

José Fernando Morán Valenzuela

**Estrategias didácticas para la atención de estudiantes con
discapacidad visual.**

M.A Marco Antonio Castillo Castillo



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CURRÍCULUM

Guatemala, Octubre de 2023

Contenido

Introducción	
<i>Capítulo I. Generalidades</i>	3
1.1 Línea de investigación.....	3
1.2 Tema.....	3
1.3 Planteamiento del problema	3
1.4 Justificación.....	3
1.5 Alcances y límites de la investigación.....	4
1.5.1 Alcances	4
1.5.2 Límites.....	4
1.6 Objetivos	4
1.6.1 General	4
1.6.2 Específicos	4
1.7 Metodología a emplear.....	4
1.7.1 Diseño metodológico preliminar	4
Capítulo II: Fundamentación teórica.....	5
2.1 Historia de la Educación Especial en Guatemala	5
2.1.1 Surgimiento	5
2.1.2 Institución.....	9
2.1.3 Transformación	11
2.2 Discapacidad Visual	11
2.2.1 Visión	12
2.2.2 Sistema visual.....	12
2.2.3 Funciones de la visión	12
2.2.4 Definición de Discapacidad visual	12
2.2.5 Clasificación de la discapacidad visual según la ONCE.	13
2.2.6 Función de la visión en la vida cotidiana	14

2.3 Integración Educativa.....	13
2.3.1 Evolución de la Integración Educativa.....	13
2.3.2 Antecedentes de la educación inclusiva	14
2.3.3 Pedagogía terapéutica.....	15
2.3.4 Tendencia psicométrica.....	15
2.3.5 Educación especial	15
2.3.6 De la educación especial a la educación integrada.....	117
2.3.7 De la educación integradora a la educación inclusiva	18
2.3.8 Educación Integral.....	20
2.3.9 La apertura crítica del humanismo, como del proceso educativo y la Orientación	2221
2.3.10 Integración educativa:	2221
2.4 La Inclusión Educativa	22
2.4.1 Filosofía de la Educación Inclusiva.....	23
2.4.2 Inclusión Educativa en Guatemala	25
2.4.3 Discriminación conceptual de los términos de inclusión e integración.....	26
2.4.4 Clasificación de métodos y cuestionarios de detección de la discapacidad visual.....	29
2.4.5 Intervención y recursos compensatorios disponibles en el contexto escolar.....	30
2.5 Educación inclusiva.....	29
2.5.1 El diseño universal del aprendizaje.....	31
2.5.2 La discapacidad visual	32
2.5.3 El Liderazgo en el Centro educativo Inclusivo	33
2.5.4 Cultura Inclusiva, Comunidad Y Participación:.....	38
2.5.5 Concepto de participación y comunidad	38
2.5.6 Educación y participación	40
2.5.7 Participación de los miembros de la comunidad en el centro educativo.	42
2.5.8 Comunidad Educativa y Sociedad Inclusiva	4645
2.5.9 Index para la Inclusión y participación en la comunidad	49
2.5.10 Planificación, Organización y Coordinación de la Enseñanza	52
2.5.11 Educación de calidad para todos	53
2.5.12 Organización de los procesos de mejora de los centros educativos	57

2.5.13. Transformando los centros educativos en organizaciones eficaces e inteligentes.....	58
2.5.14 Currículum, Integración Escolar e Inclusión Educativa:.....	64
2.5.15 El Currículo de la pedagogía Crítica hacia la Inclusión	65
2.5.16 Evolución Histórica de la Educación inclusiva:	66
2.5.17 Concepto de educación inclusiva	70
2.5.18 Alcances y desafíos de la inclusión educativa.....	71
2.6 Currículum e integración educativa	732
2.6.1 Currículum Integral	732
2.6.2 Críticas a al Currículum integral	743
2.6.3 La Propuesta de Taba: Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo	743
2.6.4 Currículum Nacional Base	776
2.7 Didáctica en la educación superior	80
2.7.1 Campo de estudio de la Didáctica	809
2.7.2 Definiciones sobre la Didáctica.....	82
2.7.3 Objetivos de la didáctica	83
2.7.4 Bases de la didáctica:	843
2.7.6 División de la didáctica	87
2.7.7 Didáctica general.....	876
2.7.8 Didáctica especial.....	887
2.7.9 La educación y la Didáctica	89
2.7.10 Propósitos de la Didáctica	898
2.7.11 Meta didáctica:	90
2.7.11 División de la didáctica especial	909
2.7.12 La Renovación de la enseñanza y la didáctica	910
2.8 Estrategias Didácticas para la enseñanza aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual.....	92
2.8.1 Orientaciones didácticas para trabajar con estudiantes con discapacidad visual.....	921
2.8.2 El papel del profesor	953
2.8.3 Las adaptaciones curriculares.....	954
2.8.4 El papel de los compañeros	965

2.8.5 Los Equipos Específicos de Apoyo. El maestro itinerante.....	975
2.8.6 La importancia de la buena relación con las familias.....	975
2.8.9 Estrategias didácticas para abordar la discapacidad visual en el aula	976
2.8.10 Estrategias didácticas para ciegos en el centro de estudio:	997
2.8.11 Estrategias didácticas para estudiantes con discapacidad visual utilizadas por docentes en la Educación Superior	100
2.8.12 Tipos de estrategias de enseñanza- aprendizaje.	1086
2.8.13 Estrategias específicas.....	1119
2.8.14 Enfoques que Sustenta la Investigación	114
2.8.15 Adecuaciones curriculares.....	1186
2.8.16 Tipos de adecuaciones curriculares	119
2.8.17 Clasificación de materiales tiflotécnico según su importancia para el profesorado	1232
2.8.18 Adaptaciones Curriculares en los Estudios Superiores	1242
2.8.19 Adaptaciones Curriculares	125
2.8.20 Adaptaciones de Acceso al Currículum	1255
2.8.21 Adaptaciones Propiamente Curriculares	1287
2.8.22 Los Planes de estudio universitarios.....	128
2.8.23 Libertad de cátedra	13130
2.8.24 Realización de adaptaciones curriculares	1321
2.9 Discriminación positiva.....	134
2.9.1 Conceptos de igualdad.....	1343
2.9.2 Concepto de discriminación	1343
2.9.3 Tipos de discriminación	1354
2.10 Tiflotecnología	1397
2.10.1 Contexto	1398
2.10.2 Breve Historia de la Tiflotecnología:	141
2.10.3 Clasificación de la Tiflotecnología.....	142
2.10.4 Acceso a la computadora.....	1431
Capítulo III Resultados de la Investigación.....	1486
Capítulo IV. Conclusiones	1546

Capítulo V. Recomendaciones	155
Referencias bibliográficas	154
Apéndice. Instrumentos para la recolección de información	159

Guatemala, junio 2022

Doctora
María Iliana Cardona de Chavac
Directora
Escuela de Estudios de Postgrado
Facultad de Humanidades
Universidad de San Carlos de Guatemala

Estimada Doctora Cardona,

Reciba un saludo cordial. Por este medio hago de su conocimiento que emito DICTAMEN TÉCNICO FAVORABLE al trabajo de tesis del estudiante: José Fernando Morán Valenzuela , previo a optar al grado de Maestro en Curriculum, y que me fuera asignada para ser la revisora. Dicha tesis lleva por título: Estrategias didácticas para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

(f.)



Dra. Patricia Luz Mazariegos Romero
Escuela de Estudios de Postgrado

PLMR/06/2022

Introducción

Esta es una realidad dentro del sistema educativo de nuestro país, la investigación realizada a través de este trabajo de Tesis, nos conlleva a poder efectuar un análisis, en el cual permita diseñar condiciones para la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad visual de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, así mismo desarrollar una propuesta didáctica adaptada la cual funcione como apoyo dirigido a docentes los cuales instruyen a estudiantes con discapacidad visual; y esto sea tomado en cuenta y aplicado para toda aquella población con discapacidad incluida dentro del sistema educativo regular para que el docente pueda tener una guía de acciones estratégicas tanto teóricas y prácticas para mejorar la atención educativa.

Se abordará una temática, la cual fundamenta teóricamente los inicios de las diferentes luchas ideológicas que mantuvieron las personas con discapacidad para poder conseguir y garantizar una verdadera incorporación social educativa así mismo los cimientos de integración e inclusión que fueron dando a la sociedad la idea de un proceso. En la actualidad, a partir del siglo XXI se ha dado mucho más auge como lo son la lucha por las adaptaciones curriculares, facilitar un proceso educativo más integrador, la clasificación de la discapacidad visual, el currículo integral, la tiflotecnología como accesibilidad y desarrollo académico, de la integración educativa a la inclusión educativa.

Como fundamento teórico se presenta la historia de la Educación Especial en Guatemala, se explicará qué es la discapacidad visual; se presentará el proceso evolutivo de lo que fue la Integración Escolar a la Educación Inclusiva, también se abordará el tema de las adaptaciones curriculares o educativas donde los objetivos de enseñanza serán los mismos y la adaptación únicamente consiste en la metodología que se empleará durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente se presentarán dos temas que se consideran verdaderamente importantes para el desarrollo académico e inclusivo en la sociedad, siendo estos la Tiflotecnología o Tecnología para Ciegos.

El tema de la discriminación positiva en la actualidad, es sumamente importante que la sociedad sepa que las personas con discapacidad visual tengan los mismos derechos como obligaciones que enfrentan todos los ciudadanos sin distinción alguna y que nadie debe de sacar provecho o ventaja de su condición,

Capítulo I. Generalidades

1.1 Línea de investigación

Equidad en la Educación Superior

1.2 Tema

Estrategias didácticas para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

1.3 Planteamiento del problema

Con base a lo anterior es válido plantear:

La Facultad de Humanidades ha posibilitado la profesionalización de un buen grupo de personas con diversas discapacidades pero que no tiene un programa ni personal ni recursos apropiados para una efectiva atención, sino que la realiza incluyendo a estudiantes con discapacidad, de manera indiscriminada entre los grupos de estudiantes que no tienen discapacidad.

Esta situación constituye un obstáculo para el desarrollo pleno de los discapacitados ya que las acciones didácticas no están orientadas hacia ellos y esto significa un doble y reconocido esfuerzo para poder llenar las expectativas de profesionalización. Derivado de lo anterior surge la interrogante:

¿Cómo influyen las estrategias didácticas utilizadas por docentes universitarios en los procesos de enseñanza aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, de la facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala?

Derivado de lo anterior surgen las preguntas:

¿Cuáles estrategias didácticas son apropiadas para el proceso enseñanza aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

¿Cuáles recursos teóricos prácticos existen para formar a los docentes en estrategias para atender a estudiantes con discapacidad visual?

¿Cómo puede la Facultad de Humanidades contribuir a la formación de docentes para la atención de estudiantes con discapacidad visual?

1.4 Justificación

El problema de investigación propuesto es evidente porque actualmente afecta a un número considerable de estudiantes con discapacidad visual; su proyección en el mediano y largo plazo exigirá una mayor atención por parte de las autoridades universitarias y de la facultad de Humanidades.

Es necesario que los docentes se capaciten en la atención de los procesos de enseñanza aprendizaje de la población con discapacidad visual en el medio universitario.

Beneficiará a la población de discapacidad visual y podrá poner de manifiesto la importancia de la educación inclusiva de acuerdo a la política de discapacidad promulgada por la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.5 Alcances y límites de la investigación

1.5.1 Alcances

La investigación cubrirá a Docentes de la Facultad de Humanidades Sede Central, Autoridades y Estudiantes con discapacidad visual.

1.5.2 Límites

Disposición de Docentes, autoridades y Estudiantes con discapacidad visual para participar en la investigación. Existencia limitada de bibliografía en el tema de la investigación. Limitados asesores con experiencia en atención a estudiantes con discapacidad visual.

1.6 Objetivos

1.6.1 General

Diseñar condiciones para la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad visual de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por parte de los docentes, que facilite el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.6.2 Específicos

1. Desarrollar una propuesta didáctica adaptada la cual funcione como apoyo dirigido a docentes los cuales instruyen a estudiantes con discapacidad visual.
2. Clasificar los recursos teóricos y prácticos los cuales brinden herramientas y estrategias para que los docentes puedan desarrollar un mejor de proceso enseñanza – aprendizaje en los estudiantes con discapacidad visual.
3. Elaborar una guía de acciones estratégicas tanto teóricas, prácticas como políticas para mejorar la atención educativa dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala, siendo pionera, la Facultad de Humanidades.

1.7 Metodología a emplear

1.7.1 Diseño metodológico preliminar:

De acuerdo a la propuesta de investigación el estudio de campo se llevará a cabo a través de entrevistas a profundidad con Docentes, Autoridades y Estudiantes con Discapacidad visual, cursantes de distintas carreras las cuales ofrece la Facultad de Humanidades Sede Central, en diversas jornadas o planes.

El trabajo de campo dirigido a estudiantes se logró llevar a cabo, a través de los recursos tecnológicos apropiados para el desarrollo académico de las personas con discapacidad visual, dichos cuestionarios se realizaron elaborando documentos en formato accesible y distribuidos a través de los diferentes correos electrónicos con los cuales cuenta cada estudiante, luego se realizó la confirmación telefónica a través del lector de pantalla instalado en cada uno de los dispositivos electrónicos, accedando directamente por medio del correo para dar inicio a la contestación de las encuestas elaboradas en formularios de Google. Los cuestionarios anteriormente mencionados fueron realizados por estudiantes con discapacidad visual. Tales cuestionarios fueron creados con variables netamente cualitativas debido a que se requería una información precisa la cual abarcó puntos importantes relacionados a su proceso de aprendizaje

como por ejemplo determinar qué tanta atención ponen los docentes hacia cada uno de ellos y así mismo le es posible realizar herramientas accesibles para facilitar su aprendizaje dentro del salón de clases, como también manifestar su satisfacción o no aprobación en el trato brindado por el departamento administrativo de la Facultad Humanidades de la Universidad de San Carlos cada vez que realice un trámite el cual carece de accesibilidad y se necesita el apoyo de cualquiera de los encargados.

El trabajo de campo dirigido a Docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, se realizó de manera tecnológica a través del correo electrónico utilizando un formulario de Google en el cual se realizaron preguntas a nivel cualitativo, resaltando algunas de ellas como por ejemplo, conocer la experiencia en el abordaje y desarrollo de estrategias de enseñanza dirigidas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con discapacidad visual, por otro lado se le pidió al docente que explicara qué tipo de herramientas didácticas considera que le pueden ser útiles para ampliar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje enfocado a personas con discapacidad visual finalmente, se le preguntó al docente si sabe distinguir a las personas con discapacidad visual real entre los demás estudiantes, los cuales poseen una deficiencia visual que no es tomada en cuenta como discapacidad, por lo tanto, las estrategias de enseñanza tendrán una variación y serán dirigidas de manera asertiva a todas aquellas personas que si la poseen y que las necesitan dentro y fuera del salón de clases.

Capítulo II: Fundamentación teórica

2.1 Historia de la Educación Especial en Guatemala

2.1.1 Surgimiento

A finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a las “personas deficientes” y se recurre a la creación de instituciones. Bajo este contexto, los primeros elementos históricos de la Educación Especial están relacionados con la “educación de alumnos con deficiencias sensoriales” y la atención asistencialista y no educativo. Por ello, se denomina a esta etapa la Era de la Institucionalización.

Durante la primera mitad del siglo XX, el término de deficiencia se asocia al de Educación Especial, y se considera que tal dificultad no puede ser modificable debido al componente innato. Ante ello, surge la necesidad de prevenir cualquier déficit o trastorno, por lo que Galton y Binet recurren al uso de test de inteligencia a fin de clasificar la discapacidad intelectual. Debido a las

diferencias existentes de este sector de la sociedad en relación con sus pares, se crean escuelas de Educación Especial separada de la educación regular (Calvo, Álvarez, 2003).

A finales del siglo XIX, una corriente pedagógica intenta trasladar la atención de la discapacidad desde el modelo médico hasta uno de tipo pedagógico que permitiera un tratamiento basado en la intervención educativa. Ante ello, el francés Jean Marc Gaspar Itard es considerado como el precursor de la Educación Especial, debido a la labor educativa de personas sordomudas (terminología de la época) en el Instituto de Sordomudos de París y la reeducación de Niño de I´Aveyron (comúnmente conocido como el niño salvaje de Aviñón). Otros personajes como Ovidio Decroly y Marie Montessori, cimentaron las bases para la creación de escuelas de educación especial especializadas en tratar un tipo de déficit y en donde los alumnos eran “individuos que debían curarse”; de esta forma la escuela era un medio de clasificación según etiologías, por lo que aún permanecía una pedagogía basada en concepciones médicas: la pedagogía-médica del anormal, que trasciende hasta la Segunda Guerra Mundial e incluso en la época contemporánea (Calvo Álvarez, M. 2003)

En el caso de Guatemala, desde finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX se iniciaron los primeros esfuerzos por atender la discapacidad. En primera instancia, la atención estaba constituida por establecimientos de encierro, principalmente hospicios y asilos. Esta práctica institucional denotó la segregación a instituciones cerradas en situación precaria. Dentro de este contexto destacan tres unidades de asilos: El Hospital Nacional, El Asilo de Dementes y el Asilo de Inválidos. Actualmente, el Asilo de dementes constituye el Hospital de Salud Mental “Federico Mora”, el cual es fundado en 1886 en la ciudad de Guatemala como un anexo del Hospital General. Un aspecto a destacar en este punto es la predominancia a la clasificación según deficiencias: la población del asilo de dementes estaba constituida mayoritariamente por personas con trastornos mentales mientras que en el asilo de inválidos se observaba mayor prevalencia de discapacidades físicas-sensoriales asociadas a accidentes, ancianidad y secuelas de enfermedades (ASCATED, 2005).

En el ámbito internacional, hacia los años cuarenta, las ideas asistenciales fueron disminuyendo al reconocerse la educabilidad de toda persona y el derecho de todo ciudadano a la educación. Movimientos iniciados por padres de familia, y posteriormente profesionales y opinión pública impulsaron convenios y tratados en beneficio de las personas con discapacidad, y buscaron su inclusión así como cambios políticos. La declaración de los Derechos Humanos entre otros marcos jurídicos y de derecho, suponen principios de igualdad de trato y acceso a los servicios. Dinamarca también ilustra esta iniciativa al incluir en 1959 en su legislación el principio de normalización, que tenía por objeto integrar a los deficientes en la escuela ordinaria.

En Guatemala, la revolución de 1944 implicó cambios parciales que permitieron modificar la atención tradicionalista de la discapacidad. Se funda el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social y el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, quienes intervinieron en la atención a las deficiencias de las instituciones de encierro. A pesar de ello, emergieron instituciones semiprivadas que desplazaron la ayuda estatal hacia el campo de la discapacidad y fungieron desde un modelo médico-rehabilitador para proporcionar una atención especializada según etiología de la deficiencia. Al respecto, Sonia Álvarez acuña el término focopolíticas para denotar los esfuerzos de desplazamiento del control ejercido por las instituciones estatales hacia otras de carácter privado o no gubernamental (ASCATED, 2005).

Un claro ejemplo de ello es la fundación del Comité Pro Ciegos y Sordos en la década de 1940, que, a su vez, muestra los primeros intentos de organización de las personas con discapacidad visual debido a la falta de atención pública y educativa que imperaba en el país. Esta entidad se erigió como la cuna de atención a las deficiencias sensoriales, al igual que la Escuela para Niños Sordos Fray Pedro Ponce De León, mientras que, en 1962, se busca la atención a la discapacidad intelectual por lo que se inaugura (siempre desde el sector privado), el Instituto Neurológico. Hasta el año de 1969 el Gobierno de Guatemala no financiaba ninguna institución destinada a la Educación especial a pesar de la fuerte demanda.

Posteriormente, la Educación Especial organizada desde el Ministerio de Educación se inaugura en el año de 1969, emitiendo el Decreto Ley no. 317 “ley orgánica de educación nacional” y en su artículo 33 dictaminó: se crea la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial...quien tendrá a su cargo la supervisión, evaluación y coordinación de las instituciones clínicas privadas que atienden a los niños con deficiencias, así como la creación de escuelas y secciones especiales o lugares y establecimientos adecuados en la ciudad capital y el interior del país, para dar atención especial a los niños de las escuelas comunes que permanecen al margen del progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje por afrontar problemas de desadaptación .

De esta forma se ilustra que, en primera instancia, la educación especial no buscaba una educación inclusiva, sino que fomentaba la segregación a través del modelo médico-rehabilitador que etiqueta a los “niños desadaptados”.

Las políticas de carácter público surgieron hasta 1972 con la construcción del Centro de Educación Especial Árida España. Se inicia una fase de asistencialismo basado en la caridad y que pretenden una función social de asistencia pública, pero auspiciados por figuras y medios privados para obtener fondos. Las mujeres de élite en nuestra sociedad coordinan esfuerzos para iniciar la Protección Social, y es a través de rifas, y otras actividades que logran recaudar fondos monetarios para el sostenimiento de las instituciones. Una vez más, se refuerza la falta de responsabilidad del Estado hacia los recursos que debe destinar hacia la atención de la discapacidad. En ese mismo año, surge por Acuerdo Gubernativo, la Dirección de Rehabilitación de Niños Subnormales (términos utilizados durante esa época), como dependencia de la misma secretaría (ASCATED, 2005).

