necesario recurrir a la normativa o a la experiencia propia o ajena a la hora de buscar soluciones a un problema. Pero, dada la complejidad de la mayor parte de tales situaciones, las soluciones prefabricadas difícilmente responden plenamente a un determinado contexto y a la situación específica que se quiere resolver. Sin embargo, pocas son las ocasiones en que una institución, un equipo de profesores y profesoras, buscan su propia respuesta ante un problema de su práctica. Es más frecuente consultar un manual o la legislación, pedir ayuda a un experto o adoptar cualquier otra medida que no pasa por analizar quiénes somos, dónde estamos, qué queremos y con qué fuerza contamos. Ante una sociedad cada vez más mestiza, con un fuerte incremento de la población de origen inmigrante, con otras lenguas y culturas, a lo que hay que añadir la natural variabilidad de los autóctonos, la mejor respuesta a la diversidad será aquella que se dote de soluciones creativas, contextualizadas y basadas en la colaboración.



En este contexto, el mejor papel de las administraciones será el de facilitarla más amplia autonomía posible en la gestión de los centros, promoviendo la igualdad de oportunidades, propia de un sistema escolar comprensivo, sin que ello suponga la homogeneización de las respuestas que cada institución y cada profesor o profesora tiene que hallar al atender a la diversidad, al mismo tiempo que se establecen cauces efectivos para que las familias, los propios estudiantes y el profesorado participen y decidan en los temas que son importantes para la educación de todos y todas.

EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

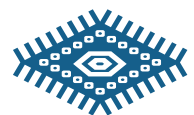
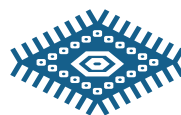
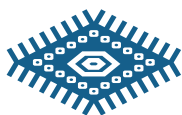
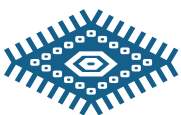
El término necesidades educativas especiales ha girado sutilmente desde la noción de algo que podemos tener de vez en cuando, hacia algo que ciertos niños son, siempre.
(Gross, 1995, p.5)

En 1978 aparece en Inglaterra el informe que la baronesa Warnock y su equipo elaboran para la administración inglesa con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar. En su informe, Warnock afirma que es incorrecta la situación dual del sistema educativo, que cataloga aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asiste a la escuela regular, ya que, a su juicio, el 20% de la población en edad escolar presenta dificultades en el aprendizaje, con lo que no están atendidos al menos el 18% de los sujetos con alguna dificultad. Además, las dificultades para aprender se dan en un continuo que va desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino “el tipo de ayuda educativa que necesita” (Warnock, 1978:37). Aparece así el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) que centra la atención no en el tipo o grado de deficiencia sino en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar. Como dice Bautista (1993:12) “el concepto de necesidades educativas especiales está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social”.

- Para Warnock, una necesidad educativa especial es aquella que requiere:
- Dotación de medios especiales de acceso al curriculum.
- Un curriculum especial o modificado.
- Especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.

Pero pasar de los principios a la reglamentación y de ésta a la práctica educativa supone un difícil y tortuoso camino en todos los procesos de cambio, y así sucedió al intentarse la transformación de los planteamientos segregacionistas en integradores. Las principales barreras para que pudiese prosperar un correcto enfoque de las necesidades educativas especiales han sido:

- La dificultad para los sistemas educativos de desmontar el subsistema de la educación especial, tanto por la resistencia de los profesionales y algunos afectados, como por la falta de respuestas del sistema regular para las necesidades educativas especiales más acusadas.
- La falta de recursos para dar una respuesta de calidad a ciertas necesidades educativas especiales.
- La dificultad para remover las actitudes acomodaticias al statu quo.