Esa tendencia por parte del Estado a crear centro de atención a la discapacidad se ve frenada en la década de los años setenta, posterior a la inauguración de centro como Árida España, Centro de Capacitación Ocupacional y el Residencial Psiquiátrico Neurológico (actualmente Abrigo y Bienestar Integral para Niños, Niñas y Adolescentes con Capacidades Diferentes –ABI-), todos pertenecientes a la Secretaría de Bienestar Social.

A partir de los años setenta se inicia una etapa de cambios en el concepto y las prácticas de la deficiencia y la educación especial, a raíz de razones políticas, sociales, psicológicas y pedagógicas. El principio de normalización insta a integrar a las personas con algún tipo de discapacidad a las escuelas regulares y entornos laborales a las que asisten sus pares. En aspectos de terminología, se introduce el término de necesidad educativa especial para sustituir la denominación tradicional de deficiencia. Uno de los documentos que ilustra este aspecto es el informe Warnock publicado en Inglaterra en 1978 el cual, expone una serie de recomendaciones como el derecho de todos los niños a asistir a la escuela regular, la precisión de una atención específica por parte de los niños con necesidades educativas especiales entre otros.

Bajo esta línea, se inicia el esfuerzo en Guatemala por crear políticas de carácter focalizado dirigidas por recientes oficinas de atención a la persona con discapacidad desde ministerios específicos como el de educación, salud y trabajo. Un ejemplo claro de ello es el esfuerzo realizado por el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad INTECAP, a través de su programa “adaptación y readaptación profesional de minusválidos”.

El Estado mantuvo por décadas una postura indiferente en relación a las personas con discapacidad en materia de educación, salud, trabajo e inserción laboral. Fue hasta el 24 de febrero de 1985, según acuerdo gubernativo 156-96 que crea el Departamento de Educación Especial. Durante el mismo año, a petición de un grupo de maestros, se inicia con el Programa de Aulas integradas en escuelas de nivel primario de la ciudad capital; esta acción constituye la primera respuesta a este sector de la población por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008).

Durante los años de 1982-1993 surgen los movimientos de padres de niños con discapacidad, quienes impulsaron la creación de Escuelas y Centros de Educación Especial en varios departamentos, apoyados por la Federación Guatemalteca de Padres de Familia de Personas con Discapacidad (FEDEGUAPA) y la orientación técnica de la Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Discapacidad (ASCATED). El primer proyecto regional experimental de educación especial del Ministerio de Educación le corresponde a la Escuela de Educación Especial de Cobán.

En 1991, el congreso emite el Decreto 12-91 Ley de Educación Nacional, estableciendo la educación especial como “una modalidad educativa”, en sus artículos del 47-51 clarifica las finalidades de la misma con el fin de propiciar el desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales.

Por iniciativa de Primeras Damas de Centro América, Viceministros de Educación, Padres de familia, en 1992 se crea en cada país, el Consejo Nacional de Atención a Menores con Discapacidad (CONAMED), coordinado por la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación especial; a raíz de ello y con el apoyo de la UNESCO, se elabora el primer plan de Educación Especial para Guatemala (MINEDUC, 2008).

En 1995, se crearon los primeros puestos de educación especial, en el nivel primario, como Centros de Educación Especial Anexos, para atender a población con problemas de aprendizaje, en los grados de primero a tercero en la modalidad de Aula Recurso. En ese mismo año se crea por Acuerdo Gubernativo 156-95 el Departamento de Educación Especial. Ese mismo año, en el marco de la firma de los Acuerdos de Paz, se aprueba la Ley de Atención a Personas con Discapacidad Decreto 135-96, que da vida al consejo al Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI), constituyéndose como ente coordinador, asesor e impulsor de las políticas nacionales para el logro de la integración e inclusión social de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.

Desde 1996 ASCATED promueve la organización de padres y madres de familia en el interior del país, y realiza la formación de recursos humanos para la atención de niños con discapacidad, promoviendo el Diplomado en Facilitadores Comunitarios de Educación Especial.

En 1997 se constituye la Comisión Multisectorial de Integración Escolar, por parte de instituciones estatales y representantes de centros educativos regulares que poseían experiencias de integración educativa. A través de ello, se generan procesos de sensibilización al sector

educativo, docentes, supervisores y padres de familia. Durante el mismo año, desaparece la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación especial, integrando el Departamento de Educación Especial al Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC), con funciones normativas, de coordinación y asesoría dentro del Ministerio de Educación.

El Ministerio impulsó la Política y Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales en el año 2000. Tanto la ejecución de la política como el proceso de modernización del Estado, promovieron la desconcentración administrativa, con la creación de Coordinaciones Departamentales de Educación Especial (MINEDUC, 2008).

Durante el año nacional de las personas con discapacidad en el 2005, se emite el Acuerdo Gubernativo 118-2005 para impulsar la Política de Educación Inclusiva. A partir del 2004 hasta el 2007, la Unidad de Educación Especial forma parte de la Dirección General de Calidad Educativa (DIGECADE) y se incluye dentro del Currículo Nacional Base de formación Docente, la sub-área de Atención a las Necesidades Educativas Especial.

A partir del año 2007, la Unidad de Educación Especial pasa a formar parte de la Subdirección de Atención a Poblaciones Vulnerables de la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBI). No obstante, ese mismo año se emite el Decreto 58-2007 Ley de Educación Especial para Personas con Capacidades Especiales y por Acuerdo Gubernativo 225-2008 se crea la Dirección General de Educación Especial (DIGEESP) como dependencia del Ministerio de Educación y como el ente encargado de la correcta aplicación de la ley y para regular las disposiciones legales a esta se emitió su respectivo reglamento (Acuerdo Ministerial 3613-2011).

2.1.2 Institución

Hasta 1969, el Estado manifiesta interés por la educación especial; en el marco de la Ley Orgánica de Educación Nacional Decreto 317-1965, el estado crea la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial.

El Ministerio de Educación creó en el año 2008 la Dirección General de Educación Especial (DIGEESP) con el objetivo de brindar atención educativa a las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el sistema educativo público y privado

La Dirección General de Educación Especial tiene como funciones principales las siguientes:

- a) Proveer a los niños, niñas, adolescentes y adultos con necesidades educativas especiales, los servicios necesarios para hacer posible su acceso a un currículo educativo de calidad, contribuyendo a que se logre su máximo desarrollo personal y social. Este acceso podrá ser a centros educativos regulares o a centros educativos especiales, dependiendo del nivel de la capacidad especial.
- b) Implementar estrategias para la detección y atención temprana en los centros educativos regulares de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, sensoriales, cognitivas, físicas y/o emocionales con el fin de intervenir lo antes posible, a fin de evitar las consecuencias que estos conllevan.

- c) Promover y normar en el ámbito educativo, social, laboral y económico estrategias de integración y participación de la sociedad para asegurar la inclusión, permanencia y éxito de las personas con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral.
- d) Proporcionar asesoría y apoyo técnico permanente a todos los centros educativos regulares y especiales públicos en forma obligatoria y a los centros educativos regulares y especiales privados están obligados a contratar de manera individual o colectiva entre centros educativos, asesorías y los apoyos técnicos necesarios para brindar la educación especial, con el propósito de mejorar la calidad de la oferta pedagógica que brindan y potenciar su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales.
- e) Proporcionar la participación activa de los padres de familia o tutores de alumnos con necesidades educativas especiales a fin de involucrarlos para que compartan el compromiso de las acciones previstas en el programa educativo diseñado para sus hijos.
- f) Diseñar e implementar un programa específico de capacitación para docentes encargados de educar a las personas con necesidades educativas especiales, así como el personal responsable de cada centro en coordinación con el Ministerio de Educación y otras entidades públicas y privadas.
- g) Suscribir convenios con instituciones del Estado, universidades y otros sectores para implementar programas de educación especial en las escuelas públicas.
- h) Ser el ente rector de los servicios de educación especial que se presten en el país, tanto de las instituciones educativas regulares y especiales, públicas y privadas.
- i) Diseñar y realizar procesos de investigación, monitoreo y evaluación de los servicios de educación especial que se brindan en el país, así como publicar, periódicamente, los logros alcanzados.

Según las fuentes de financiamiento se establecieron las siguientes categorías de instituciones dirigidas a la educación especial en nuestro país:

- **ESTATALES:** Centros educativos que dependen directamente de la administración del Estado, a través de la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia su financiamiento proviene del presupuesto nacional.
- **SEMI AUTONOMAS:** Se refiere a centros educativos cuyo financiamiento proviene del presupuesto nacional y del sector privado.
- **PRIVADAS:** Centros educativos que han surgido de la iniciativa privada del país y funcionan independientemente del estado.
- **COOPERATIVA DE PADRES:** La modalidad recientemente surgida, en la que padres aportan una cuota mínima para el mantenimiento del sistema escolar de sus hijos.
- **Organismos No Gubernamentales (ONG):** Por medio del apadrinamiento de los niños atendidos, se les proporciona la educación necesaria.

2.1.3 Transformación

Históricamente la Educación Especial ha sido sinónimo de “educación para los alumnos con alguna discapacidad”. En las últimas dos décadas, esta concepción se ha ido transformando en el nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales, pasando por un enfoque más global y profundo: la educación a la diversidad, a través de escuelas, programas y servicios incluyentes (Informe Warnock, 1978).

Tomando como base la meta de Educación para todos (UNESCO), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), se busca que los sistemas educativos diseñen programas orientados a responder a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad de estudiantes (Tobar Estrada, A. 2013).

Las tendencias en la actualidad se encaminan hacia la integración de los niños y adultos con discapacidad en el sistema educativo regular, así como la apertura de algunos espacios laborales. A nivel de construcción de conocimientos, ha habido cambios significativos en cuanto al lenguaje técnico usado y el surgimiento de nuevas percepciones y conceptos, tales como necesidades educativas especiales, educación inclusiva, accesibilidad, vida independiente, etc.

Sin embargo, en el contexto guatemalteco, dichos lineamientos y metas no podrán ser alcanzados hasta que se incluya de forma conjunta, la acción ministerial en materia de discapacidad, se reformen las leyes pertinentes y se creen políticas con propuestas novedosas y el Estado destine los recursos monetarios suficientes para garantizar la igualdad de condiciones, accesibilidad y satisfacción de las necesidades básicas de las personas que poseen una condición de discapacidad (Tobar Estrada, A. 2013).

2.2 Discapacidad Visual

Antes de abordar el tema de discapacidad visual; es necesario definir con base en los instrumentos legales que velan por los derechos de las Personas con Discapacidad a nivel nacional e internacional.

Según la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad, Decreto No. 135-96, art. 3:

Definición: (Reformado por el Artículo 2 del Decreto 5-2011 del Congreso de la República). Se considera como discapacidad cualquier deficiencia física, mental o sensorial, trastornos de talla y peso, genéticas, congénita o adquiridas, que limite substancialmente una o más de las actividades consideradas normales para una persona.

A nivel internacional la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

También es conveniente analizar los conceptos básicos sobre la visión, su funcionamiento y los grados de deficiencia que puede sufrir.

2.2.1 Visión

El término visión, es amplio y abarca todos los procesos del sistema visual y todas las funciones de la visión.

2.2.2 Sistema visual

Las imágenes se desplazan en forma de luz desde la parte anterior del ojo (la córnea) hasta su parte posterior (la retina). A continuación, atraviesan un complejo conjunto de nervios y fibras hasta llegar a distintas partes del cerebro, que las interpreta y, junto con otra información (como la auditiva y la memoria) determina el movimiento, las percepciones y la toma de decisiones de la persona.

2.2.3 Funciones de la visión

La visión tiene siete funciones:

1. Agudeza visual: definición o detalle con que se perciben los objetos (claridad).
2. Campo visual: espacio que se abarca con la visión al mirar directamente al frente (visión periférica).
3. Sensibilidad al contraste: capacidad para discriminar un objeto del fondo en el que se encuentra.
4. Percepción del color: capacidad para distinguir distintos colores y la luz que emiten.
5. Agudeza de Vernier: capacidad para discernir la discontinuidad en una línea (se emplea para detectar patrones).
6. Agudeza estereoscópica: percepción de la profundidad.
7. Umbral de adaptación a la oscuridad: capacidad para ver con poca luz.

2.2.4 Definición de Discapacidad visual

Se considera que una enfermedad causa una deficiencia cuando afecta a la estructura o la función del organismo. La deficiencia visual, que abarca el sistema visual (su estructura) y las funciones de la visión, puede ser discapacitante si la persona no dispone de acceso suficiente a servicios y asistencia y enfrenta obstáculos como la discriminación o la falta de accesibilidad a los edificios y los medios de transporte. Esta visión de la deficiencia visual es conforme con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS.

Hay varios niveles de deficiencia visual, que inciden en el día a día de las personas de modos distintos. Por ejemplo, algunas personas con deficiencia visual moderada no reúnen las aptitudes necesarias para conducir un vehículo o tienen dificultades para leer un libro. Cuando esta deficiencia es grave, la persona no es capaz de reconocer visualmente a personas que conoce, aunque se encuentren cerca, y necesita utilizar otros sentidos. Por último, los ciegos no siempre son capaces de distinguir entre la luz y la oscuridad.

Es importante recordar que la experiencia de la deficiencia visual es distinta para cada afectado. Por ejemplo, dos personas con una deficiencia moderada pueden tener una experiencia cotidiana

distinta en función de la causa de la pérdida de visión, el acceso a atención de calidad y a rehabilitación y los obstáculos que puedan encontrar.

Las mediciones de la agudeza visual y el campo visual permiten establecer varios tipos y niveles de deficiencia, como indican los valores del siguiente cuadro.

Deficiencia de la visión a larga distancia	
Nivel	Agudeza visual
Deficiencia leve	6/12 pero igual o mejor que 6/18
Moderado	Menor que 6/18
Grave	Menor que 6/60
Ceguera	Menor que 3/60, 1/60; o incapacidad para percibir la luz
Deficiencia de la visión a corta distancia	
Nivel	Agudeza visual
A corta distancia	Menor que N6 o N6 a 40 cm, con la corrección existente.

En la Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS se definen la deficiencia visual moderada y grave y la ceguera.

2.2.5 Clasificación de la discapacidad visual según la ONCE.

En España, la ceguera legal viene determinada por los criterios de inclusión de la ONCE (2014). En los requisitos de afiliación de la organización (ONCE), se comprueba que los parámetros visuales que se deben cumplir sean: agudeza visual igual o inferior a 0,1 (1/10 de la escala Wecker), obtenida con la mejor corrección óptica posible y un campo visual reducido a 10° o menos. (Gutiérrez Santiago, Cancela Carral, Zubiaur González, 2009).

Otra clasificación según el grado de visión y las repercusiones educativas a la discapacidad visual es de Barraga (1986) (extraído de Peralta, 2011, p. 92). Es una de las clasificaciones más conocidas en el ámbito educativo:

- Ceguera total: Los alumnos sólo perciben luz o carecen totalmente de visión. Desde el punto de vista educativo, ciego es toda persona que aprende el sistema Braille y no puede utilizar su visión para adquirir conocimientos, aunque la percepción de la luz le ayude en su desplazamiento y su movilidad.
- Ceguera parcial: Los alumnos perciben luz, bultos contornos y algunos matices de color. La visión de cerca es insuficiente para la vida escolar y profesional.
- Baja visión: Los alumnos ven objetos a pocos centímetros, sus restos visuales permiten la orientación, percepción de masas y colores. La visión de cerca permite la adquisición de la lectoescritura en negro y con ampliaciones. No se les debe educar como ciegos, aunque deben aprender a desenvolverse en el sistema táctil.
- Limitados visuales: Precisan de una iluminación o presentación de materiales y objetos más adaptados (por lentes o aparatos especiales). Pueden funcionar como videntes en el ámbito educativo (María del C. Giménez R. 2015).

2.2.6 Función de la visión en la vida cotidiana

La visión, cuyo desarrollo es paralelo al de los ojos y el cerebro, es esencial para el crecimiento del niño. Las funciones de la visión se desarrollan y perfeccionan a edades distintas, pudiéndose establecer promedios. Por ejemplo, el umbral de adaptación de la visión a la oscuridad, a los 6 meses de edad; la agudeza visual, a los 3 años, y los campos visuales de los 4 a los 10 años.

Desde el nacimiento, la visión es fundamental para el crecimiento y el desarrollo del niño. La capacidad de reconocer a sus familiares y cuidadores, sonreírles y emitir sonidos es la base de la intimidad y el apego. Este tipo de comunicación e interacción es una parte importante del desarrollo cognitivo.

Además, la visión es fundamental para el aprendizaje del movimiento. Al ver alguna cosa que llama su atención, el niño siente el deseo de moverse hacia ella y empieza a desarrollar su motricidad. Posteriormente, la visión continúa desempeñando una función importante en la exploración, el aprendizaje y el desarrollo de la coordinación entre manos y ojos.

En el paso de la infancia a la adolescencia, la visión suele ser un elemento indispensable para el buen rendimiento escolar y el éxito académico, y en la edad adulta continúa determinando el modo de vida de las personas, particularmente en su trabajo. La visión puede ser indispensable para obtener y mantener un empleo, pues se necesita para efectuar numerosas tareas, ya sea recoger una hoja de té o conducir un vehículo de motor.

En etapas posteriores de la vida, también es necesaria para realizar actividades cotidianas, mantener la autonomía y gozar de buena salud en general.

Además, es de gran importancia en la comunicación, pues se sabe que la mitad de la información se transmite de modo no verbal mediante gestos y expresiones faciales y que alrededor del 80% de la información de los sentidos procede de la visión (Informe Mundial de la OMS sobre la Visión).

2.3 Integración Educativa

2.3.1 Evolución de la Integración Educativa

Un Modelo de Diversidad Humana, se reconoce que la evolución conceptual de la discapacidad y el desarrollo en el aspecto educativo, para estas personas, ha sido positivo, y pareciera el primer paso de aceptación a la diversidad y a la diferencia, aspectos importantes acerca del proceso de integración. De igual forma, señala la posibilidad de que las instituciones educativas, sean de educación básica, media o de nivel superior, den el paso a la inclusión para poder ofrecer a los estudiantes con discapacidad las oportunidades equitativas de avance y desarrollo en un marco de respeto hacia las diferencias.

El enfoque conceptual de la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado, y se ha transformado en distintas épocas. Encontramos que en algún momento existía una completa exclusión, posteriormente se dirigió a la educación especial, luego, se manejaron los conceptos de educación integrada, y ahora último, la educación inclusiva basada en la diversidad (Carlos P. Dussan).

2.3.2 Antecedentes de la educación inclusiva

a. Segregación de las personas con discapacidad

La revisión de la historia de la discapacidad, no muestra indicios de la escolaridad de estas personas en la antigüedad, quizás en parte porque para esta época predominaba el rechazo, el abandono, el infanticidio hacia las personas “deficientes”

Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración (Puig de la Bellacasa, 1992 y Cañedo, 2003)

El Doctor Rodrigo Jiménez Sandoval, en su artículo (Las personas con discapacidad en la educación superior, 2007) resalta que sin duda la discapacidad a través de la historia ha sido objeto de discriminación por parte de la sociedad

“A lo largo de la historia podríamos reconocer diferentes paradigmas de la discapacidad. Un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo de considerar al discapacitado, como una persona que padece una enfermedad, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia. Se subvalora la capacidad de las personas y se utilizan términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a su condición, creo están familiarizados con términos como: inválido, lisiado, subnormal, mongólico y otros que tienen la connotación de disminuir a la persona”.

Estos dos modelos a los que hace referencia el autor, son los que se han presentado a lo largo de la historia de la discapacidad, pues el modelo tradicional, segrega totalmente a las personas con discapacidad, por considerarlas no aptas para la sociedad, son vistas, como un problema que únicamente la familia debe soportar, y no la sociedad. Después nace un paradigma que logra un gran avance, pero no el indicado, ya que es motivado por la lástima que producen las personas con discapacidad a la sociedad, y es allí cuando se toma consciencia de que no es sólo un problema concerniente a la familia, sino también de la sociedad, ya que se empieza a considerarla discapacidad como una enfermedad que requiere la protección del Estado (Carlos P. Dussan, 2011).

b. Nacimiento de la escuela especial para personas con discapacidad

Se puede decir que la escuela nace en el siglo XVI, pero se desarrolla en el siglo XVIII. En 1828 en Francia se abren las primeras escuelas de atención a “deficientes” inspiradas en los resultados de Tirard 1775 - 1838, quien demostró mediante trabajos con “deficientes”, la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales. En esta misma época, el Abad De L, Epeé creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas, y en Alemania Samuel Heinecke desarrolló una metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal.

Por su parte en 1829 Luis Braille, creó la escritura de puntos en relieve reconocido universalmente para la lectura y escritura de las personas invidentes y difundidas por el mundo como el sistema braille (Braille, Louis, 1829).

Estos desarrollos aumentaron la importancia de los aspectos clínicos, pedagógicos y psicológicos de la investigación encaminados a elaborar criterios para diferenciar a “los deficientes”, su estado de “deficiencia” y las perspectivas del desarrollo de sus capacidades. A pesar del gran avance en la atención, el pensamiento seguía centrado en entender la discapacidad como un asunto restringido a curar la enfermedad.

Con base en lo anterior, puede concluirse que, gracias al implemento de la escuela especial, se demostró que estas personas eran capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física, al crearse medios que facilitaran su desarrollo como fue el lenguaje de señas y el sistema braille (Carlos P. Dussan, 2011).

2.3.3 Pedagogía terapéutica

Con los resultados de las investigaciones, se inició una etapa de clasificación de las personas con discapacidad según la deficiencia y surge así “la pedagogía terapéutica (Cañedo, 2003). En esta perspectiva ni las medidas médicas ni las pedagógicas eran consistentes o complementarias para hacer una intervención más efectiva.

Como resultado de esta polémica de a quien correspondía la prioridad en la educación de los deficientes, si a los médicos o a los pedagogos, se definieron según Cañedo, a finales del siglo XIX y principios del XX dos tendencias para comprender la esencia y carácter de la deficiencia: una que la consideraba como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo defendida por los médicos, y otra, planteaba que éstas podían aparecer por factores psicológicos y pedagógicos más defendida por los profesores. Esta última, hace alusión a la tendencia que estudia los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe.

2.3.4 Tendencia psicométrica

La “pedagogía terapéutica” permaneció en diferentes escenarios educativos hasta principios del siglo XX. Más adelante surge la tendencia psicométrica. El francés Alfred Binet desarrolló la primera prueba de inteligencia cuyos resultados clasifican y establecen jerarquías en función de la capacidad mental. En 1905 se da paso a la atención educativa especializada, distinta y separada de la organización escolar ordinaria y surgen las escuelas especiales para personas con “retraso mental”.

2.3.5 Educación especial

A partir de 1917, en Europa comenzó la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Se detectaron allí numerosos alumnos con dificultades en el aprendizaje, los grupos eran cada vez menos homogéneos, por tanto, se enfatizaba la necesidad de clasificar a los

alumnos y se creaban aulas especiales en la escuela ordinaria dando paso al sistema de educación especial.

El surgimiento de la educación especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad, lo cual generó profesorado preparado, programas especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos y el propio centro especial, pero el sistema de educación especial fue cuestionado en la medida en que las instituciones recibían todos los alumnos que el sistema regular rechazaba. La intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas hicieron que fueran concentrados en los centros especiales (Carlos P. Dussan, 2011).

Los programas educativos de las instituciones especiales no se adaptaban a las necesidades de los alumnos, y se tornaban en secuencias inflexibles, no acordes con la edad cronológica. El resultado de este proceso fue un mínimo avance en las necesidades funcionales de la persona, lo cual condujo a que la segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento, y que las instituciones especiales se caracterizaran en este aspecto. Éste fue uno de los principales motivos por los que se originó el movimiento a favor de la “normalización”.

2.3.6 De la educación especial a la educación integrada

En 1969 surgió el principio de la “normalización” proveniente de los países escandinavos, que en esencia propugnaba por la utilización de medios educativos que le permitieran a la persona adquirir o mantener comportamientos y características cercanos a la normatividad general.

En Estados Unidos se desarrolló este principio hasta convertirlo en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, manifestando que la esencia de la normalización no estaba dirigida a un programa de tratamiento, sino que debía sobrepasar esas tareas concretas y proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía por derecho (Carlos P. Dussan, 2011).

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el Informe Warnock (Aguilar Montero, 1991), el cual reafirmó el significado de “normalización”. Éste, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino aceptarlo tal como es, es decir con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.

Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y además proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías, hasta ese momento vigente, y también promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Allí se describían las condiciones de vida comunes que debían tener las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como miembros de la sociedad. Con la aplicación de este principio se esperaba mejorar la autoestima, el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad con unos aprendizajes más reales para su desempeño laboral y su autonomía personal en la sociedad. También se acometía la intención de no etiquetar ni categorizar a las personas con discapacidad y usar la denominación de Necesidades Educativas Especiales (NEE), por ello se adoptó este concepto con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada, al asumir que cada niño, niña

independientemente de su discapacidad, tenía una necesidad particular de educación (Carlos P. Dussan, 2011).

El cambio de los procesos asistenciales en la educación especial a procesos educativos de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en los cuales se respetaba la individualidad en función de sus necesidades, características e intereses, donde se hacía énfasis en el entorno, la participación, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos facilitaban sin duda el desarrollo social, educativo y emocional de la persona con discapacidad.

Desde entonces el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa y es el paso de la educación con enfoque en el individuo a la educación con el enfoque en el ambiente. Es así como la integración es definida como un proceso que brinda la oportunidad a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad de integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo a sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura (Carlos P. Dussan, 2011).

En conclusión, los alcances de la integración educativa se basaron en los siguientes factores:

- a) Proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos.
- b) Preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futuras en un contexto que fuera más representativo de la sociedad.
- c) Promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- d) Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- e) Promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes “en riesgo”, sin estigmatizarlos.
- f) Difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela (Carlos P. Dussan, 2011).

De esta manera, la integración educativa planteada con los anteriores factores se constituyó en uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación, pero a pesar de los aspectos favorecedores, las limitaciones y dificultades encontradas se centraron en varios puntos a saber:

- La escasa sustentación científica y los resultados poco analizados sobre la eficiencia del proceso integrador.
- Un abordaje no progresivo ni planificado completamente y coordinado entre las instituciones implicadas.
- Las resistencias y discrepancias provocadas entre los maestros con los cambios organizativos metodológicos, curriculares y las demandas de formación del personal.
- Manifestaciones de conocimiento en las funciones de los maestros de apoyo, siendo evidente que el éxito de la integración está en el trabajo colaborativo entre maestros de aula y equipos de apoyo (Carlos P. Dussan, 2011).

En consecuencia, se puede decir que la integración no permitió el mensaje básico de la integración educativa en su totalidad.

2.3.7 De la educación integradora a la educación inclusiva

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de “inclusión”. Esto surge tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países. Asumimos la importancia del cambio terminológico de “integración” a “inclusión” no sólo como una cuestión semántica, sino como un cambio conceptual que ofrece mayor claridad y además redimensiona el significado de esta política en la práctica (Carlos P. Dussan, 2011).

¿Cuál es el fin de la educación? ¿Qué alumnos queremos formar a dónde y cómo orientar el proceso educativo y a las personas que en él participan? Entre muchas otras, son preguntas que han acompañado toda la historia de la educación. El desarrollo de sus respuestas ha sido múltiple. Desde la educación misma, como de fuera de ella se han propuesto y aplicado diversas salidas. Hacia dónde se orienta la educación, en cuanto situación dinámica es una interrogante siempre válida.

La problemática anterior es una cuestión que debe enfrentar no sólo la sociedad en general, sino también, y con mayor propiedad, todas las disciplinas sumidas en el campo de las Ciencias de la Educación. (L. Fernando Astorga G, 1)

A esto último no escapa la **Orientación Educacional**; ella, con interés y rigor, debe hacer suya esta temática. La Orientación Educacional, si pretende validarse y servir a los sujetos que participan en el proceso educativo intentará entonces buscar una salida a este cuestionamiento.

Con el fin de iniciar posibles atisbos de respuestas, es que deseo reflexionar sobre este desafío.

"La Orientación es un proceso consustancial a la Educación", se afirma en la Circular N° 600, del 18 de febrero de 1991. En otras palabras, la Orientación es de la misma sustancia, naturaleza o esencia que la Educación. La Orientación como la Educación, en cuanto participan de un mismo proceso, comparte objetivos y se necesitan recíprocamente. En ellas, se establece una relación dialógica. (L. Fernando Astorga G, 1)

A lo anterior, hay que sumar que la Orientación se erige como la que debe mediatizar y mostrar la dirección, sentido o fin del quehacer educativo: "Los principios (de la orientación) aparecen organizados en torno a un postulado que los fundamenta y explica cuál es: considerar a la Orientación consustancial al proceso educativo, “siendo dentro de este, el núcleo o hilo conductor”. (L. Fernando Astorga G, 1)

Para poder cumplir con este desafío, la Orientación Educacional debe adentrarse en la pregunta clave: ¿Qué alumnos queremos formar? Esto implica buscar claridad sobre quién es el alumno y quiénes son los que participan del proceso educativo. En último término, debe saber a quién desea educar, debe saber cuál es la visión de hombre, y por ende de alumno, más cercana a la naturaleza de la condición humana.

Desde este supuesto, toda praxis educativa tiene una forma de pensar al hombre, como sustento teórico que le da sentido y le imprime ciertas valoraciones. Si todo desarrollo educativo se fundamenta, entonces, desde una perspectiva filosófica o idea de hombre (antropología), esta fundamentación determina la dirección o sentido (orientación) de la actividad educativa, priorizando, por medio de su idea fuerza, sólo algunos aspectos en desmedro de una visión más totalizante de la realidad, del hombre y del quehacer educativo. (L. Fernando Astorga G, 2)

De este modo, la educación puede fijarse fines que maximicen algunos aspectos y minimicen otros. Así, una educación proselitista, de tipo ideológico o religioso atenta contra el espíritu de una educación integral. Igualmente, errática puede resultar una educación que maximice lo puramente científico-tecnológico en desmedro de otras importantes esferas o expresiones humanas. También una educación puramente competitiva-económicoista atenta contra el espíritu de una educación genuinamente integral. Finalmente, perversa puede resultar también una educación de tipo positivo-reduccionista que atente contra las esferas o dimensiones de significado o sentido, ocultando aspectos genuinamente humanos. (L. Fernando Astorga G, 2)

Se concluye, por ende, que nos enfrentamos a un hombre y a una educación polarizada, sesgada e incompleta y a una Orientación Educacional unidireccional y parcial. Cualquier filosofía tiene el riesgo de ser parcial y excluyente.

No obstante, lo anterior, frente a esta situación surge como posibilidad de respuesta a la cuestión de saber a quién se desea educar, de saber cuál es visión de hombre, y por ende de alumno, más fiel a la naturaleza de la condición humana, el pensar en un Humanismo Integral para una

2.3.8 Educación Integral

En la introducción al texto del MINEDUC, "Objetivos Fundamentales y Contenidos (L. Fernando Astorga G, 2) Mínimos Obligatorios de la Educación Media", se establecen las "**Orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje**"; en ellas se lee lo siguiente: "La orientación genérica del conjunto de la experiencia educativa, que luego se define como Formación General, es aquella que sea relevante para la vida integral de alumnos y alumnas, con independencia de sus opciones de egreso". En el mismo documento, en su capítulo I se lee lo que sigue: "La formación general responde a las necesidades de un proceso de formación integral". Dada tal orientación genérica, cabe preguntarse en qué consiste una formación o educación Integral. (L. Fernando Astorga G, 3)

Esta interrogante y perspectiva supone entender primero que "el hombre está abierto a infinitas posibilidades que le ofrece su humana naturaleza". Por tanto, se hace necesario, indagar, con mirada abierta, en la naturaleza de la condición humana. Muchas son las respuestas que, a lo largo de la historia, que se han elaborado para abordar esta cuestión. Pero, no basta con recogerlas y hacer una mezcla sintética. Estas ideas antropológicas deben responder a un criterio integrador y perfeccionador de lo que es, y puede llegar a ser, el hombre desde su naturaleza. De aquí que esta apertura a lo antropológico, está llamada a recoger todo aquello que dignifique, planifique y enaltezca la condición humana. (L. Fernando Astorga G, 3)

Al constatar que." El niño entero va a la escuela", necesariamente el proceso educativo requiere para que deje de ser sesgado, que la Orientación Educacional enfrente el desafío de fundarse en

un humanismo integral donde se asuma, abierta y críticamente, bajo esta visión totalizante todo aquello que se descubre como naturalmente humano y humanizaste: "El humanismo integral se constituye como tal en la medida en que sabe subsumir los aspectos universales que plantea cada concepción filosófica que sustenta un determinado humanismo; pero, sabe también integrar aspectos válidos de cada uno de ellos. Sin caer en un eclecticismo contradictorio, por la naturaleza propia de estas concepciones, el humanismo integral debe saber rescatar una idea adecuada del mundo, del hombre y de su fin o debe asumir una cosmovisión que deje abierta la posibilidad indicativa de la naturaleza en la cual el mismo se incluye. Un humanismo integral concebido de esta forma debe, por otra parte, saber limitar los aspectos privativos y limitativos de concepciones humanistas específicas". (L. Fernando Astorga G, 3)

Por otro lado, es también importante no cerrarse a nuevas dimensiones de lo propiamente humano sobre las cuales se puedan tomar conciencia: "La multiplicidad de las dimensiones humanas debe ser descubierta; más aún, debe existir una perspectiva abierta a la consideración de nuevas expresiones humanas aún no desarrolladas ni necesariamente conocidas". (L. Fernando Astorga G,)

Desde este humanismo integral, consecuentemente la educación se orientará en términos, también, más totalizantes: una educación orientada hacia el alumno en su totalidad buscará llegar a todas las dimensiones del educando. La Orientación Educacional está llamada, desde esta visión, a preocuparse por todas las dimensiones del alumno: "Cada persona posee un conjunto de potencialidades, todas las facetas del cual son capaces de desarrollo en varias áreas y en diferentes proporciones al mismo tiempo las responsabilidades de orientación para con los estudiantes, total deben interesarse. Por el desarrollo de todas sus potencialidades". Resulta así que la Orientación es un proceso unitario que asiste al alumno en todas sus necesidades, tanto en las que permanentemente requieren satisfacción para un adecuado desarrollo, como en las específicas que señalan su evolución personal y las exigencias del medio en que vive. Arthur Jones con relación a esto, escribe: "Las necesidades humanas son la base de la orientación. La necesidad humana constituye su fundamento. "(L. Fernando Astorga G, 4)

Un valor y actitud imprescindible para desarrollar esta tarea lo constituyen el respeto y la tolerancia; sin ellos se hará difícil construir un humanismo integral para una educación integral. El Educador como el Orientador deben superar polarizaciones y reduccionismos educacionales, ideológicos, religiosos, políticos, nacionalistas, etc., para acceder a una actitud que vaya más allá (meta) de sus incompletas e imperfectas valoraciones; ellos procurarán constantemente lo que sea expresión universal de la naturaleza humana: (L. Fernando Astorga G,4)

"Esta formación integral debe mantener un sentido ético en cuanto expresión de valores universales". Para esta propuesta, una misión importante para el éxito de ella recae en el docente. Tanto el Orientador como el profesor, en su teoría y praxis educativa, que busca el perfeccionamiento intelectual y moral del alumno, desde un humanismo integral, por consecuencia, y coherentemente, deben practicar una educación integral. Si existe disonancia entre lo que piensa y lo que vive en el aula, todo esfuerzo de perfeccionamiento totalizante del alumno está destinado al fracaso. El Orientador Educacional está invitado a superar sus propias ideas, en virtud de la búsqueda común de aquello que hará más grande a sus docentes. (L. Fernando Astorga G, 4)

Cuando el maestro realiza este ejercicio no solo ayuda al perfeccionamiento de sus alumnos, sino también alcanza su propio perfeccionamiento: "la misión esencial del educador lo obliga, por ende, a un *modus vivendis*. No puedo aceptar, por ejemplo, que un educador, se enmarque teóricamente en esta concepción filosófica y a la vez contradiga de hecho lo que enseña con una vida que rompe de plano lo que afirma en la sala de clase. Esta crítica debe caer primero sobre sí mismo. La misión esencial del educador implica un desafío que lo enmarca de por vida en una actividad holística". (L. Fernando Astorga G, 5)

Lejos de una actitud ecléctica simplista y cómoda, al hombre y su perfeccionamiento, que se realiza por la educación, no se le puede abarcar acotándolo desde una visión parcial y restringida. "La educación integral supone, obviamente, una perspectiva filosófica. La concepción filosófica que sustenta esta educación se basa en una idea de hombre abierto a una multiplicidad de dimensiones que implican incluso lo trascendente". El hombre es un Ser Complejo y Abierto, por tanto, requiere para su comprensión una mirada integral: el hombre es un ser vivo, animal, corpóreo, espiritual, racional, psíquico, social, libre, responsable, ético, etc. En este sentido, "sólo una educación que busque adecuarse a lo que el ser humano es en esencia, podrá ser realmente educativa". (L. Fernando Astorga G, 5)

2.3.9 La apertura crítica del humanismo, como del proceso educativo y la Orientación

Educacional, a lo que es la naturaleza humana debe ser también equilibrada. En este humanismo o filosofía "la educación integral postula un desarrollo equilibrado de la personalidad". Este desarrollo que debe incluir todos los factores de la personalidad: somático, afectivo, conativo y cognitivo; donde la educación se involucra con todas las dimensiones de la personalidad humana y con un conocimiento, cada vez más pleno y consciente, de las posibilidades de ser que nos guarda la naturaleza del hombre: "el equilibrio de las diferentes expresiones o dimensiones humanas debe responder a una filosofía que comprenda nuestra naturaleza. Para mientras mejor nos conozcamos, más nos desarrollemos y mejor integremos en la educación lo que pretendamos ser en el futuro, estaremos mejor preparados para la vida individual y desarrollaremos con mejor eficacia un equilibrio vital con nosotros mismos, con el ambiente en que vivimos; a la vez, que nos abriremos voluntariamente a nuevas dimensiones perfeccionadoras del hombre". (L. Fernando Astorga G, 5)

De este modo la Educación Integral cimentada en un Humanismo Integral busca favorecer todo lo que perfeccione al ser humano: "la educación integral debe entregar metas, fines y propósitos educativos dirigidos a relaciones de sentido conducentes al perfeccionamiento humano. Los valores educativos más importantes deben orientar la acción hacia dichas metas". (L. Fernando Astorga G, 5)

Finalmente, frente a este mundo globalizado, la Educación Integral puede constituir una respuesta inter y meta nacional a los desafíos de una mejor y más humana comunicación y convivencia entre las personas.

2.3.10 Integración educativa:

Se habla de integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en relación a la incorporación de estos alumnos a las escuelas “comunes” en las que puedan compartir con otros estudiantes que no necesariamente presenten alguna dificultad en relación al aprendizaje.

La idea de la integración escolar se basa en el paradigma de que es más productivo para todos un grupo heterogéneo que uno –supuestamente- homogéneo y que con la inclusión en el aula de estudiantes con NEE se benefician tanto unos como otros (Planeta mamá, 2019).

Lo más común es que en una escuela los estudiantes tengan una serie de necesidades educativas comunes y que algunos tengan alguna necesidad individual que el docente del grado resolverá con una explicación en el recreo o una ejercitación extra. En el caso de los alumnos con NEE, hace falta incorporar la figura del “maestro integrador”, un adulto especializado que disponga de los recursos que el maestro común no maneja y que pueda acompañar al niño en el aprendizaje de los contenidos y en el aprendizaje de los vínculos.

Por lo general, los estudiantes con NEE trabajan con un currículo adecuado a sus posibilidades que se redacta en equipo, entre el maestro del grado, el docente integrador y los distintos especialistas que estén atendiendo al alumno (Planeta mamá, 2019).

Pero una integración escolar no está completa si sólo se da con la presencia del participante en el grupo, cumpliendo con las actividades del grado –adaptadas o no-, sino que requiere un trabajo de maestros, directivos y especialistas para que esa integración se dé también a nivel social, dentro y fuera de la escuela: es esperable que la persona ciega sea integrada y salga de excursión con sus compañeros, siempre y cuando su situación particular se lo permita.

En el momento de decidir una integración escolar hay que tener en cuenta que todos los colegios tienen la obligación de recibir a los alumnos con discapacidad que deseen inscribirse, aunque como padres no se puede dejar de reconocer que no es lo mismo llevar a un hijo a una escuela que lo aceptó “porque estaba obligada” que a otra que se comprometió en un proyecto de trabajo y acompañamiento de ese estudiante (Planeta mamá, 2019).

Los maestros deberán trabajar, así, con el alumno integrado y su familia y con el grupo de pares y de padres, para que el vínculo resulte positivo para ambas partes: la capacidad de reconocer y aprender a convivir con las diferencias, la solidaridad y la tolerancia son algunos de los valores que se ponen en juego en ese momento y que se trabajan a largo plazo, porque la experiencia de compartir desde pequeños con compañeros con distintas necesidades produce adultos que se relacionan de otra manera con las personas que tienen necesidades especiales.

Como sociedad, la integración escolar es un camino necesario que apenas hemos empezado a recorrer pero que promete enormes beneficios para hoy y para mañana (Planeta mamá, 2019).

2.4 La Inclusión Educativa

2.4.1 Filosofía de la Educación Inclusiva

En su origen hay que señalar a la UNESCO como protagonista en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre la desigualdad en el cumplimiento del derecho a la

educación. Esa conciencia lleva a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) se promueva, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

En la Declaración de Salamanca en 1994 (88 países y 25 organizaciones internacionales), de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa, dando lugar a la introducción de la noción de inclusión a nivel internacional, desarrollando un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo). Esa declaración refleja la filosofía de la educación inclusiva: lograr que las escuelas, en tanto comunidades de aprendizaje, puedan satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (Ángeles Parrilla, 2002).