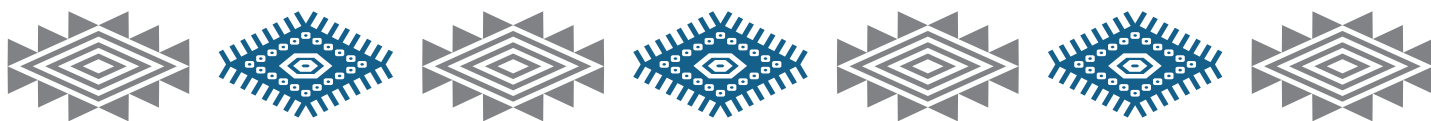
Como consecuencia, las virtualidades del concepto de necesidades educativas especiales se ponen en entredicho desde sus mismos inicios. La propia Mary Warnock, aunque desde una perspectiva más funcional y curricular que las anteriores clasificaciones de origen médico-psicológico, comienza a categorizar las necesidades educativas especiales del siguiente modo:

1. Necesidades educativas especiales de niñas/os con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales.
2. Necesidades educativas especiales de niñas/os con desventajas educativas: aquellas que presentan determinadas alumnas/os que no son capaces o no están preparadas/os para adaptarse a la escuela por razones sociales o psicológicas.
3. Necesidades educativas especiales de niñas/os con dificultades significativas de aprendizaje (que a su vez pueden ser permanentes o transitorias).
4. Alumnas/os con dificultades emocionales y conductuales.

Estas categorizaciones se han aceptado con ligeras variantes por la mayoría de los sistemas educativos: por ejemplo, aparecen frecuentemente las categorías de necesidades educativas especiales leves o graves, temporales o permanentes. Pero lo más preocupante no acaba en las nuevas categorizaciones, sino en que éstas, por muy funcionales que sean, desembocan en medidas reglamentarias de provisión de servicios y en un proceso de etiquetamiento de nuevo cuño del alumnado. Así surgen las necesidades educativas especiales de adecuación curricular, con unas cuantas subcategorías, y las necesidades educativas especiales de acceso al currículum, con otra serie de categorías y gradaciones. El hecho más significativo, tendente al mantenimiento del sistema dual, es el afán o la necesidad de las administraciones de fijar una marcada frontera entre las dos categorías que Warnock quería relegar al olvido: las necesidades educativas especiales a las que puede responder el sistema educativo regular y las necesidades educativas especiales que, en las actuales circunstancias, siguen justificando la existencia de instituciones y aulas específicas. Y ante las demandas de los profesionales y usuarios de que se establezcan procedimientos para delimitar ambas categorías, las administraciones responden, parece ser que de buena gana, con medidas como las de la ley estadounidense de 1991, que fija las condiciones para que se provea de recursos extraordinarios, Programa de Educación Individualizado (IEP por sus siglas en inglés, Individualized Education Program) incluido, al 8% de sus escolares; para que la administración británica establezca en 1993 un Código de Práctica para reglamentar las evaluaciones de alumnos que al tener Declaración (Statement), entran en el circuito regular de provisión de recursos, o las disposiciones y documentos administrativos en España que enmarcan los procesos por los que se determinan cuáles son las necesidades educativas permanentes y cuándo es necesario abordar las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (A.C.I.s) significativas.

Como corolario, las profesoras y profesores hablan de “mi niña/o de integración” o de “mi grupo de necesidades educativas especiales”, con la misma virtualidad con que anteriormente se hablaba de “mi deficiente” o “mis alumnas/os de dificultades de aprendizaje” (Gross, 1995), en el caso de estar Integradas/os. O bien, como consecuencia de un informe de evaluación (más o menos curricular y más o menos psicopedagógico), se establece si el sujeto es o no es “de centro específico”. Estas circunstancias han hecho que autores como Skrtic (1991) opinen que “las necesidades educativas especiales son un artificio del currículo tradicional”, en el sentido de que pasaron a representar una súper-etiqueta utilizada para designar a los estudiantes considerados como problemáticos.