- Fundamentos filosóficos, respeto a las diferencias. Las diferencias se deben a factores externos como internos; aceptar las diferencias y poner al alcance de todos los mismos beneficios y oportunidades.
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Más que una iniciativa política la inclusión educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades de recibir educación.
- Escuela para todos. Cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Este concepto va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela, también se relaciona a la calidad de educación que se les proporciona (Ángeles Parrilla, 2002).

Principios

- Normalización: proporcionar a las personas con discapacidad servicios de habilitación y rehabilitación y ayudas técnicas para que alcancen una buena calidad de vida, disfrute de derechos y oportunidad de desarrollar sus capacidades.
- Integración: Consiste en que las personas con discapacidad posean el mismo tipo de experiencias que los demás, buscando su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar y laboral)
- Sectorización: Recibir la educación necesaria cerca del lugar en donde viven.
- Individualización de la enseñanza. Necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y diferencias de cada alumno y alumna (SEP, 2009).

Verdugo (1995) menciona que, si se busca la integración de esta población, es necesario desaparecer las etiquetas y la clasificación. Al llamarlos “discapacitados”, se dice que la causa del problema está solamente en él, dando auge a que se brinde atención más médica que educativa, haciendo que el área educativa se involucre menos y se tengan expectativas bajas por la “falta de” capacidades.

Al conceptualizar a los alumnos como personas con “necesidades educativas especiales” se dice que sus dificultades no dependen solo de ellos sino también dependen de la interacción con su medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo distinto para aprender al de sus compañeros y los recursos en la escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos. Lo cual requiere de:

- Profesionales: maestros de apoyo, especialistas.
- Materiales, mobiliario específico, material didáctico.
- Construcción accesible con rampas y adaptación de espacios escolares.

- Curriculares: adaptación de la pedagogía del profesor, contenidos e incluso de los propósitos del grado.

No todas las personas con discapacidad poseen necesidades educativas especiales ni todos los estudiantes con discapacidad están libres de ellas.

El ideal es que todos los participantes compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se le proporcionen a los estudiantes con necesidades educativas especiales (SEP, 2008).

Integrar no es llevar (insertar) indiscriminadamente a los alumnos a las clases regulares, tampoco es eliminar las clases especiales o los materiales educativos especiales, ni mucho menos liberarse de los servicios de educación especial. Mientras las escuelas regulares no cuenten con los recursos necesarios para satisfacer las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales, las escuelas especiales serán el entorno menos restringido para estos alumnos. Por lo tanto, la unificación de ambos sistemas forma parte de la inclusión educativa.

La Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad exigen que se reconozca a todos los niños y niñas, sin excepción, como miembros plenos de sus familias, comunidades y sociedades.

La educación es la vía de entrada a una participación plena en la sociedad, la educación de aquellos que están excluidos o marginados da lugar a la reducción de la pobreza. En todos los esfuerzos debería aplicarse los principios del diseño universal a los sistemas y entornos de aprendizaje (SEP, 2009).

Los primeros pasos hacia la inclusión educativa se inician en casa durante los primeros años, la cual debería diseñarse para responder a las necesidades individuales de las personas con discapacidad. El entorno del hogar desempeña un papel importante en la estimulación y facilitamiento de su desarrollo.

Dentro de los programas de educación incluyente es importante incorporar a los padres, comunidades y niños y niñas; ya que dan una contribución a nivel social de la inclusión, no solo en el procedimiento en las aulas.

Tony Booth desarrolló tres conceptos fundamentales, necesarios para la inclusión educativa:

1. Culturas inclusivas

Sostiene la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno de sus miembros es valorado como el fundamento primordial, de forma que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

2. Políticas inclusivas

Esta dimensión intenta garantizar a la inclusión como epicentro del proceso de innovación, abarcando a todas las políticas, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y participación de todos los alumnos,

3. Prácticas inclusivas

Refiere a que las prácticas escolares reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, fuera del entorno escolar.

Los apoyos se integran para superar las barreras del aprendizaje y la participación (Ángeles Parrilla, 2002).

2.4.2 Inclusión Educativa en Guatemala

Al Ministerio de Educación le corresponden responsabilidades indeclinables como órgano rector del sistema educativo, una de ellas es plantear a la sociedad en su conjunto directrices que contribuyan con la satisfacción de las necesidades de educación de la población guatemalteca dentro de la que se incluye a la niñez y juventud con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

La Constitución Política de la República (artículo 71, capítulo 2, Derechos Sociales sección cuarta) establece que la población guatemalteca tiene derecho a recibir educación en forma gratuita y obligatoria sin discriminación alguna. La Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91) reconoce (Título IV, Capítulo III) que la Educación Especial es una modalidad educativa transversal en el sistema educativo nacional. La Ley de Atención a las Personas con Discapacidad (Dto. 135-96) garantiza la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, en ámbitos como: salud, educación, trabajo, recreación, deportes y cultura (MINEDUC, 2008).

Beneficios

- Alumnos con NEE: reciben mayor diversidad de estímulos, la exposición de contenidos cada vez más complejos representa un estímulo que favorece el desarrollo cognitivo, poseen mayor participación en diferentes experiencias educativas, e interactúan con personas de su comunidad.
- Alumnos sin NEE: La colaboración con compañeros con NEE les da oportunidad de profundizar en sus aprendizajes, y dispone de servicios de educación especial en caso de necesitarlos.
- Los docentes: Revaloriza el rol docente y las funciones que todos desempeñan; la creación de intercambio entre colegas es un aporte fundamental para la tarea docente.
- Institución escolar: El reconocimiento de heterogeneidad implica aprendizaje institucional, que eleva la calidad de los propuestos de enseñanza. La apertura al cambio ya la búsqueda permanente de nuevas estrategias, fortalece la dinámica institucional y eleva la capacidad de responder a situaciones nuevas (MINEDUC, 2008).

| 2.4.3 Discriminación conceptual de los términos de inclusión e integración.

La conceptualización de las personas con discapacidad dentro del ámbito educativo ha cambiado notablemente en el último siglo XX. Buchem (2013) distingue cuatro fases de un proceso de reajuste conceptual:

1. Fase de exclusión: Las personas con discapacidad o necesidades educativas son eliminadas del ámbito social.
2. Fase de separación: Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación fuera del sistema educativo ordinario, permanecen apartadas del resto de la sociedad.
3. Fase de integración: El sistema educativo público debe proporcionar espacios para la socialización de los estudiantes ordinarios y estudiantes con necesidades educativas especiales.

4. Fase de inclusión: Las estructuras, acciones y prácticas socio-educativas se adaptarán a las necesidades educativas de los alumnos para conseguir la apertura de oportunidades y participación igualitaria en la educación.

El paso de la fase de integración a la fase de inclusión está siendo objeto de confusiones semánticas dentro del ámbito educativo. Autores reconocidos como Muntaner (2010), Ainscow (2003), Blanco (2006) y declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), han trabajado e investigado para conseguir una clarificación de los conceptos.

La integración y la inclusión "suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y plantean distintos modelos de intervención" (Muntaner, 2010, p. 6). Por un lado, la integración significa introducir a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo normalizado (Barrio de la Fuente, 2009). Este tipo de alumnado precisa unas adaptaciones curriculares del sistema educativo para atender sus necesidades (Ainscow, 2009) y adecuarse a la enseñanza-aprendizaje de la escuela (EDF, 2009).

Por otro lado, la inclusión es un modelo educativo global y no individualizado, donde el sistema educativo se adapta para responder las necesidades de todos los alumnos (Muntaner, 2010). Según European Disability Forum (2009) la educación inclusiva se desarrolla desde dos objetivos principales:

1. El desarrollo de la igualdad educativa sin excepciones
2. La eliminación de la exclusión y segregación educativa.

Para la consecución de estos objetivos, es necesario cambiar la forma de pensar de las personas (familias, asociaciones de personas con discapacidad, autoridades públicas, escuelas...) y considerar el problema dentro del sistema educativo, en vez de, en el alumno (UNESCO 2005).

En 2005, la UNESCO definió: "La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo".

El desarrollo de la educación inclusiva conlleva una reestructuración del sistema educativo, ya que se plantea dentro de un modelo selectivo que debe dar paso a un modelo global (Muntaner, 2010). Según Muntaner (2009) se resaltan tres elementos de buenas prácticas necesarios para que todos los alumnos se desarrollen plenamente: actitud del profesorado y referente teórico, organización de los centros educativos y programación didáctica del aula.

La promoción de actitudes y destrezas para el aprendizaje académico, desarrollo social y personal del alumno con discapacidad visual:

Los alumnos con discapacidad visual utilizan diferentes modalidades sensoriales compensatorias (oído y tacto) para acceder a la realidad. El centro educativo debe dar respuesta a las necesidades educativas del alumno. Los docentes de educación general deben trabajar con especialista de la visión (ONCE), formando un equipo de profesionales interdisciplinar encargados de desarrollar las características psicoevolutivas según su edad (Cox y Dykes, 2001).

En 1995, Dote, Kwan y Chen (Citado por Peralta, 2011) nombran los diferentes ámbitos de intervención según las necesidades de los alumnos con discapacidad visual:

- Académica, comprender conceptos, desarrollar habilidades de escucha y de comprensión auditiva.
 - Comunicación, comunicar habilidades lectoras con medios alternativos: Braille, mecanografía, etc.
 - Entrenamiento visual para los alumnos con restos visuales.
 - Emocionales y sociales, mostrar una conducta social aceptable o implicaciones psicológicas como la aceptación de las limitaciones de su propia discapacidad en la participación.
 - Sensorio motoras, desarrollar la conciencia sensorial alternativa, la discriminación, el equilibrio, una postura apropiada y el movimiento.
 - Orientación y movilidad, permitir la realización de un recorrido con independencia, adquirir conceptos espaciales, desarrollar su imagen corporal, entrenar habilidades de guíavidente o uso del bastón.
-
- Vocacionales, orientar vocacionalmente hacia una profesión, preparar profesionalmente, entrenar en asertividad y auto defenderse en habilidades adaptativas.

Ante estas necesidades, el docente desarrollará las adaptaciones curriculares de acceso y de desarrollo curricular (Peralta, Narbona, 2002). El punto de partida de las adaptaciones es la forma de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades educativas del alumno (Andrade, s.f.).

El currículum académico dirigido al alumno con discapacidad visual deberá cubrir los mismos niveles, objetivos y contenidos del programa ordinario. Además de añadir los objetivos específicos que cubran las necesidades curriculares, anteriormente nombradas (Cox y Dykes, 2001).

El objetivo de la adaptación curricular es la normalización del alumno con discapacidad visual para conseguir: autonomía, descubrimiento del mundo exterior y adaptación y participación en la vida social. Esta intervención se puede realizar en cuatro factores (Peralta, 2011):

1. Compensaciones sensoriales: Utilización y aprovechamiento de la información obtenida por los sentidos inmediatos (tacto) y teleceptores (oído).
2. Independencia personal y socialización: La integración social desarrolla la autonomía dentro de la autoayuda y de su independencia de desplazamiento a través de diferentes técnicas de movilidad y orientación como bastón, planos de movilidad, medios electrónicos o el perro guía.
3. Lenguaje: Las habilidades lingüísticas del alumno con discapacidad visual son similares a las de los alumnos videntes (Ochaita y Espinosa, 2002).
4. La lectoescritura y el cálculo: La elección del código escrito y de lectura por parte de los profesionales dependerá de los restos visuales del alumno con discapacidad visual

En lo respectivo a la socialización, los alumnos con discapacidad visual pueden presentar tics, movimientos estereotipados y actitudes corporales incorrectas, que deben ser corregidas por los

profesionales para que no obstaculicen las relaciones sociales con sus compañeros (Peralta, 2011). Los alumnos con discapacidad visual desarrollan el mismo potencial que los alumnos videntes. La restricción en las experiencias y el contacto con el entorno, dan como resultado un bajo rendimiento en algunos de los ámbitos. (Justicia 2004). Los docentes deben construir nuevas experiencias para crear relaciones entre los compañeros (Justicia 2004).

La colaboración del maestro en la promoción de actitudes y destrezas para el aprendizaje del alumno con discapacidad visual con la utilización de diferentes materiales.

2.4.4 Clasificación de métodos y cuestionarios de detección de la discapacidad visual

El diagnóstico de los alumnos con discapacidad visual permite clasificarlos dentro de unos parámetros. La finalidad de la clasificación es conocer el tipo de visión, el nivel de la misma y orientar las necesidades educativas hacia el desarrollo social y personal (Justicia, 2004).

Los resultados y las valoraciones previas a la intervención educativa son revisados y sometidos a seguimiento continuo, confirmando las decisiones tomadas sobre la misma (Justicia, 2004). La evaluación de un alumno con discapacidad visual es un proceso multidisciplinar, donde un conjunto de profesionales se coordina para dar respuesta a las necesidades educativas. (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

La colaboración de la familia y los profesionales mejora la obtención de los resultados ya que relacionan la información recogida en la evaluación oftalmológica y la evaluación funcional (Justicia, 2004).

La evaluación oftalmológica es realizada por un especialista, que proporciona los parámetros de interés para la ejecución de una tarea. Estos parámetros son (Justicia, 2004):

- Medida de la agudeza visual (visión de una persona).
- Sensibilidad al contraste (capacidad de distinguir entre figura y fondo).
- Campo visual (lugar donde no se produce la visión y dificulta la movilidad de la persona).
- La visión del color (discriminación de colores).
- La adaptación a la luz.
- Acomodación para tareas de visión cercana y lejana.
- Funcionamiento óculo-motor (movimientos oculares incontrolados).

La evaluación de la visión funcional puede ser examinada por diferentes profesionales (psicólogo, maestro u oftalmólogo) formados en el tratamiento de la baja visión. La diversidad de profesionales que pueden efectuar el procedimiento es debido a su relación con factores fisiológicos, psicológicos, intelectuales y ambientales (Justicia, 2004).

En España, existen diferentes métodos para evaluar la visión funcional de los alumnos. Sin embargo, algunas de las más frecuentes son (Justicia, Justicia y Martos, 2002): el Procedimiento de Valoración Diagnostica, de Barraga y Morris (1986) y el Test para el Desarrollo de la Percepción Visual de Frostig (1988).

- Procedimiento de Valoración Diagnostica, de Barraga y Morris (1986):

Evalúa el desarrollo visual y la habilidad en determinadas tareas en niños desde los tres años (aprox.). Utiliza tareas de dificultad creciente, donde se mide la habilidad visual del sujeto. Se trata 40 tareas agrupadas en 8 categorías.

- Test para el Desarrollo de la Percepción Visual de Frostig (1988): Desarrolla las facultades perceptivas para conseguir un aprendizaje. Se aplica a alumnos entre 4 años y 7 años y medio. No es sólo aplicado a alumnos con discapacidad visual, sino también se presenta a alumnos con retraso en el aprendizaje de la lectura, deficiencias auditivas e intelectuales. Consta de 5 sub-test.

2.4.5 Intervención y recursos compensatorios disponibles en el contexto escolar

En el ámbito escolar, la discapacidad se debe compensar, limitar o reducir con la ayuda de las adaptaciones curriculares, que se adaptan a las necesidades educativas, las características y valoraciones previas del alumno (Parra y Infante, 2009).

En el caso de la discapacidad visual, el paso previo a una adaptación curricular es considerar un conjunto de factores que pueden incidir positiva o negativamente en la inclusión del alumno con discapacidad visual. Estos factores son: la oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

2.5 Educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que propone la eliminación de las barreras, estigmas y métodos excluyentes en las instituciones educativas para que todos los estudiantes tengan oportunidades de ingreso, atención, permanencia, evolución y sostenibilidad dentro del sistema educativo y posteriormente proyección en la vida social, teniendo en cuenta sus necesidades específicas. Esta acerca a la población a una educación equitativa y de calidad para todos (Arizabaleta Ochoa 2016).

La educación inclusiva implica que los niños, niñas y jóvenes, así como adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus necesidades o situaciones específicas, valorando más sus habilidades que sus dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Arizabaleta, Ochoa, 2016).

Tomando como referente de origen de Educación Inclusiva en la “Declaración de Salamanca” (1994), que recomienda ver con normalidad las diferencias y dar espacios para el desarrollo de atención a la diversidad en aulas regulares, teniendo la capacidad de educar desde un enfoque diferencial a cada uno de los estudiantes. (Unesco, 1994)

Por otra parte, Ainscow (2001) señala que:

La educación inclusiva “Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de la exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas”

La Unesco (2006) define la educación inclusiva como:

El proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades; y reducir la exclusión dentro de la educación, implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción que es responsabilidad del sistema ordinario, educar a todos los niños.

Por otra parte, el currículo inclusivo que hace referencia a las adaptaciones que se generan para la atención de los estudiantes con alguna condición o situación particular, es visto como la reflexión permanente de oportunidad para lograr una educación más significativa, teniendo en cuenta las características del contexto generando propuestas de esquemas curriculares reales enfocados desde el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) (Arizabaleta y Ochoa 2016).

El currículo flexible debe contemplar un contenido dinámico que favorezca los diversos ritmos y estilos de aprendizaje, con métodos que activen los dispositivos básicos del aprendizaje, promoviendo la necesidad del estudiante por aprender desde su propio entorno y con sus habilidades adaptativas.

Teniendo en cuenta que todos los casos son diferentes, los seguimientos y las evaluaciones son individuales y particulares.

2.5.1 El diseño universal del aprendizaje.

El diseño universal de aprendizaje es un método que tiene en cuenta a la diversidad, tanto en las prácticas educativas, accesibilidad, uso arquitectónico, avisos, LSC-Braille, y dispositivos tecnológicos. Busca generar adaptaciones a cualquier tipo de necesidad, limitaciones o barreras, accediendo de forma universal a la información (Luz M. Duarte S, Nury E. Pabón B, Angélica M. Acencio P, Pedro N. Gómez Moreno, 2019).

Es así como las universidades deben adaptar sus sistemas para que la población con discapacidad visual pueda acceder a la educación al igual que los otros estudiantes; de la misma manera para que los docentes en condición de discapacidad puedan contar con dichas herramientas que son fundamentales para el diseño y la aplicación de una enseñanza efectiva. Según Cast (2008), “para alcanzar altos niveles de rendimiento en el proceso enseñanza- aprendizaje, se debe rechazar el principio de que una misma talla vale para todos”. Por el contrario, se debe implementar un diseño flexible con opciones adaptables a las necesidades individuales y con ello optimizar la enseñanza para los diversos aprendices que se encuentran en las aulas de clase.

Por otra parte, Galvis (2007), define el perfil docente como “(...) el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad”. Estas competencias abarcan la formación en valores, comprensión del contexto como base de la enseñanza y aprendizaje, capacidad para relacionarse asertivamente con estudiantes y padres de familia, idoneidad en su quehacer, amplio conocimiento respecto a lo que enseña, habilidad para planear y organizar, facilidad para involucrar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y su interactuar en la convivencia escolar. Por tanto, proyecta al estudiante como artífice de su propio aprendizaje,

generando expectativas en cuando a su proyecto de vida y su inclusión en ámbitos laborales y sociales, desarrollando habilidades éticas, críticas, creativas y productivas.

Estas acciones son las que debe tener en cuenta el docente en la planeación y ejecución de sus orientaciones escolares. De este modo se ratifica como “la capacidad del individuo para el cumplimiento de sus funciones, acciones y papeles propios de la actividad pedagógica profesional” (Roca, 2001).

Las competencias del docente son el compendio de habilidades encaminadas al desarrollo de acciones pedagógicas que buscan la formación integral de los estudiantes. Sus ejes transversales para el logro de dicha integralidad son, el Ser, el Saber y el Convivir. Tomando como referencia el planteamiento señalado por Delors (1996), en el informe presentado a la UNESCO con la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, señalando que la educación tiene cuatro pilares fundamentales para el aprendizaje; “(i) saber ser, (ii) saber aprender, (iii) saber hacer docencia y (iv) saber convivir”.

Fernández, (2013) afirma que “en esta línea han sido muchos los trabajos que se han realizado con relación a las competencias docentes, aunque todavía desconocemos que capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como herramienta poderosa para favorecer la inclusión”.

2.5.2 La discapacidad visual

La persona con discapacidad visual o invidencia total es quien tiene un impedimento general de proyección a través de la retina, imposibilitando realizar tareas o ejecuciones visuales, cabe aclarar que existes tipos de discapacidad: visual, adquirida y congénita, es decir en algunos casos las personas nacen con su visión normal y debido a situaciones como accidentes, cirugías, traumas cerebrales y demás pueden perder la visión, caso contrario a la persona que nace siendo ciega (Luz M. Duarte S, Nury E. Pabón B, Angélica M. Acencio P, Pedro N. Gómez Moreno, 2019).

Según el libro “Soluciones para la baja Visión” Arroyo (2013) presenta las siguientes definiciones de acuerdo con la complejidad de la agudeza visual:

- Ceguera, carencia de visión o solo percepción de luz, imposibilidad de realizar tareas visuales
- Discapacidad visual profunda: dificultad para realizar tareas visuales gruesas, imposibilidad de realizar tareas que requieran visión de detalles.
- Discapacidad visual severa: posibilidad de realizar tareas con errores, con requerimientos de adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones.
- Discapacidad visual moderada: posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayudas especiales e iluminación adecuada, similares a las que realizan personas con visión normal.

La discapacidad visual en la actualidad ya no es un impedimento para que, tanto estudiantes como maestros, interactúen en el proceso de enseñanza aprendizaje, por el contrario, con la inclusión se logra abrir muchas puertas para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan asistir a las clases como lo hacen los aprendices sin ninguna discapacidad, optando por

utilizar el lenguaje Braille y otros dispositivos electrónicos como ayuda en dicho proceso. Así mismo, los maestros en situación de discapacidad apoyándose en este tipo de herramientas, imparten en sus clases de una manera óptima para el aprendizaje y adquisición de conocimientos de los estudiantes.

Finalmente, es importante resaltar el índice de inclusión, que trata de una guía que permite visualizar cómo se encuentran las escuelas ante el estado real de atención a la diversidad, constituye un proceso de análisis o autoevaluación contextualizada que identifica mejor en qué aspectos deben mejorar en cuanto a la prestación del servicio educativo teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los estudiantes (Luz M. Duarte S, Nury E. Pabón B, Angélica M. Acencio P, Pedro N. Gómez Moreno, 2019).

El proceso radica en la implementación de dos cuestionarios que involucran la participación de docentes, directivos docentes, administrativos, personal de apoyo, padres de familia y estudiantes. Se evalúa por medio de parámetros que van con los calificativos de “siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace”.

“El Índice se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de ésta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de desarrollo de una escuela inclusiva” (AINSCOW, 2001).

Así mismo, el Proyecto Educativo Institucional, un documento que, de acuerdo al contexto, contiene las normas constitucionales y lineamientos del M.E.N (Ministerio de Educación Nacional) que direccionan el horizonte institucional, planes de área, currículo, manual de convivencia, manual de funciones administrativas, proyectos transversales, sistema de evaluación institucional pertinentes de cada institución en particular. Es evaluable y ajustable anualmente mediante planes de mejoramiento institucional redireccionar los logros tendientes a alcanzar. Desde esta base del PEI se fortalece la Educación Inclusiva en contextos locales, regionales o nacionales.

El PEI es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

Por otra parte, se considera que la educación inclusiva permite la eliminación de barreras y adentrarse a un mundo real sin estigmas ni métodos excluyentes en las Instituciones educativas; a su vez, permite la interacción con otros, la realización de trabajo en equipo, la práctica de escuela nueva, el ejercicio de valores permanentes y con ello, las oportunidades de evolución y sostenibilidad dentro de un sistema educativo mayor con proyección en la vida social (Luz M. Duarte S, Nury E. Pabón B, Angélica M. Acencio P, Pedro N. Gómez Moreno, 2019).

2.5.3 El Liderazgo en el Centro educativo Inclusivo

El centro educativo inclusivo puede ser visto como una de las modalidades de educación con calidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige, en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad y de cuya actuación los individuos se ven

promovidos con más calidad de vida. En la idea de la inclusividad más allá de la de personas con una manifiesta necesidad especial normalmente atribuida a condiciones de discapacidad física, se cuenta con una conocida herramienta para desarrollarla: el Índice de Inclusión, propuesto en Inglaterra y usado en diversos países. Al respecto Duk (2008), considera que la inclusión en el centro educativo “permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia” con el cual una institución desarrolla la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de su comunidad. El Índice también representa una guía que puede ser trascendida, adecuada y enriquecida en cada centro, por lo que la inclusividad educativa no la hace el Índice, sino que éste potencia procesos para el aprendizaje comunitario de la inclusividad para una educación de calidad.

En otra arista del tema, podemos decir que el planteamiento de las condiciones de inclusividad educativa asociado al liderazgo implica de modo directo y determinante, a las personas, y no sólo a la persona que dirige el centro escolar. Por lo tanto, son fundamentales las características de las personas y las condiciones que generan en los espacios y en los procedimientos, las ideas que impulsan en los proyectos que gestan y el armado que proponen para echar a andar el centro con perspectiva de inclusividad educativa (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Ainscow (2001), quien ha investigado los centros escolares y se ha preguntado acerca de la creación de contextos educativos que permitan llegar a todos los estudiantes, ha encontrado que es necesario:

1. Partir de las prácticas y conocimientos que posea el colectivo para apuntar por el desarrollo del potencial del grupo.
2. Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
3. Considerar las diferencias de las personas como oportunidades de aprendizaje y valorar qué otras cosas requieren las personas para su retroalimentación.
4. Evaluar las barreras a la participación, descubriendo las dificultades que tienen los estudiantes para aprender y proponer ajustes para favorecer el aprendizaje.
5. Usar los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, en especial el recurso humano, procurando la cooperación de los integrantes.
6. Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que implica observar las prácticas de los docentes, grabar clases, por ejemplo, que además provoque la reflexión y la experimentación.
7. Crear condiciones que animen a las personas a correr riesgos y que ese riesgo fuese apoyado con la colaboración de la comunidad escolar.

Considera también, que cuando las comunidades se piensan aprendices, hay una significativa mejora en la comunidad total, una mejora de las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en centros educativos inclusivos, concepto que Senge llama organización de aprendizaje (OA), capacitadas para ampliar su aprendizaje para crear el futuro. Susan Rosenholtz los denomina centros educativos en movimiento (Ainscow, 2004), alertas en la mejora, dispuestas a derrumbar las barreras al aprendizaje, y Marchesi (2006) las considera centros educativos garantes del aprendizaje de la convivencia y del aprender a ser. Estos aspectos, desde luego se ven reflejados en lo que el Informe Delors (1996) denominó los cuatro pilares del aprendizaje como medios para construir una educación de calidad (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

La complejidad de la tarea de la inclusión en materia de procesos educativos, involucra así y en primerísimo lugar, a las personas, de las cuales dependen las ideas y los mecanismos que en el centro educativo se desarrollen para generar un servicio comunal educativo de totalidad. Y eso, se expresa en redes de apoyo que pueden incluir a otras instancias fuera del centro educativo, convirtiendo los espacios generados en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Desde luego que estas características y aspiraciones de una comunidad escolar con el referente de la inclusividad que paralelamente asume la calidad, no puede obviar la totalidad de la vida escolar. Asumir la totalidad de la vida escolar, significa asumir la cultura escolar como concepto interiorizado, significa transformarla en cultura inclusiva que se caracteriza porque es innovadora, colaboradora, de altas expectativas, con valores claros y socializados, con miras a los apoyos comunales y con un claro liderazgo de los docentes (Bolívar, 1996), de otra manera no puede haber cambio. Por lo tanto, el cambio se da en el liderazgo desde su concepción hasta su concreción.

Se trata de un liderazgo que finalmente como el mismo Ainscow (2004), afirma, no es transaccional, de control o poder, sino de reconocimiento a la individualidad, que ofrece visiones de globalidad del centro educativo y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad y a las particularidades de los grupos, es decir, un liderazgo que provee los mecanismos para las transformaciones. Aquí el problema que se puede encontrar con frecuencia, es cuando hay un abierto sistema de resistencia, por ejemplo, de un grupo de personas con influencia, decididos a obstaculizar o a no cejar en la resistencia, o bien, cuando el poder lo toma un grupo en especial o el director y un pequeño grupo especial. En ese sentido la disposición del grupo debe ser considerada como una de las variables que acompañan a la dirección en su liderazgo efectivo y esto tiene que ver con lo que señalan Hersey y Blanchard (1977, en Murillo, 2006) refiriéndose a la madurez y que Cortés (2004) refiere en la idea de la motivación de los trabajadores, a la que se añaden los factores propios del ambiente y de los incentivos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Por el contrario, cuando el liderazgo se establece en climas de mayor contenido democrático, de mayor aceptación de los grupos y de las personas, o cuando hay un respeto por la línea que marque la dirección, cuando esta va orientada a promover cambios que apuntan a la calidad, los resultados pueden ser más claros, rápidos y efectivos. Y aunque existen técnicas para apuntar a disminuir el rechazo o la resistencia, no siempre resulta sencillo obtener los resultados a los que se aspira por parte del líder. Por ello, la idea del liderazgo distributivo puede ser, en los contextos educativos difíciles, una tendencia que procure realizar cambios en el centro educativo.

Los cambios en el centro educativo, incluyen cambios en la cultura, por lo que comprende procesos, poder, creencias, ideas, objetos, productos, aspiraciones. Y uno de los aspectos culturales que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad.

Los centros educativos sinérgicos son siempre centros educativos efectivos.

a. Lo que debe ver el líder

Para el desarrollo del liderazgo transformacional, en una institución y con poder distributivo, la participación es esencial. Aún con las dificultades que pueda, supone los rechazos, siempre hay personas que están dispuestas y creen en el líder escolar. Por ello, el directivo en su construcción del liderazgo requiere:

- Conocer las capacidades del personal.
- Explorar las iniciativas de las personas del centro.
- Tener claridad sobre los recursos reales y posibles.
- Tener claridad sobre las responsabilidades de cada una de las personas que laboran en el centro.
- Conocer a profundidad la normativa.
- Tener capacidad para delegar en otros.
- Poseer confianza en las capacidades que tienen las personas para resolver problemas.
- Generar condiciones para el intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes.
- Disponibilidad para impulsar cambios, adecuaciones y flexibilizaciones en el trabajo.
- Madurez emocional para afrontar las resistencias del personal a los cambios.
- Proponer investigaciones y usar los resultados de las investigaciones.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el éxito de una institución escolar no responde solamente a la figura de la dirección, sino que tiene que ver con procesos y con la relevancia de lo que allí ocurre, así como con la participación de otros actores, con los recursos y vínculos con el contexto. La actitud como gestora de participación, parece ser un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa, de manera que, asociado al liderazgo institucional, se refuerza la idea de que el liderazgo pueda ser más distribuido, tarea que sí depende de la persona que dirige.

No obstante, hay investigaciones como la de Arró y otros (2006) que sostienen que una mayor provisión de recursos no garantiza la inclusividad en los centros educativos, como tampoco la formación del profesorado, pues son las actitudes del profesorado y de la comunidad en general las que hacen la diferencia. Adecuada es más significativa que la formación del profesorado, que sin desmerecerlo, resulta ser más dinámica que la formación misma.

Otras características han sido asociadas al líder (rosales, 2000):

- Es innovador.
- Es un original.
- Desarrolla nuevos caminos.
- Se concentra en las personas.
- Inspira confianza.
- Tiene una visión a largo plazo.
- Pregunta qué y por qué.
- Su visión es conceptual.
- Desafía lo establecido.
- Es un desobediente en orden superior.
- Hace lo que debe hacer.
- Intenta lo imposible.
- Es soñador.

b. Liderazgo ¿de qué tipo?

La tarea de pensar en el liderazgo escolar, conduce inevitablemente a la tarea propia de un centro escolar, por ello es que podemos decir sin lugar a dudas, que el centro escolar requiere en su dirección, en su comunidad docentes, de un liderazgo pedagógico. Un liderazgo de este tipo, está orientado al aprendizaje de los estudiantes, pero lleva inevitablemente a pensar en el tipo de concepción de ser humano, de sociedad y de calidad de vida a la que se aspira. En ese sentido es que la efectividad de un centro educativo no se mide por los resultados exclusivos de promoción, si éstos no consideran el contexto en el que el aprendizaje ocurre, así como la noción misma de promoción. Promoción más allá de superar las normas de aprobación, para ubicarse en el ámbito de la vida. Esto supone que los estudiantes aprenderán en el centro educativo; a ser asertivos, solidarios y colaboradores; valiosos, responsables y participativos; efectivos y eficientes; plenos. Aprendizajes que llevan a los estudiantes a ser plenos, requieren de centros escolares donde las familias estén integradas con la administración y formen en conjunto un equipo directivo que suma en la cadena de la plenitud de la institución. Y desde luego, se requiere una institución que posea un proyecto claro, equipos de trabajo, estabilidad laboral, trabajo coordinado y planificado, agilidad en el funcionamiento y liderazgo distribuido con una cabeza clara que da sentido a la acción completa de la institución que encuentra apoyos en las familias, el profesorado y en las autoridades (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

El tipo de líder que se requiere para la Educación Inclusiva, habría de conducir al centro educativo con palabras de Marcelo y Esteban (1999, p. 49) a “reconvertir la dirección de su progreso para asumir y dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga”.

Los nuevos tiempos retan a la institución escolar, que en la complejidad de la vida y en la diversidad de las necesidades y aspiraciones humanas, debe atender los procesos de inequidad, exclusión, desigualdad y discriminación a que se ven sometidas las poblaciones más vulnerables de la sociedad. Para ello, las propuestas que emanan de conferencias mundiales, eventos especiales donde se analiza el desarrollo humano, la diversidad, la calidad de la vida, apuntan a plantear nuevos discursos en los que la calidad educativa, la atención a las diferencias, la inclusión socioeducativa, el desarrollo y la oportunidad generan nuevas vías de atención social.

En esos contextos, las personas han de asumir roles radicalmente diferentes a las posiciones convencionales de dirección y mando para colocarse como líderes que imaginan el futuro, diseñan las oportunidades, guían los procesos y promueven la transformación educativa dando a las generaciones escolares y a las comunidades condiciones para una actuación educadora más plena.

El liderazgo se propone como la condición que para un director escolar o para un docente, le permite y facilita el logro de los objetivos educacionales, haciendo de la institución, un escenario de cambio y proyección personal y colectiva y convirtiéndose en una necesidad para el establecimiento de la educación inclusiva en el centro escolar. Complementado con la gestión escolar, los perfiles formativos y las actuaciones sociales, no pueden dejar de mirar aquellas estrategias que permitan la identificación de líderes y su promoción en aras de ofrecer a la niñez y a la juventud que se escolariza, nuevas vías para caminar la vida, tal y como lo plantea la abundante literatura que circula hoy día (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.4 Cultura Inclusiva, Comunidad Y Participación:

No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar el centro educativo en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, estudiantes, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones. La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva. La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al estudiante su aprendizaje y su participación (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Deducimos de lo anterior que el proceso de inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar, sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. El centro educativo no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar al centro educativo porque ambos se influyen y se necesitan. La comunidad social, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha del centro educativo inclusivo. La inclusión no es una cuestión de tiempos (de 9 a 14 horas), lugares (centro educativo), momentos (lunes, tardes, mañanas en la que hay unos únicos actores (los profesores), sino que es un continuo en el que participan tanto los estudiantes como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa.

La Educación Inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a los centros educativos ordinarios a los que han pertenecido los estudiantes que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Las ideas expresadas recogen, de alguna manera, los valores de un centro educativo inclusivo enumerados por Pearpoint y Forest (1992): aceptación; pertenencia a la comunidad; relaciones personales; interdependencia; independencia y la consideración de padres y profesores como una comunidad de aprendizaje.

2.5.5 Concepto de participación y comunidad

Participar significa colaborar, intervenir, cooperar, contribuir y aportar. La participación plena

implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho de cada persona a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno (Blanco, 2005).

Participar es un concepto presente en las concepciones que Blanco, Booth y Ainscow dan al término de inclusión.

Para Blanco (1999) la inclusión es un proceso de enseñanza y aprendizaje justo, equitativo y participativo. Y para Booth & Ainscow (1998) inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes, de los docentes, de las familias y de la comunidad. Porque, en definitiva, la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad. Se trata de que el estudiante logre una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social. En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006) definen la inclusión haciendo referencia a tres variables: presencia, aprendizaje y participación.

Para Zaintegui la inclusión no es sólo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes sino el proceso por el que pasan los centros escolares y las relaciones que éstos mantienen con la comunidad en la que se desenvuelve y desarrolla cada estudiante. Considera clave para la construcción de una sociedad inclusiva que los centros educativos promuevan la Educación Inclusiva.

Para Booth (citado en Arnaiz, 2002) “La inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación (...) la Educación Inclusiva se propone aumentar la participación de todos los estudiantes en el currículum del centro educativo y la reducción de la exclusión escolar y social”. Además, Booth (1996) determina que el proceso de inclusión requiere aumentar la participación de los estudiantes en las culturas y en el currículo y reducir la exclusión.

La inclusión implica un proceso de una “mayor participación de los estudiantes en el centro educativo y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades” (Ainscow, 1999, p. 7).

Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva no se puede hablar de participación de los diferentes sectores sin hablar de la colaboración. Gallego (2005) plantea los tipos de colaboración que deben darse para alcanzar la inclusión: Interinstitucional, (proyectos de colaboración entre centro educativo), Inter-profesional (entre centro educativo y profesionales), Inter-servicios (entre centro educativo y servicios educativos y/o sociales del entorno), entre estudiantes (de colaboración en el aula) y con la comunidad familiar (centro educativo - comunidad).

Estar incluido supone participar tanto en la comunidad social como en el contexto educativo (Parrilla, 2007). Por ello la inclusión es un paso más en relación con la integración escolar. Durante estos años han existido estudiantes integrados, pero no incluidos, porque faltaba un aspecto fundamental: su participación activa en el contexto escolar (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Por tanto, la inclusión es un proceso en el que todos estamos llamados a participar. “No hay, o no debiera haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en el centro educativo y en la sociedad” (Parrilla, 2007, p. 19).

Nosotros teniendo en cuenta todo lo anterior consideramos la inclusión como un derecho que concierne a todos, también a la sociedad, donde la participación es un aspecto básico para el desarrollo de la misma y donde se trabaja para no ser excluido en ningún aspecto de la vida (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

¿Qué entendemos por comunidad? De acuerdo con Marchioni (1989), comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Aspectos todos a tener en cuenta en el proceso y desarrollo de la inclusión.

El contexto describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales las personas viven su vida cotidiana. Representa una perspectiva ecológica que engloba tres niveles diferentes: el microsistema, el mesosistema y el macrosistema (Bronferbrenner, 1979). Es decir, aula, centro y barrio.

Una comunidad inclusiva es aquella que se plantea a través de sus grupos y organización es dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma, actuar de manera que estos miembros más débiles se sientan formando parte de la misma, acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en ella desde su propia realidad:

Una sociedad inclusiva es una sociedad, una comunidad, que esencialmente es educadora que acompaña a sus ciudadanos y ciudadanas, a los niños y los jóvenes, a las personas mayores, a las personas más débiles, en riesgo de exclusión, en sus procesos de crecimiento, de participación, de mejora de su pertenencia (Mendía, 2007, p. 8).

Todos tenemos derecho a pertenecer a una comunidad, y a lograrlo nos ayuda al centro educativo inclusivo, ya que subraya el sentido de comunidad.

Por lo tanto, toda comunidad educativa debe promover: la pertenencia y la participación de todos, el respeto a la diversidad, un entorno estimulante y diverso en el que se aprende y se cree. Hay que desarrollar valores inclusivos compartidos por todos: estudiantes, profesionales y familias.

Concluimos este apartado recordando que la Educación Inclusiva interpela a todos los implicados en el proceso, profesores, estudiantes, padres y comunidad en general. Siendo ineludible la participación de todos tanto en el contexto escolar como en la comunidad. Para ello, tenemos que tener en cuenta que este proceso es diferente en cada centro educativo, partiendo siempre de sus características, experiencias, expectativas, contexto, comunidad, profesionales, etc. La inclusión es un compromiso de todos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.6 Educación y participación

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental. Recoge los principios de indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos humanos dado que la educación cubre aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Este derecho puede considerarse como un derecho clave puesto que permite el completo ejercicio y disfrute de todos los demás derechos humanos. Todos los derechos civiles, culturales, económicos, sociales y políticos pueden disfrutarse de mejor manera si las personas han recibido una educación mínima. La efectiva implementación del derecho a la educación es, por lo tanto, un requisito previo para la democratización y para la total participación de los ciudadanos en todas las esferas de la vida (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Sin embargo, y a pesar de que el derecho a la educación para todos está presente en varios documentos internacionales, nacionales y regionales de derechos humanos, incluyendo la educación básica libre y obligatoria, millones de niños siguen privados de oportunidades para acceder a la educación y gozar de la misma. Así pues, uno de los más importantes retos morales de nuestro tiempo es adquirir un desarrollo realmente progresivo.

La educación es un derecho universal que constituye un elemento fundamental de integración social para toda la persona. Todo niño tiene derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo expuesto podemos afirmar que la inclusión hace efectivo el derecho a la educación para todas las personas, sin discriminación porque plantea un centro educativo para todos sin barreras, con la participación de todos, con un currículum individualizado, etc., garantizando el desarrollo de cada estudiante y con la finalidad de alcanzar un centro educativo de calidad.

Si nos situamos en el movimiento anglosajón del centro educativo inclusivo, liderado por Booth y Ainscow (1998, 2000) y reconocido por la comunidad internacional, que propicia la reconstrucción de un centro educativo desde un enfoque institucional transformador, el concepto de inclusión comunica, más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social del centro educativo del barrio y en la sociedad en general (no sólo en el centro educativo). El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera del centro educativo ordinario tanto, educativa como física y socialmente. Esta idea es compartida por otros autores. Así, por ejemplo, Delors (1996) cree que “el centro educativo inclusivo ha de ofrecer al mismo tiempo, un sólido compromiso para que todos los estudiantes aprendan a conocer y aprendan a hacer en las mejores condiciones”.