García Pastor (1995:43-44) manifiesta: “es necesario que el concepto de ‘necesidades educativas especiales’ se redefina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva (la necesidad se define en relación con el contexto donde se produce) y la dimensión de relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio determinado y a un tiempo determinado, no es universal ni permanente)”. Pero la capacidad del



sistema y de sus profesionales de aceptar el carácter interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales depende de una serie de variables que suelen ir más allá de la buena voluntad y que influyen decisivamente en las actitudes y en las soluciones. Cuando faltan los recursos, cuando la formación no es la adecuada, cuando las dimensiones organizativas no permiten la colaboración de los profesionales, etc., etc., se da con frecuencia la estrecha utilización del término transformando “las necesidades especiales de un niño en un niño con necesidades especiales” (González Manjón, 1993).

Algunos autores (Dyson, 1990), advierten del peligro que supone para los sistemas educativos entrar en el siglo XXI con la misma visión la del modelo del déficit de las necesidades educativas que se tenía a principios del XX, lo que provoca grandes injusticias y exige un cambio inminente.

Gross (1995:2-6), analiza cómo en Gran Bretaña las promesas de un nuevo futuro para el apoyo a la atención de las necesidades educativas especiales se fue diluyendo a lo largo de los años 80 del siglo XX, lo que repercutió en una falta de moral y confianza entre el profesorado y de ahí, como autodefensa, surge el etiquetamiento y la atribución del problema al niño/a. Denuncia que la utilización del término “ha girado sutilmente desde la noción de necesidades especiales como algo que podemos tener de vez en cuando, hacia algo que ciertos niños son, siempre”.

La extendida creencia en que la quinta parte de las alumnas/os fallan en el aprendizaje, es decir, presentan necesidades educativas especiales, sirve en muchos casos como justificación de las expectativas de las profesoras/ es ante el fracaso y como una aceptación de que éste depende de los niños y niñas antes que del sistema. Fish y Evans (1995:98) opinan que “en el caso de las necesidades educativas especiales, es el contexto educativo el que determina las dificultades de aprendizaje, y este concepto crea problemas para quienes tienen que trabajar con él. Es mucho más fácil para los administradores definir las necesidades como déficits individuales. Les resulta difícil tener en cuenta los factores interactivos. Incluso cuando las relaciones dan lugar a necesidades, por ejemplo en dificultades emocionales, se intenta distinguir entre problemas con una causa “interna” (dificultades emocionales y conductuales) y una causa “externa” (disrupción y conducta disruptiva)”. Por otra parte reconocen que el uso de las discapacidades como base de las necesidades educativas especiales se ha estado extendiendo continuamente. De hecho, la normativa en el Reino Unido, al tratar de definir el concepto de necesidades educativas especiales (Education Act, 1993) lo hace comparando las realizaciones de una niña/o como muy alejadas a las de las niñas/os de su edad, es decir, se vuelve a un criterio normativo, aunque tenga como referencia el curriculum y no el CI o la edad mental.

Gross (1995:10) va aún más lejos y plantea eliminar el concepto de especial del conjunto y dejarlo en el término de niño/a con necesidades (“in need”), pues está más cerca de la terminología asistencial para familias y colectivos necesitados, ya que la mayoría del 20 a 30% (o más) del alumnado con dificultades para aprender no tienen tanto discapacidad personal, intrínseca (y por lo tanto no son evaluados ni atendidos), como problemas de lenguaje, de cultura y de intereses. Garanto (1993:10), coincide en esta idea:

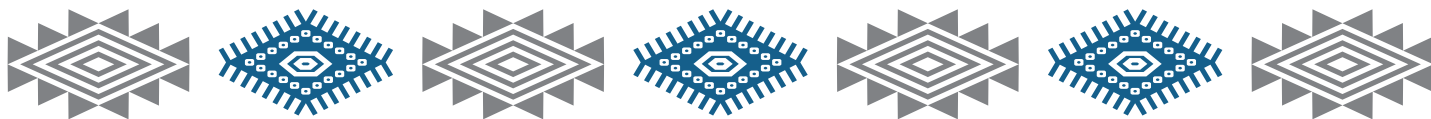
Sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando “especiales” como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente “necesidades” y lo que son “necesidades especiales”.