Zaitegui, por su parte, entiende que el centro educativo inclusivo implica: procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida del centro educativo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Para alcanzar este objetivo es necesario que los países elaboren una legislación que se dirija a crear centros educativos inclusivos, al concebirse la Educación Inclusiva como un derecho humano, es decir, un derecho para todos no sólo desde un punto de vista teórico sino también práctico. También se observa, en estos últimos años, el empeño por garantizar una educación de calidad para todos, sin excepciones. No debemos olvidar que todos los estudiantes son capaces de progresar, y para ello, se les proporcionará una enseñanza ajustada a sus necesidades y características.

Este es el principio de un centro educativo para todos. En este sentido en la Declaración de Salamanca (1994) se establece con claridad que:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a los centros educativos ordinarios que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el estudiante con discapacidad, capaz de satisfacer esas necesidades (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Los centros educativos ordinarios con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos: además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Declaración de Salamanca 1994, punto 2).

Booth (2000) en sus trabajos ha utilizado el término de “barreras para el aprendizaje y la participación”, en vez del término “necesidades educativas especiales” por centrarse en la política educativa, las instituciones, la cultura, o las circunstancias económicas o sociales en las que viven. Es decir, hace referencia a la importancia de los contextos donde vive y se desenvuelve el estudiante que pueden presentar obstáculos a la presencia y la participación del mismo.

Desde nuestro convencimiento queremos recordar que para que la inclusión sea efectiva es necesaria una cooperación entre los organismos y las familias; un profesorado que reciba apoyos desde fuera y dentro del centro escolar; y una participación real de la familia y la comunidad en los procesos educativos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.7 Participación de los miembros de la comunidad en el centro educativo.

Avanzamos hacia un modelo educativo de calidad y, para ello, los centros educativos deben dar respuesta a todos los estudiantes desarrollando al máximo sus potencialidades e implementando el principio de igualdad de oportunidades. Es ineludible la participación activa de todos los miembros de la comunidad. No podemos olvidar, como dijimos anteriormente, que la educación es un derecho humano universal y que cualquier persona debe acceder a una educación de calidad junto con otras personas de su propio barrio y/o contexto social; así mismo tiene el derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En este iniciado siglo XXI, los centros educativos tienen el reto de incluir a todos los estudiantes, con o sin necesidades educativas especiales con el objetivo de aumentar y mejorar sus oportunidades de interacción e integración social. Para lograr este objetivo la filosofía de la Educación Inclusiva defiende la participación de cada estudiante independientemente de sus necesidades y particularidades.

La inclusión supone la participación activa de los estudiantes tanto a nivel académico como social, reduciendo los procesos de exclusión y eliminando las barreras. Esta participación no se dará si no se cumplen los principios y los valores del proceso de inclusión (Arnáiz, 2003).

La Educación Inclusiva implica procesos en la cultura, los currículos y las comunidades de los centros educativos locales para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Es fundamental para lograr la inclusión entender el centro educativo y el aula como comunidades en las que cada persona es un miembro necesario y valioso y tiene una función que desempeñar para apoyar a los demás.

Para todos y cada uno de los estudiantes es de vital importancia el logro de habilidades para la vida independiente que faciliten su autonomía personal, la participación en la comunidad y la inserción laboral. El modelo de centro educativo inclusivo defiende un acceso a la educación de calidad en igualdad de oportunidades; inclusión es calidad.

La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones dentro del centro escolar y entre los

centros y sus comunidades. Es un proceso dirigido a responder a las distintas necesidades de todo el alumnado, y a incrementar su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Por ello es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir los objetivos (estudiantes, familias, profesorado, centros docentes, Administraciones Educativas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto).

Evidentemente, el fin de lograr una participación activa de todos en la sociedad no es algo nuevo, sino que se viene desarrollando desde hace años como queda reflejado en el texto:

La tendencia de la política social durante las dos últimas décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

Para alcanzar una educación más inclusiva es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos: profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general (Echeita y otros, 2004).

Los protagonistas del centro educativo y la educación son las familias, los profesores y los estudiantes, a continuación, nos centramos en la participación de cada uno de ellos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

a. Participación de las familias

Giné (2004), al valorar la Declaración de Salamanca señala algunos aspectos favorables en relación a la inclusión y participación en la comunidad: El incremento del grado de participación de los padres. “Un mayor uso y participación de las personas con discapacidad de los servicios públicos, ocio y culturales”.

Tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de un centro educativo inclusiva junto a la evaluación, la disciplina, etc. En los últimos años, poco a poco se han ido involucrando mucho más las familias en el centro escolar, pero hay que lograr una mayor participación de las mismas e implicar activamente a la comunidad. Para disminuir las desconfianzas entre las familias es útil y valiosa su participación en los centros escolares porque les ayuda a conocerse (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Todos los padres, en general, desean para sus hijos una formación que les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad y saben que eso no se logra a través de una educación segregada y/o un currículo diferente, sino por medio de un centro educativo en la que todos tengan la oportunidad de alcanzar un amplio desarrollo educativo, social y emocional y donde se promueva la justicia, la equidad y el éxito para todos.

Cuando la familia y los miembros de la comunidad se involucran en los centros educativos, los estudiantes obtienen mejores resultados. Por tanto, el centro educativo debe compartir la responsabilidad de todos los estudiantes, y facilitar la colaboración entre familias, docentes y estudiantes, así como la participación de la comunidad.

Como señalan Stainback y Stainback (1999) es importante la participación de la familia y de la comunidad en el centro educativo y/o actividades extraescolares como otro aspecto más del trabajo hacia la inclusión. Sin embargo, ¿cómo lograr la participación? hay varias respuestas a esta pregunta:

- ✓ Creando redes con la comunidad.
- ✓ Ofreciendo una información real y útil.
- ✓ A través de un compromiso individual y grupal.
- ✓ Desarrollando la confianza.
- ✓ Estableciendo buenas relaciones.
- ✓ Comprendiendo la cultura, la realidad socioeconómica y cualquier factor influyendo en la participación de la familia y la comunidad.
- ✓ Estableciendo relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otros centros educativos de la comunidad.

b. Participación de los profesores

Los equipos directivos deben tener como característica el liderazgo y la capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de una enseñanza atenta a la diversidad (Bolívar, 1996). Las prácticas deben apuntar hacia la innovación buscando el apoyo del entorno e instando a los profesores a asumir roles de liderazgo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Cada centro educativo debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada estudiante. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades educativas especiales. Los profesores deberán invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor del centro educativo.

Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella (Declaración de Salamanca, 1994, punto 37).

Hoy por hoy nos encontramos con barreras culturales y actitudinales por parte de los niños, las familias, los docentes y/o los miembros de la comunidad.

Farell y otros (2007), y Ainscow y West, (2008) señalan que el éxito de la inclusión está ligado al contexto, a los cambios que se pueden producir en el mismo (profesorado, currículo, tipo de alumnado, problemas familiares, sociales

c. Participación de los estudiantes

La inclusión es un proceso en el que todos tienen un rol, por ello, queremos subrayar aquí la importancia de incrementar la participación del alumnado en el mismo.

Autores como Giné (2001, p. 8), señalan algunas de las finalidades del centro educativo inclusivo, teniendo en cuenta que va a depender de las características del sistema educativo y, de

la sociedad:

- ✓ Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- ✓ Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- ✓ Procurar la participación de todos los estudiantes y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- ✓ Capacitar al centro educativo para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- ✓ Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- ✓ Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Como podemos observar se muestra la participación de todos los estudiantes como un fin del centro educativo inclusivo, sin ella no se alcanza la misma.

La UNESCO subraya, asimismo, la necesidad de transformar los sistemas educativos para convertirlos en instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Desde los centros educativos se trabaja para que el estudiante alcance una verdadera participación en la sociedad, para ello un buen momento y lugar de iniciar esa participación plena es el centro educativo. Todos tienen derecho a la inclusión social, no solo escolar.

Según Blanco (1999, p. 67) son varias las razones que justifican que la respuesta a la diversidad sea un eje central en la toma de decisiones:

facilitar un mayor grado de integración y participación de los estudiantes en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados estudiantes de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

Podemos observar de nuevo como aspecto imprescindible la participación del alumnado. Ya hemos indicado que la inclusión en educación significa fundamentalmente participación en y de la comunidad, y que todo ello se llevará a cabo mediante la eliminación de barreras a la presencia, participación y aprendizaje, el aprendizaje interactivo, el aprendizaje colaborativo, proporcionando los apoyos necesarios en cada momento y a todos. En este sentido Blanco (1999, p. 56), nos recuerda “que los centros educativos integradores representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los estudiantes y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

La Educación Inclusiva, implica cambiar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de los centros para dar respuesta a las necesidades educativas de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

El Índice en su dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Además, en la dimensión C: Desarrollar

prácticas inclusivas, intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

2.5.8 Comunidad Educativa y Sociedad Inclusiva

El centro educativo es el paso previo para la plena integración social. La Educación Inclusiva significa eliminar, reducir todas las barreras al aprendizaje, formando parte de un movimiento por una sociedad más justa para todos. La sociedad es diversa; por lo tanto, el centro educativo de hoy también debe serlo y, por ello, es necesario que el trabajo de padres, profesores y agentes sociales vaya en la misma línea; la sola presencia física del estudiante no significa que el centro se convierta en centro inclusivo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En una comunidad inclusiva, ocupa un lugar muy importante el “centro educativo inclusivo”.

El centro educativo, como servicio público educativo, “sirve”, para la comunidad social donde se encuentra insertada. El centro educativo y la sociedad se necesitan mutuamente. Ni la una debe ser una fortaleza cerrada al margen de la comunidad, ni la otra debe dejar de lado el centro educativo como si fuera un ente que tiene su propia vida sin contactos ni relaciones con su contexto (Mendía, 2007). De acuerdo con esta afirmación, el centro educativo inclusivo no puede separarse de la sociedad y aquélla debe convertirse en una sociedad inclusiva que dé respuesta a todos sus ciudadanos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

El centro educativo inclusivo ofrece una educación de calidad a todos los estudiantes, crea comunidades que aceptan a cada uno sin tener en cuenta sus características, fortalezas, limitaciones, etc. a la vez que colaboran en la construcción de una sociedad inclusiva. Pero ésto es una tarea que le corresponde sólo a ella, sino a toda la sociedad. El centro educativo debe entenderse como comunidad inclusiva para todos: estudiantes, profesores, familia y comunidad social (Parrilla, 2007).

Todos los seres humanos tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas. Tienen necesidades no sólo físicas, psíquicas o sensoriales, sino también como consecuencia de situaciones sociales y culturales desfavorecidas o por carencias del propio sistema escolar. Estas respuestas deben venir desde el centro escolar y desde la comunidad, a través de los distintos servicios, programas e instituciones de la misma (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Autores como Booth y Ainscow (1998), abogan por desarrollar un sistema educativo que considere como uno de sus fines el valor que cada miembro de la sociedad tiene para la misma. El objetivo es establecer un sistema basado en tres valores: aceptación, pertenencia y sentido de comunidad (Stainback y Stainback, 1992). Esto significa ser aceptado por todos y tener las habilidades y competencias que hacen de cada uno un miembro activo en la sociedad, lo que implica pertenecer a un contexto con unas características y singularidades que valora a la persona, que asegura la igualdad de oportunidades y que ofrece a cada persona las ayudas y recursos que necesita (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

La inclusión supone entre otros aspectos, la participación en la vida académica, social y cultural

de la comunidad a la que pertenece el centro educativo local (Booth, Nes y Stromstad 2003, p. 168).

En 1994 en el “Marco de Acción” de la Declaración de Salamanca se señalaba:

“los centros educativos que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos”. Existe la imperiosa necesidad de cambiar la perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

De acuerdo con esta idea, otros autores han mostrado su opinión. Blanco (1999, p. 55) afirma: “que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO es la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública”.

En sentido parecido Marchesi (2006, p. 7) defiende que: “los centros educativos inclusivos son una garantía para que todos los estudiantes aprendan a convivir y aprendan a ser”. Añade que un centro educativo inclusivo debe ponerse al servicio de toda la comunidad y establecer redes de apoyo con otras instituciones, organismos... para lograr auténticas comunidades de aprendizaje (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Como hemos señalado anteriormente, la inclusión educativa va más allá del centro educativo de manera que abarca también el contexto donde se desenvuelve el estudiante.

La inclusión es una tarea que compete a toda la sociedad, no sólo a los centros educativos; no es una tarea fácil, pero si se ofrecen los apoyos a cada uno de los miembros de la comunidad educativa y la formación necesaria a los diferentes profesionales que participan en la misma el objetivo se logrará. Para ello, es necesario que los centros educativos y el contexto social asuman el proceso de inclusión, un proceso lento, complejo y propio de cada centro. Se hace efectiva cuando se organizan y planifican diferentes acciones en el nivel escolar, social y comunitario que garantizan la aceptación de las diferencias (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Al igual que la construcción de un centro educativo inclusivo, la construcción de una comunidad, de una sociedad es un proceso que requiere la actuación intencionada de las “fuerzas vivas” de una comunidad. Mendía (2007, p. 5) habla de fuerzas vivas de la comunidad cuando se refiere a asociaciones ciudadanas, a las Asociaciones de padres y madres (AMPAS), a los clubs deportivos, los grupos culturales, las organizaciones de consumidores, las asociaciones de tiempo libre, los partidos políticos en sus sedes sociales, los sindicatos, las organizaciones empresariales, las organizaciones de comerciantes, de hosteleros... que deben apoyar a la población para promover una comunidad inclusiva. Sin la implicación de todos ellos no se logrará que la persona sea competente en su comunidad.

El centro educativo tiene importancia en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia y para la participación social. Durante su permanencia en ella se van adquiriendo competencias que forman al estudiante para la vida y que son útiles a lo largo de la misma. Es decir, el estudiante irá adquiriendo, en las diferentes etapas educativas, aprendizajes significativos y funcionales que le permitirán interactuar con el entorno adquiriendo así habili-

dades para la vida diaria, habilidades sociales, que le proporcionará ser lo más autónomo e independiente posible y, en definitiva, una mejor calidad de vida. De acuerdo con Ortiz (2000) “todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible”. Son los diferentes contextos (familiar, social, laboral,) donde la persona interacciona con los demás, se socializa y asume roles sociales, es decir es la sociedad donde se incluye o no. Por consiguiente, el estudiante tiene que emplear y utilizar los conocimientos adquiridos no sólo en su ámbito familiar sino también en el social. Debe participar activamente en su entorno con un rol valorado socialmente (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Cada persona tiene sus peculiaridades, capacidades, limitaciones, y, por ello, teniendo esto en cuenta cada uno de nosotros contribuimos de forma diferente en la sociedad, pero cada uno tenemos un papel único y debemos ser los protagonistas de nuestra propia vida.

Para alcanzar el fin de la inclusión social es necesario hacer un esfuerzo compartido por todos. La responsabilidad del éxito escolar de todos los estudiantes recae no sólo en el estudiante sino también en sus familias, profesores, compañeros, centros, administraciones educativas y sobre la sociedad en su conjunto, como hemos señalado anteriormente. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa, por tanto, tendrá que realizar su propia contribución (ramos, 2008):

- Familias: colaborar estrechamente y comprometerse con el centro.
- Centros y profesores: construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.
- Estudiantes: ayuda, apoyo y respeto mutuo.
- Administraciones Educativas: facilitar todos los recursos necesarios y reclamar su compromiso y esfuerzo.
- La sociedad: apoyará al sistema educativo y creará un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

Se establece la necesidad de incorporar a la familia y a la comunidad como un apoyo efectivo y fundamental en la construcción y mejoramiento de los procesos educativos y la acción educativa, no como meros espectadores sino como miembros comprometidos e implicados, participando activamente (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Para garantizar la Educación Inclusiva es fundamental una vinculación real con la comunidad: establecer contactos periódicos, redes operativas entre los centros escolares y las comunidades que ayuden a mejorar la comunicación, los recursos, los programas, la comprensión de la diversidad.

La relación centro educativo comunidad es imprescindible para el progreso y mejora de ambas. El centro educativo inclusivo así lo reconoce y, por ello, entre sus objetivos se propone: buscar la coordinación de los distintos agentes y ámbitos implicados en la formación humana; promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que la inclusión escolar sea una realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU corrobora que el objetivo final es “conseguir una sociedad realmente inclusiva: una sociedad mejor para todas las personas”. “Que las personas con discapacidad no sean discriminadas en el empleo, la educación, la salud, el acceso a la justicia, la participación electoral, la cultura y ninguna otra área de la vida,

adoptándose, cuando sea necesario, las adaptaciones individuales requeridas”. Señala también que los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad, para ello, adoptarán las medidas pertinentes (Convención de los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

La inclusión favorece que todos, los estudiantes, profesores, padres, comunidad educativa, reconozcan lo diverso y esto empiece a formar parte de la comunidad promoviendo la participación y desarrollando la idea de pertenencia; sin este sentimiento de pertenencia no se alcanza una sociedad inclusiva. Por tanto, este concepto no abarca sólo al ámbito escolar, sino que comprende también al ámbito comunitario en el que el estudiante se va a desarrollar y va a ser aceptado como ciudadano. Para ello la inclusión promueve el valor de la diversidad, ayuda a reconocer que todos los estudiantes tienen puntos fuertes, aumenta el modo de afrontar los desafíos y ofrece a todos los estudiantes un entorno estimulante en el que crecer y aprender, adaptado a cada uno.

Mendía (2007, p. 11), señala que es necesario establecer “un itinerario inclusivo desde el centro educativo hasta la vida cotidiana, las transiciones del centro educativo al trabajo, de un tramo educativo a otro”. De este modo cualquier persona es incluida en el centro escolar y en su propia comunidad, hay un trabajo paralelo y conjunto de cualquiera de las instituciones, asociaciones, entidades implicadas en el proceso (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Pero no basta con formar a los estudiantes e implicar a los profesores y padres en el camino hacia la inclusión; también es necesario:

Formar a los comerciantes, dependientes, tenderos de barrio, en el trato de personas con especiales dificultades, como dar apoyo facilitar la vida, respetando su autonomía, fomentar redes de ayuda mutua entre distintas generaciones; establecer servicios de apoyo social, dinamizar procesos de inclusión educativa en el centro educativo y pactando sistemas inclusivos, filosofías inclusivas; realizar actuaciones complementarias del centro educativo en cuanto a experiencias de los escolares en diversos campos de la vida ciudadana siempre y cuando estas cumplan la función de inclusividad, etc. (Mendía, 2007, p. 11).

Alcanzar la Educación Inclusiva, supone no sólo atender las necesidades de todos sus estudiantes sino atender también a las familias e implicar a la comunidad social en el centro educativo y viceversa.

2.5.9 Índice para la Inclusión y participación en la comunidad

Según el Índice (Booth y Ainscow, 2002) la Educación Inclusiva conlleva procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades.

El Índice para la Inclusión tiene como objetivo implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a realizar una autoevaluación para identificar sus fortalezas y debilidades, recoger datos e iniciar así el proceso de inclusión en el centro educativo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque inclusivo es necesario poner en marcha un proceso de evaluación que comprometan y transforme a todo el centro escolar teniendo en cuenta también su contexto social y geográfico: convivencia democrática compartida por la comunidad social donde se ubica el centro. El centro escolar debe preparar a todos los estudiantes para que sean competentes y estén capacitados en la sociedad donde les ha tocado vivir, en su comunidad y barrio. Desde el exterior se debe y puede apoyar al centro escolar para que aumente su capacidad de dar respuesta a la diversidad de su alumnado. Hay que movilizar los recursos de la comunidad para mantener un aprendizaje activo de todo el alumnado.

El Índice para la Inclusión, recordamos, se organiza en torno a tres dimensiones interrelacionadas como son: su cultura escolar, su política y sus prácticas. La cultura escolar, en la Dimensión A: Crear culturas inclusivas hace referencia, entre otros aspectos, a la implicación de la comunidad y sus agentes en el centro educativo. Si nos centramos en la Práctica, y en la Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas, observamos que las prácticas de los centros deben reflejar su cultura y las políticas inclusivas. Para conseguirlo, las actividades de aula y las actividades extraescolares deben permitir la participación activa de todos los estudiantes partiendo de sus conocimientos y experiencias. El profesorado debe utilizar los recursos del centro y de la comunidad para lograr y mantener el aprendizaje activo de todos los estudiantes (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

A través de indicadores presentados en las tres dimensiones que señala el Índice se puede evaluar la situación de un centro escolar y/o de sus profesores. Nosotros presentamos a continuación las que hacen referencia a la participación de la comunidad.

Indicadores

- i. Existe colaboración entre el profesorado y las familias
- ii. ¿Las familias sienten que hay buena comunicación con el profesorado?
- iii. ¿Están todas las familias bien informadas sobre las políticas y las prácticas escolares?
- iv. ¿Se les da a todas las familias la oportunidad de involucrarse en la toma de decisiones sobre el centro?
- v. ¿Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro, desde apoyar en actividades puntuales hasta ayudar en el aula?
- vi. ¿Se aprecian de igual manera las distintas contribuciones que las familias pueden hacer al centro?
- vii. ¿Todas las familias sienten que sus preocupaciones se toman en serio en el centro?

Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro

- i. ¿El centro implica a las distintas instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) en sus actividades?
- ii. ¿El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad?
- iii. ¿Los miembros de las instituciones de la comunidad comparten recursos con el profesorado y el alumnado, tales como bibliotecas, aulas, ordenadores??
- iv. ¿Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su clase social, su religión y su raza?
- v. ¿Se consideran todas las secciones de las instituciones de la comunidad como un recurso para el centro?
- vi. ¿El profesorado y los miembros del consejo escolar buscan las opiniones de los

- vii. miembros de la comunidad sobre el centro?
- viii. ¿Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la comunidad afectan las políticas del centro?
- ix. ¿Hay una opinión positiva del centro entre las instituciones de la comunidad?
- x. ¿Los miembros adultos de los colectivos de nueva inmigración participan en actividades escolares de descubrimiento de las respectivas culturas?

El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión

- i. ¿Se considera el fomento de la colaboración tan importante como la motivación de la independencia o del trabajo individual?
- ii. ¿Se considera la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación en vez de como un estado puede encontrarse dentro o fuera de un centro educativo?
- iii. ¿Todos los miembros del centro toman responsabilidades para hacer que la enseñanza sea más inclusiva?

El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad

- i. ¿Se motiva a todo el alumnado de la localidad a que asista al centro educativo, independientemente de sus características y necesidades educativas?
- ii. ¿Se hace público que la inclusión de todo el alumnado de la localidad es un rasgo central del proyecto educativo del centro?

El Código de Práctica se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

- i. ¿Los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes de los estudiantes con “necesidades educativas especiales” especifican el apoyo necesario para maximizar su participación en el currículo y en la comunidad?

Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares

- i. ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que atraigan el interés de todos los estudiantes?
- ii. ¿Se da a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y benefician a las comunidades locales?

Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad

- i. ¿Hay un registro regularmente actualizado de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje?
- ii. ¿Los miembros de las entidades locales contribuyen al Proyecto Educativo del centro?
- iii. ¿Las familias y otros miembros de la comunidad son utilizados como recursos de apoyo en las aulas?
- iv. ¿Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local,...)?
- v. ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado?
- vi. ¿Las personas que trabajan en la zona actúan como tutores para apoyar al alumnado que experimenta dificultades?

Es un proceso que incluye a todos los “protagonistas” de la comunidad educativa y conecta el centro educativo a la comunidad y viceversa.

Como ha quedado reflejado anteriormente, el centro educativo debe ser un instrumento de inclusión social que permita la participación de todos en la comunidad/barrio/sociedad. La participación es un factor enriquecedor en el proceso de enseñanza aprendizaje y, a su vez, un factor positivo en el desarrollo humano de las personas.

Intentar mejorar la calidad de la educación para todos es el reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo, y para ello es necesario construir una comunidad que permita participar a todos sin tener en cuenta sus características, diferencias, posibilidades o limitaciones, y les prepare para participar plenamente en la sociedad. Hoy por hoy, nos seguimos preguntando ¿dónde está el mayor obstáculo en el proceso de inclusión? En la participación, en las características del centro escolar, del currículo, del entorno social, en la colaboración familia -centro educativo, en la política, la cultura, la comunidad, en las circunstancias personales del estudiante (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En este sentido, un aspecto que cobra especial importancia es la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y, sobre todo, de las familias en la educación de sus hijos. Este es un elemento crucial para lograr el éxito escolar y la eliminación de conflictos con independencia de la procedencia, clase social, etnia, estatus económico y/o genérico, de las personas implicadas en su desarrollo. En definitiva, este es el fin último de la Educación Inclusiva: crear sistemas educativos que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos (48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2008, p. 23).

Sin duda alguna, uno de los criterios clave para valorar la calidad educativa es el tratamiento de la diversidad desde un planteamiento inclusivo. Desde un punto de vista legislativo, la Educación Inclusiva empieza a cobrar importancia en España con la Ley Orgánica de Educación (LOE) pero no lo suficiente como para derribar obstáculos y barreras para el aprendizaje del alumnado, intentando que todo él alcance sus máximas cuotas de desarrollo personal, social y, si llega el caso, profesional.

Todos somos responsables de que estas acciones se lleven a cabo fehacientemente y, sólo se conseguirá si la Educación Inclusiva se convierte en referente fundamental en el quehacer diario. Si bien es cierto que se trata de una filosofía de vida, también podemos afirmar que con ella se refuerzan valores como la equidad, la solidaridad y la igualdad de oportunidades poniendo un énfasis especial en la atención a la diversidad de los estudiantes y el tratamiento de las dificultades de aprendizaje (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Este objetivo prioritario para todos, obliga a reforzar y a ampliar las distintas formas de tratamiento de la diversidad, mediante la actualización de objetivos y trayectorias, la incorporación de otras nuevas, la planificación, organización y coordinación de la educación, con el fin de lograr la máxima eficacia y eficiencia de los sistemas educativos, fin último de la Educación para Todos.

2.5.10 Planificación, Organización y Coordinación de la Enseñanza

Dentro del sistema escolar, la organización puede ser entendida como la disposición adecuada y ordenada de un conjunto de elementos (personas, grupos, órganos, cosas) que actúan como un medio dinámico y para la acción con el fin de llevar a cabo de la forma más eficaz posible determinados objetivos comunes. Cuanto más compleja sea la entidad, más necesaria es la ordenación y disposición de sus elementos y factores intervinientes en la obtención de una meta común puesto que en las organizaciones confluyen una gran cantidad de intereses y respuestas tanto internas como externas (aspiraciones del contexto próximo, derecho a la participación como concreción del derecho a la educación). Si realmente se aspira a que esta organización se oriente hacia la gestión de calidad y la excelencia debemos partir de las necesidades personales de los ciudadanos y de las necesidades sociales del territorio (García hoz y Medina, 1987; Gairín, 2004), puesto que, si un centro no tiene entidad ni identidad propia, difícilmente podrá establecer relaciones con su entorno de forma sistemática y coherente con sus fines. En todo caso, se establecerían intervenciones puntuales, individuales, paralelas, extraordinarias, complementarias, pero nunca relaciones entre el centro y la comunidad sino de un profesor con otro, un grupo con otro, asignaturas entre sí o de unos padres con otros (San Fabián Maroto, 1996, pp. 195-215). Así pues, y según establecen dichos autores, la organización supone:

- ✓ La existencia de diversos factores o elementos (personales, materiales, funcionales, de gobierno) que realizan actividades específicas integradas en una misma unidad funcional.
- ✓ Una unidad o totalidad, que se deriva del hecho de que tales factores o elementos se conectan entre sí en función de determinados objetivos comunes que han sido planificados.
- ✓ Un carácter totalmente práctico, instrumental.

Desde un punto de vista educativo, la organización escolar en el centro es considerada como un microsistema en interacción con el medio, que se enfrenta con los problemas de ordenación de esos elementos para el cumplimiento de los objetivos específicos propios de la institución. “Organización escolar es la ordenación de los distintos elementos del centro educativo para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los estudiantes” (García hoz, 1985).

La organización supone asumir procesos de cambio e innovación cuyos resultados serán positivos si concluyen factores personales relacionados con la motivación, la actitud, los conocimientos, las condiciones mínimas de incentivación (Gairín y Darder, 2000). Asimismo, obtener buenos resultados y, por lo tanto, alcanzar la calidad educativa va a depender del diseño que se ponga en práctica, el cual está íntimamente relacionado con los procesos de planificación (macro y micro) de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial educativo, la selección de contenidos formativos valiosos y una buena organización de los recursos (Zabalza, 1999).

Conseguir organizaciones más abiertas y flexibles exige la instauración y promoción de la colaboración interna y externa sobre el propio de la competencia, que tradicionalmente ha potenciado el aislamiento del profesorado. Supone, al respecto, un cambio cultural importante al asumir, explícita o implícitamente, un conjunto de consideraciones que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores educativos que se asumen y con las prioridades que se establecen (Gairín, 2000).

La planificación, por su parte, permite el análisis y la predicción de las variables que intervienen

en el sistema escolar con el fin de obtener los mejores resultados posibles a partir de los recursos que se le asignan. En definitiva, se trata de una actividad administrativa cuyo objetivo prioritario es facilitar la toma de decisiones, proponer alternativas, ofrecer medios de realización y las posibles consecuencias de las decisiones previamente adoptadas (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

La finalidad de la planificación es ofrecer orientaciones que determinen las acciones a llevar a cabo en función de las diferentes situaciones que puedan presentarse.

La organización y la planificación no son tareas que deban realizarse de manera automática y mecánica, puesto que en ellas interviene de forma directa la capacidad personal, la destreza y la habilidad del director. Como indica Gulick (citado en García Hoz y Medina, 1987) “dirigir no es tanto mandar cuanto inculcar en la mente de los que están organizados el deseo y la voluntad de conjugar sus esfuerzos en un objetivo común”.

Junto a la organización y planificación juega un papel importante la coordinación siendo considerada ésta, como el conjunto de reglas o disciplinas que coordinan los medios necesarios para obtener unos resultados del modo más eficaz y con la mayor economía de medios (García hoz y Medina, 1987). La coordinación se puede obtener por dos vías: mediante la organización (asignación de tareas interrelacionadas a partir de una línea jerárquica) y mediante la identificación de los miembros de la organización a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar (auto coordinación).

Mediante la coordinación se relacionan de forma armónica todos los aspectos previamente establecidos en la organización, facilitando con ello su buen funcionamiento y la posibilidad de alcanzar el éxito. Una buena coordinación distribuye las tareas de tal modo que cada persona desempeña su función de forma adecuada y siempre en relación con las tareas de los demás. Cada uno de sus miembros tiene en cuenta el trabajo de los otros y cada uno asume su propia responsabilidad en el desempeño del mismo caminando siempre hacia la consecución de un objetivo común y compartido (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

El gran reto de la coordinación es lograr equilibrar sus dos principios básicos. Por un lado, la capacidad de distribuir el trabajo; y, por otro, la asignación de funciones a órganos especializados. Si se logra este equilibrio, se puede conseguir que todos los órganos y servicios se dirijan hacia una misma finalidad sin menoscabo de las tareas específicas que cada uno de sus miembros ha de realizar.

Podemos intuir, pues, que para que los centros ofrezcan una verdadera calidad y equidad de la enseñanza, hagan efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación, requerirían previamente tener una adecuada planificación, organización y coordinación de la misma; máxime si queremos cumplir con una de sus premisas principales como es la inclusión educativa.

Esta tarea no es fácil pero tampoco imposible. Requiere, principalmente, un cambio de mentalidad, la asunción de una nueva filosofía de trabajo, voluntad personal, una gran dosis de entusiasmo y un cambio importante en la planificación, organización y coordinación de los Proyectos Educativos de los Centros.

2.5.11 Educación de calidad para todos

Los sistemas educativos actuales se enfrentan a un gran reto: cómo favorecer la inclusión. La UNESCO (2001) expresa que, internacionalmente, la educación inclusiva se considera cada vez más como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes cuyo objetivo es la eliminación de los procesos de exclusión de la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad (Vitello y Mithaug, 1998).

Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, llevan desde los años ochenta trabajando sobre una misma iniciativa denominada “Mejorar la calidad de la educación para todos” (IQUEA -Improving the Quality of Education for All-) cuya finalidad principal es encontrar la manera de promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. Las características básicas que presenta este enfoque sobre la mejora escolar son las siguientes (Ainscow, 2005, 2001, pp. 2-3):

- Desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, mediante la creación de condiciones dentro del centro educativo para gestionar el cambio con éxito.
- La mejora escolar llevada a cabo desde el centro educativo, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.
- Colaboración entre colegas de centros educativos asociados y con los asesores, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todos los centros educativos participantes.

Al mismo tiempo, en el proyecto Improving the Quality of Education for All (IQUEA) cabe destacar una serie de principios a tener en cuenta a la hora de desarrollar fórmulas de trabajo que favorezcan la mejora escolar (Ainscow, 2001, p. 167):

- a) El perfeccionamiento del centro educativo es un proceso que se centra en el incremento de la calidad del aprendizaje de los estudiantes
- b) La visión del centro educativo debe contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar como personas que aprenden y, al mismo tiempo, como contribuyentes a su mejora.
- c) El centro educativo considerará las presiones externas a favor del cambio como oportunidades importantes para asegurar sus prioridades internas.
- d) El centro educativo tratará de desarrollar estructuras y crear unas condiciones que estimulen la colaboración y conduzcan a la potenciación de individuos y grupos; e) El centro educativo procurará promover la visión de que la investigación y la supervisión y evaluación de la calidad son responsabilidades compartidas por todo el profesorado.

Promover el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad mediante un sistema de calidad exige tal y como establece Pérez Juste (2001, p. 20):

- La implicación de todo el personal de la organización, con los elementos añadidos de reconocimiento, motivación, formación, promoción, sentido de pertenencia en definitiva,

- por medio de la satisfacción en el puesto de trabajo.
- La extensión a todos los elementos, tanto aquellos que pueden considerarse críticos para la producción del bien o servicio cuanto a aquellos otros que facilitan la eficacia y la eficiencia en su producción.
- Su aplicación a todos los momentos del proceso, desde su concepción y diseño a su prestación y seguimiento, pasando por su elaboración/desarrollo.

Esto significa que para lograr un planteamiento educativo integral es necesario tener una meta lo suficientemente amplia para, por un lado, acoger todas y cada una de las actuaciones que se lleven a cabo en las aulas y en el centro; por otro lado, que estas actuaciones se puedan incorporar en un proyecto común, coherente, planificado, organizado y bien coordinado; y, por último, que todo ello esté adecuado a las características de los educandos, logrando lo que algunos autores denominan “personalización” (llevar a cada persona a ser lo que sus características le permitan ser aunando los elementos personales con los planteamientos comunes). Todo ello debería quedar plasmado en un Proyecto Educativo en el que quede patente el compromiso, el acuerdo y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa; y donde, como dice Jh. D. Wilson (1992) la calidad del profesor reside en su “capacidad de saber proporcionar a cada uno de los estudiantes el currículo más adecuado y acomodar a las necesidades individuales lo que ha de ser aprendido” (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Poner en práctica una educación de calidad para todos implica un cambio de mentalidad, la asunción de una filosofía de trabajo diferente en la que juegan un papel muy importante los responsables de la misma. Lograr una educación de calidad exige a todos los que en ella se involucran, compromiso, cooperación, un proyecto común, la capacidad de trabajar en equipo para alcanzar unas metas comunes, una formación adecuada para conseguir una participación eficaz, . Es decir, la educación será de calidad (Pérez Juste, 1997, p. 29):

- Si la acción formativa es perfectiva, esto es, si consiste en mejorar a la persona, no en envilecerla, degradarla o manipularla.
- Si forma a la persona toda.
- Si tal formación se concreta en una finalidad tal que permita llegar a la unidad de vida, lo que exige dar sentido, unificar y armonizar las intervenciones de mejora de todos y cada uno de los educadores.
- Si la formación tiene en cuenta la diversidad, la individualidad, acomodándose a las peculiaridades de cada educando.

En síntesis, la calidad de la educación sólo se alcanzará si se dispone de un Proyecto Educativo que cuente con el suficiente apoyo, respaldo y compromiso de la comunidad educativa. Asimismo, la planificación y organización de dicha educación de calidad deberá contar, al menos, con los siguientes criterios (EFQM, 1995): a) Liderazgo, entendido como el comportamiento y la actuación de los dirigentes y de todos los responsables, encaminado a conducir el centro escolar hacia la gestión de calidad; b) Política y estrategia, que se refiere a la misión, valores y dirección estratégica, así como al modo en que se implantan los proyectos de la organización; c) gestión del personal, centrado en la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal para lograr una mejora continua; d) recursos, referido a la gestión, uso y conservación de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización; y, e) Procesos, criterio centrado en la forma en que se identifican, gestionan, revisan y mejoran los procesos de las actividades del centro educativo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.12 Organización de los procesos de mejora de los centros educativos

Poner en práctica procesos de mejora en los centros escolares supone asumir cambios y realizar modificaciones en los contenidos, en los métodos, en las estructuras y estrategias, a partir de un enfoque común que tenga en cuenta a todos los miembros de la comunidad

(profesores, padres, estudiantes, voluntarios, Administración, En este proceso, son los equipos docentes y los miembros de la comunidad educativa quienes deben asumir esta responsabilidad partiendo de su propia experiencia para definir los problemas y hacer propuestas de mejora que permitan dar respuesta a los mismos. Esto exige reflexionar acerca de cómo transformar los sistemas educativos y los planes de estudio con el fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes al mismo tiempo que se trata de conseguir que los docentes y los discentes asuman con un talante positivo dicha diversidad considerándola un enriquecimiento personal y contextual (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Lograr una educación más inclusiva implica que los planes de estudio incorporen en su estructura algunos elementos de cambio como los siguientes (UNESCO, 2003, p. 17):

1. Objetivos comunes amplios definidos para todos los estudiantes, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse.
2. Una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación.
3. Evaluación de los resultados basada en los progresos de cada estudiante.
4. El reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los estudiantes.
5. Unos contenidos, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los estudiantes.

Además, exige la cooperación de todos los implicados en el proceso y un cambio de actitudes que posibilite la mejora continua del trabajo y la calidad educativa en cualquiera de los aspectos que se estén tratando y trabajando en ese momento. Mejorando el proceso, se alcanza la satisfacción tanto individual como colectiva y por ende, una mayor eficacia en la consecución de los objetivos previamente establecidos.

Son muchos los programas de mejora del centro educativo que se han puesto en funcionamiento durante los últimos veinte años, siendo los que mayor éxito y los que más influencia han tenido los siguientes (Murillo, 2003): el Halton Project (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el Accelerated Schools Project (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el proyecto Improving the Quality of Education For All (IQUEA) (Ainscow, Southworth y West, 1994; Hopkins y West, 1994), así como el denominado Schools Make a Difference (Teddlie y Stringfield, 1993; Myers, 1996); y el proyecto Success for All (Slavin et al., 1996).

Alma Harris (citada en Murillo, 2003, p. 11), profesora de la Universidad de Nottingham, teniendo en cuenta las aportaciones arrojadas por las experiencias exitosas anteriormente citadas,

resume en cinco, los elementos que caracterizan a los mejores programas:

1. Tener una visión de futuro del centro educativo compartida por todo el centro y reconfirmada de forma regular a lo largo del proceso de mejora.
2. Asumir un nuevo concepto de liderazgo extenso, en el que se compartan las responsabilidades, la toma de decisiones necesarias y asuman los riesgos consecuentes.
3. Ajustar los programas al contexto.
4. Centrarse en los logros específicos de los estudiantes, puesto que la clave del éxito de un programa está en los avances de los estudiantes en el terreno académico, personal y social más que en la innovación por sí misma.
5. Tener un enfoque multinivel. Es decir, fomentar procesos de cambio en el nivel del centro educativo entero, en el del profesor y en el nivel del aula.

Como podemos observar, alcanzar la calidad educativa requiere, como indica Peralta Ortiz(2001), transformar la cultura profesional de los centros escolares en una nueva cultura que permita la reflexión colectiva y la discusión permanente de los principios que guían la práctica. Veámoslo de forma más detallada (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.13. Transformando los centros educativos en organizaciones eficaces e inteligentes

Transformar los centros educativos en organizaciones eficaces e inteligentes implica no sólo un cambio de metodología sino y, sobre todo, un cambio de mentalidad por parte de todas las personas implicadas en la comunidad educativa. Para que esta transformación se lleve a cabo de manera adecuada es preciso establecer una dinámica de trabajo en equipo, emplear técnicas de grupo eficaces, crear una atmósfera participativa y un entorno adecuado y, utilizar los instrumentos y las técnicas precisas.

El empleo de técnicas e instrumentos es fundamental para poder tener una percepción de la realidad lo más objetiva posible y para poder recoger, analizar e interpretar los datos relevantes de forma sistemática y reflexiva con el fin de planificar mejoras e implantar innovaciones en los centros escolares. Estos instrumentos, a su vez, actúan como un medio de gestión de los centros escolares para crear un clima profesional adecuado que permita una mejora progresiva de los centros (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Así tenemos, por ejemplo, en el proceso de Mejora del Centro educativo, se siguen básicamente, tres fases (Murillo, 2003, p. 15):

2. Iniciación. Con esta primera fase, se trata de lograr el compromiso y la implicación de la comunidad educativa, así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación.

No existe una relación de tareas necesarias para iniciar el proceso, pero sí se consideran importantes las siguientes:

- ✓ Decisión de iniciar el cambio.
- ✓ Revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que determinará las áreas necesarias de mejora.
- ✓ Exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora.
- ✓ Planificación del proceso, con la elaboración de un proyecto de mejora.