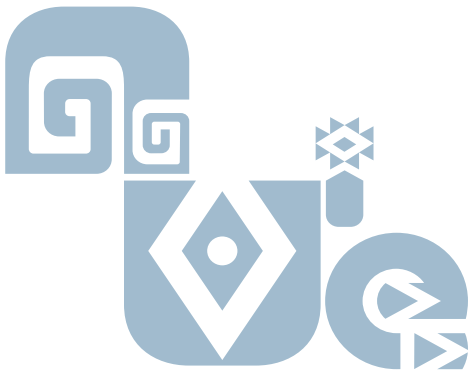
Otra línea de desacuerdo se basa en el etiquetaje al que conduce el término necesidades educativas especiales cuando intervienen las regulaciones administrativas, por el hecho de que sirve para engrosar las listas de alumnado con discapacidad ya que las instituciones reciben recursos en relación al número de alumnado diagnosticado como “especial”. Todo ello termina frecuentemente incrementando la segregación educativa: “Con frecuencia estos recursos proceden del presupuesto general de las escuelas, lo que



da lugar a un fenómeno absurdo: las ‘víctimas’ de un sistema escolar reciben ayuda mediante una transferencia de fondos que aumenta las probabilidades de que siga habiendo víctimas” (Ainscow, 1995:30).

Algunas administraciones han intentado modificar la nomenclatura del concepto con la ilusión de que el nuevo nombre redujese su utilización etiquetadora. Así, en Sudáfrica el Departamento de Educación (1997) recomienda el paso de la idea de necesidades educativas especiales a la de “superar los obstáculos para el aprendizaje y el desarrollo”. En España, la Ley Orgánica de Educación (2006) no se refiere a necesidades educativas especiales, sino a “necesidades específicas de apoyo educativo”. Pero desde la propuesta inclusiva lo que se requiere es la eliminación de cualquier forma de clasificación de los escolares, por lo que cada vez son más las voces que animan a olvidar la utilización del término necesidades educativas especiales. Lo cual no quiere decir que no haya que conocerlos para adaptar la propuesta educativa a sus características personales ni tampoco que no se deban aportar los apoyos al alumnado que en ciertos momentos lo necesite, pero desde un paradigma competencial y no desde un paradigma deficitario (López Melero, 2004), en el que las diferencias se valoren y se consideren siempre dentro de la normalidad: “lo normal es la diferencia”.





Bibliografía

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2006.

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

Bases del Enfoque de la Educación Inclusiva en el SEP. Ministerio de Educación. Noviembre 2011.

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.

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.

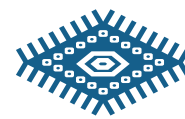
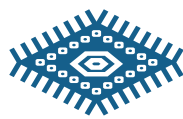
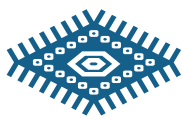
Giné G, Climent. La evaluación psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el currículo. Conferencia impartida en la VII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. La Habana. 1998. Video.

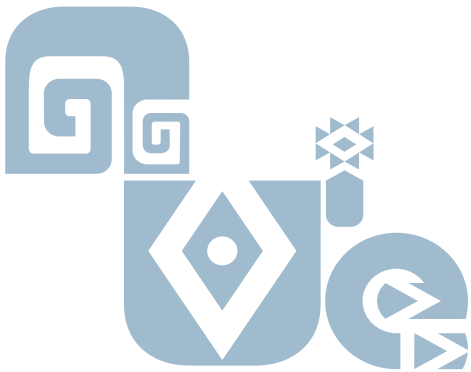
Illán, R. Nuria. Didáctica y organización en Educación Especial. Editorial Aljibe; 1996- 13-57p. La investigación en torno a la diversidad: el estado de la cuestión. Conferencia I Congreso de atención a la diversidad en la comunidad de Valencia. Abril.1999-22p.

Pilar Samaniego de García. Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica - Análisis de situación Primera edición: febrero 2009.

CERMI De los textos: sus autores - De la ilustración de cubierta: David de la Fuente Coello.

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”*