Para que esta fase resulte exitosa es importante que se tenga una idea muy clara del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explícitas las diferentes responsabilidades. A su vez, ha de haber una iniciativa activa para emprender el proceso y para mantenerlo vivo en momentos de crisis; ha de ser una innovación de calidad; y, por último, ha de estar ligada a un programa o a una necesidad del contexto.

2. Desarrollo. En esta fase, se pone en práctica el proceso de mejora. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas del centro educativo y la presión y apoyo externos. Actividades clave en esta fase de desarrollo son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar periódicamente el progreso y superar los problemas.

3. Institucionalización. Es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro. Las actividades clave para asegurar el éxito en esta fase son:

- ✓ Asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos del centro educativo.
- ✓ Eliminar prácticas rivales o contradictorias.
- ✓ Establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula.
- ✓ Asegurar la participación en el centro educativo y en el área local.
- ✓ Tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores-asesores para la formación de las destrezas necesarias.

Por su parte, en el proceso de Calidad Total, tienden a emplear el Ciclo de Deming o método PDCA (Planificar-hacer-Comprobar-Actuar), considerado como la herramienta básica en la implementación de la gestión de la Calidad Total (Peralta, 2001).

Consiste en aplicar un proceso que se realiza mediante una acción cíclica que consta de cuatro fases fundamentales: Planificar, Efectuar o hacer, Verificar y comprobar y Actuar. Este proceso cíclico incluye a su vez evaluación, planificación y verificación sistemáticas (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

La fase Plan. Evaluación y Planificación. Pretende lograr mediante un plan previo de actuación la mejora de la calidad educativa. Este plan debe partir del conocimiento previo de la situación objeto de estudio y del grado de consecución de los objetivos planteados con anterioridad. Esta fase es imprescindible para que se puedan llevar a cabo las demás y cuenta con los siguientes elementos básicos: a) Identificación de los temas que son necesarios mejorar; b) Selección de los mismos por consenso en función de unos criterios prioritarios previamente establecidos; c) Definición y temporalización de los objetivos que se pretenden alcanzar; d) recogida, análisis y conocimiento de la situación actual y comparación con la situación deseada; e) Identificación y determinación de los aspectos que pueden influir en el problema y detección de las causas reales que lo están ocasionando; y, f) Establecimiento de medidas de mejora que faciliten las soluciones de los problemas detectados.

La fase Do. Momento de la Acción. Consiste en aplicar los pasos especificados en la fase

anterior. Es decir:

1. Comprobar si las soluciones propuestas requieren una formación previa de las personas implicadas para poderlas aplicar y, en su caso, hacer posible esta formación.
2. Aplicar las medidas correctivas o soluciones previstas y verificar que se aplican en la forma que se han diseñado.
3. Introducir modificaciones si el resultado de las medidas correctivas no es positivo.
4. Anotación y registro del trabajo realizado y de los resultados obtenidos.

La fase Check. Verificación. Consiste en validar todo lo preparado en la fase Do mediante dos acciones fundamentales: la primera, consiste en realizar una comparación con la situación anterior e iniciar el proceso con el fin de examinar la eficacia de las medidas correctivas utilizando los mismos parámetros de valoración; y, mediante la segunda acción, se someten a consideración los efectos positivos conseguidos, comprobando si se derivan de las medidas correctivas o modificaciones adoptadas.

La fase Act. Normalización. Llevar a la práctica los cambios pertinentes si los resultados obtenidos en la fase anterior indican que el proceso de mejora es viable. En caso contrario, comenzar un nuevo ciclo modificando el plan o corrigiéndolo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En síntesis, la aplicación del ciclo implica un modo de proceder que constituye el fundamento de la Calidad Total:

- ✓ Analiza y toma en consideración datos y hechos.
- ✓ Se centra en pocas prioridades.
- ✓ Investiga causas.
- ✓ Se orienta a la prevención de los problemas.
- ✓ Subraya la preparación y la planificación antes que la acción.
- ✓ Toma como prioridad el centrarse en el problema antes que en los resultados del proceso.

Finalmente, prestaremos una especial atención al último de los instrumentos mencionados al inicio de este apartado, el “Índex for Inclusion o Índice para la Inclusión”, basado en un marco teórico fundado en pruebas procedentes de dos cuerpos principales de conocimiento. El primero, utiliza las pruebas de investigación de las que se dispone en relación con los procesos que facilitan la participación de estudiantes que hubieran sido excluidos o marginados con anterioridad; y, el segundo, se basa en pruebas recientes relativas a los procesos eficaces de mejora del centro educativo (Ainscow, 2001).

El índice (también llamado así) pretende estimular a todos los miembros de la comunidad escolar a colaborar en la revisión y desarrollo de áreas de política y de práctica con respecto a una serie de “dimensiones e indicadores”.

El objetivo del Índex, dice Ainscow, consiste en ayudar a los centros educativos a determinar en qué lugar están con respecto a la inclusión y la exclusión, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica. En este sentido, se ocupa de los procesos de desarrollo del centro educativo y del profesorado, así como también tiene en cuenta los factores contextuales más generales que casi con total seguridad van a influir en el trabajo de los centros educativos (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

El denominado Índice for Inclusión. guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2005) es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una Educación Inclusiva en los centros escolares, teniendo en cuenta el punto de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad.

Su objetivo prioritario es mejorar los logros educativos mediante prácticas inclusivas y construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Su uso requiere un proceso de auto-evaluación de los centros educativos atendiendo a tres dimensiones: la cultura, la política y las prácticas de una Educación Inclusiva.

Con la dimensión Crear Culturas Inclusivas se pretende crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como eje fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Trata de desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a los nuevos miembros del centro educativo. Esta primera dimensión cuenta con dos secciones: 1) Construir comunidad; y, 2) Establecer valores inclusivos.

La segunda dimensión, Elaborar Políticas Inclusivas, trata de asegurar la inclusión plenamente en el desarrollo del centro educativo, para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Esta dimensión, entiende el “apoyo” como aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Como la dimensión anterior, también cuenta con dos secciones: 1) Desarrollar un centro educativo para todos; y, 2) Organizar el apoyo para atender a la diversidad (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

La tercera y última dimensión, Desarrollar Prácticas Inclusivas, busca que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del centro educativo ; que la docencia y los apoyos se integren para “orquestrar” el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación; y que el personal movilice recursos del centro educativo y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. Cuenta, a su vez, con dos secciones: 1) Orquestrar el proceso de aprendizaje; y, 2) Movilizar recursos.

El proceso de trabajo con el Índice implica un ciclo de actividades que se utilizan para revisar y desarrollar las políticas y las prácticas vigentes. El alcance y la duración de este proceso evolutivo varían de un centro educativo a otro. Un ciclo suele abarcar cinco fases o etapas (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2005):

Fase 1: Inicio del proceso del Índice. Esta fase consiste en informar a las personas interesadas en el uso del mismo acerca de qué es el Índice, cuáles son los principios en los que se basa y cómo debe ser utilizado, así como qué va a suponer para el centro comprometerse en su utilización y para todos aquellos que se impliquen en el proceso de mejora escolar. Conviene contar con un

grupo coordinador de todo el proceso y, dentro de este, con un facilitador externo que actúe como “amigo crítico” (podría ser un profesor de la Universidad, por ejemplo) cuyas funciones serán asistir a las reuniones de planificación, ayudar a recoger datos de evolución y estar preparado para cuestionar las premisas que se planteen.

Fase 2: Análisis del centro educativo. Esta fase supone recoger información acerca de las “dimensiones e indicadores”. Su objetivo es recoger pruebas que ayuden a determinar el momento concreto en el que se encuentra el centro educativo y, en función de ello, decidir qué aspectos habría que desarrollar.

Fase 3: Elaboración de un plan de mejora inclusivo, que refleje los objetivos inclusivos y las prioridades particulares identificadas en la fase anterior.

Fase 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora, tratando de mantener plenamente implicado a todo el mundo, teniendo ideas claras acerca de la finalidad que se quiere conseguir, estando dispuestos a escuchar las ideas de los demás y acomodándose a ellas, juzgando cuándo pueden impulsar las cosas, cuándo deben cambiar el plan y cuándo dar tiempo y dejar espacio a los compañeros para que exploren otras vías y orientando al profesorado cuando trate de participar y contribuir en la actividad de mejora.

Fase 5: Evaluación del proceso del Índice. Se evalúa el progreso del proceso inclusivo en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas

Las tres dimensiones están expresadas en cuarenta y cinco indicadores y el significado de cada uno de ellos es aclarado mediante una serie de preguntas. Los indicadores son expresiones de aspiraciones inclusivas que permiten hacer comparaciones con las estructuras que operan en el centro educativo y, en función de ello, establecer prioridades de desarrollo. Las preguntas garantizan que los materiales puedan poner a prueba la filosofía de cualquier centro, con independencia de su nivel de desarrollo. Finalmente, las dimensiones, los indicadores y las preguntas, proporcionan una información que se va ampliando de forma progresiva para orientar el conocimiento del estado actual del centro educativo y poder plantear posibilidades futuras.

Experiencias de centros educativos en proceso de cambio escolar

Los centros que llevan a cabo experiencias orientadas a lograr una verdadera Educación para Todos, trabajan en una línea muy similar en cuanto a objetivos y desarrollo de todo el proceso. Cuentan con proyectos de transformación de centros formativos para la eliminación de conflictos, fracaso escolar y optimización del aprendizaje, apostando por el diálogo y la igualdad en todo el proceso docente. No es fácil, pues, cambiar usos y costumbres, así como estructuras sociales (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En muchos centros, se contempla esta filosofía de trabajo como una moda pasajera y no se aprecia el esfuerzo que están realizando compañeros de profesión al asumir retos muchas veces difíciles de alcanzar. La Educación Inclusiva involucra de forma determinante a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto. De ahí su dificultad y también su atractivo.

No todos los centros implementan los mismos recursos. Es obvio que cada uno de ellos ha de contar con la realidad social en la que se encuentra ubicado y con los recursos previos de que

dispone. Algunos, funcionan como verdaderas cooperativas de trabajo. Todos y cada uno de sus miembros, ya sean docentes, administrativos, voluntarios, alumnado, madres y padres, etc., participan de forma activa y decidida. Se implican al máximo. Otros, por el contrario, están en sus inicios y presentan algunas discrepancias en cuanto a la forma de funcionamiento. También surgen obstáculos importantes en la “fase de transformación” de un centro docente en un centro de orientación inclusiva. Existe un cierto temor a perder el control del proceso educativo, lo que en definitiva señala un escepticismo sobre este tipo de experiencias (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Por lo tanto, hay que ofrecer más información a los centros docentes, preparar seminarios y talleres, investigar sobre las nuevas formas de educación que nos plantean los retos de este siglo y animar, por ende, a participar activamente en un proceso que comprometa a la sociedad entera.

En general, los centros que se han animado a participar en este tipo de experiencias, coinciden en que la mejor forma de afrontar la complejidad que conlleva poner en práctica la inclusión educativa es tener claras dos ideas básicas: la primera, querer avanzar hacia un centro educativo inclusivo capaz de educar a todos los estudiantes sin necesidad de separarlos según sus diferencias y, la segunda, ser conscientes de que para poder avanzar es necesario instaurar procesos de cambio y mejora en el centro educativo como institución (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Asimismo, en los centros educativos, se reconoce que para animar a realizar ciertos cambios es necesario, a su vez, renovar aspectos de la propia organización y hacer modificaciones en su estructura o en su funcionamiento.

Estos cambios suelen partir de los siguientes principios básicos:

1. La participación de todos los que forman parte de la comunidad educativa.
2. Las expectativas positivas hacia el nuevo proyecto que se está abordando.
3. Enseñanza y aprendizaje interactivo. Los grupos interactivos consisten en organizar el aula de manera que haya pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes que, en colaboración, resuelvan tareas de clase con la supervisión de una persona adulta (familiar, voluntario, etc.) que está dentro del grupo. La tarea del profesor es la coordinación de la clase.
4. El apoyo a los profesores, de manera que se sientan atendidos, apoyados, escuchados y valorados.
5. Formación compartida. Entendida la formación como una necesidad permanente y colectiva, responsabilidad de cada una de las personas que trabajan en el centro educativo. Una cultura que necesita lugares de reflexión colectiva para poder: formarse conjuntamente, adquirir estrategias de reflexión para mejorar la acción educativa, incorporar el punto de vista del experto y compartir ideas.
6. Grupos flexibles. Este planteamiento posibilita tener en cuenta tanto la edad de los estudiantes como su ritmo de aprendizaje e intereses. Es decir, su proceso de formación y su rendimiento. Permite, a su vez, que los grupos de estudiantes no sean tan estables como suelen serlo y que el profesorado sea diferente en función de las tareas que haya que llevar a cabo. El profesor tutor debe efectuar el seguimiento de un grupo, aunque intervengan diferentes profesores en el desarrollo del proceso de enseñanza.
7. Grupos de apoyo entre docentes. Este método de trabajo es una excelente forma de afrontar las dificultades, la incertidumbre y los retos que la atención a la diversidad plantea en los centros. Son una modalidad de apoyo interno al centro educativo gestionada y articulada desde su interior,

lo que supone abrirse a los procesos de escucha y ayuda informal. Suponen un ciclo completo de ayuda o resolución de problemas. Aportan un modelo de análisis, estudio y seguimiento colaborativo de los problemas que van formulando los compañeros. Un grupo de apoyo entre profesores, puede definirse como un grupo de tres o cuatro profesores que, partiendo de unos presupuestos y una metodología colaborativa, participan en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas que compañeros suyos, individual y voluntariamente, les plantean (Parrilla, 2004).

2.5.14 Currículum, Integración Escolar e Inclusión Educativa:

Sin duda, el texto de la Declaración de Salamanca y sus argumentos desde un inicio ganaron la afiliación de los gobiernos, educadores, estudiantes, familiares y demás personas convencidas en que la idea de Educación para Todos debía comprender, sin mayor discusión, a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no discapacidad (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

No obstante, lo más difícil estaba por venir, ya que estar de acuerdo con el discurso de la Declaración no parecía ser suficiente para llevar su contenido a la práctica. Las orientaciones sobre cómo hacer la inclusión educativa no fueron planteadas a consecuencia, ni se vislumbraba la enorme complejidad de las políticas, planes, transformaciones y acciones coordinadas que debían ser decretados, así como tampoco se hablaba de los recursos que debían ser provistos para que la inclusión educativa fuera una realidad.

Tal indefinición ha retrasado los procesos, ya que se ha dedicado mucho tiempo a ensayar propuestas no siempre exitosas, que han desgastado los esfuerzos y provocado la desesperanza de educadores y directivos con respecto al logro de la inclusión en su centro educativo; que en algunos casos se encuentran haciendo prácticas integradoras o, a lo sumo, intentan una transición lenta y aún no muy clara hacia la inclusión.

Al respecto, debe quedar claro que la inclusión no puede sostenerse en unas cuantas acciones institucionales ni en didácticas ocasionales. Más bien, las estrategias educativas hacia la inclusión deben enmarcarse en un plan curricular que evidencie la ideología socio- educativa que sigue el centro escolar. Por lo que todos los elementos del currículo deben ser celosamente guiados hacia el mismo propósito (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

En ese sentido, para lograr la inclusión educativa, además de contar con centros educativos para Todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esos centros educativos realmente responda a sus características y a la atención pedagógica a la diversidad escolar, así como a una tendencia claramente intencionada de proyectarse hacia el desarrollo mediante habilidades cognitivas, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación continua, según las demandas a la educación actual y su pertinencia de cara al mundo laboral (Meléndez, 2002). En tanto, según afirma Mora, el currículo determina, modifica y transforma la vida y la conciencia de todas las personas, puesto que en él se ponen de manifiesto, de manera compleja, las concepciones de enculturación y socialización de cada conglomerado sociocultural (2008, p. 3).

Por lo tanto, para tratar el tema del currículo en el marco del centro educativo inclusivo, es

necesario aclarar primero de qué enfoques curriculares estamos hablando y de por qué y cómo hemos llegado ahí. Esto nos lleva a ocuparnos en primera instancia del currículo del centro educativo integrador para pasar luego al currículo del centro educativo inclusivo con sus diversas tendencias, que tienen que ver con la propuesta de la UNESCO desde el Temario Abierto sobre educación inclusiva y con otros modelos más centrados en la diversidad cultural, como la reanimación de la Pedagogía Crítica y los movimientos de Educación Intercultural.

2.5.15 El Currículo de la pedagogía Crítica hacia la Inclusión

Al lado de la atención a las necesidades especiales también se han desarrollado otras propuestas curriculares, quizá no tan divulgadas, pero igualmente importantes para la inclusión de grupos en condición de desventaja sobre todo por razones culturales. Estas propuestas han sido dirigidas hacia la acogida de minorías, pero no es sino hasta ahora que se centran en posiciones más equitativas entre los grupos, que se nota su intención inclusiva y se identifica a los principios de la Pedagogía Crítica y de los Derechos humanos en su enfoque. Por lo que dichas propuestas vienen a interactuar en forma complementaria y con mayor incidencia política junto a las que ya se ponen en práctica para la atención a las necesidades educativas especiales (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Se reconoce el origen de la Pedagogía Crítica en la cuna misma de los desposeídos de América Latina, en las manos del gran pedagogo Paulo Freire, quien fundamentado en la Teoría Crítica del Centro educativo de Frankfurt y en las circunstancias de los más pobres, considera que es en el marco de la educación donde se puede alcanzar el empoderamiento y la emancipación de los desposeídos y es la pedagogía la vía hacia la verdadera libertad, en tanto puede permitir a los sujetos transformar sus propios medios y circunstancias (Freire, 1973). Giroux (1992) menciona que la Pedagogía Crítica permite la interdisciplinariedad, leer la historia para recuperar poder e identidad, y el conocimiento curricular que interactúa con el conocimiento cotidiano, las historias de vida y las prácticas culturales éticas de los involucrados. Magendzo (2002) por su lado, asegura que la Pedagogía Crítica promueve la acción social y hace posible el desarrollo de la conciencia crítica, además de la educación en Derechos humanos como el sentido último de la emancipación (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Como explica Mora, los actuales planes de estudio, diseñados por comisiones ministeriales, “dejan muy poco espacio para su discusión y transformación de acuerdo con los intereses, necesidades y realidades de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (2008, p. 18). Y cuando esto sucede es muy difícil contar con sociedades dispuestas a superar inequidades, exclusiones y contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales. Eso implica que, en aras de la inclusión, el currículo debe ser otro. Según este autor “Desde la perspectiva crítica, el currículo tiene por finalidad cambiar permanentemente la educación, la sociedad y las estructuras de dominación imperantes en un momento histórico determinado” (2008, p. 3), de lo que es posible inducir que el currículo propio de la Pedagogía Crítica sí se ajusta a los propósitos del centro educativo inclusivo.

Toda propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica es, en esencia, emancipadora y reivindicadora. Y, sea una propuesta curricular desde la Pedagogía Crítica o cualquier otra, lo importante es destacar que el currículo para la inclusión y el desarrollo convoca a la participación

de los distintos actores del proceso, que intervienen dentro y fuera del centro educativo. Dicha participación debe ser equitativa, respetuosa, solidaria y especialmente productiva en función del desarrollo de actitudes, conocimientos y en cuanto a la satisfacción de necesidades y resolución de problemas de la comunidad en la que acontece el acto educativo (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

Un modelo educativo en el que se aplican algunos elementos de la Pedagogía Crítica, entre otras alternativas curriculares con sentido inclusivo, es el que se conoce como “comunidades de aprendizaje”. Estas comunidades se constituyen en experiencias educativas inclusivas que empiezan a proliferar en distintas partes del mundo y que pretenden acoger con equidad a estudiantes excluidos de las oportunidades de educarse, ya sea por razones personales o culturales.

El trabajo didáctico en las comunidades de aprendizaje se define como inclusivo y colaborativo desde su misma naturaleza y, aunque parte del principio de la interculturalidad de grupos, también las culturas particulares de las personas con necesidades educativas especiales pueden verse beneficiadas (Eugenia Venegas R. Pilar Sarto M.).

2.5.16 Evolución Histórica de la Educación inclusiva:

La educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

La educación inclusiva implica que todos los estudiantes de cualquier género, de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquéllos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (Educación Inclusiva, 2010).

1. Evolución internacional del concepto educación inclusiva Declaración de Salamanca

Como antecedente a la educación inclusiva, podría citarse la “Declaración de Salamanca” de 1994, en donde cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; pudiendo concluir lo siguiente:

“Las prestaciones educativas especiales son un problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, que no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria” (Declaración de Salamanca, 1994).

De esta manera se contempla el enfoque de entender a las diferencias como “normal”, y dar lugar al desarrollo de sistemas educativos que puedan responder a la diversidad; en otras palabras, las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los seres humanos cual sea su condición, en su comunidad (Carlos P. Dussan, 2011).

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva, puede afirmarse que se encuentran autores que centran la inclusión en la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en características y potencialidades de cada persona, esto correspondería a una escuela inclusiva (Blanco 1999, citada por Díaz, 2003).

También encontramos otros autores que consideran que la inclusión educativa va más allá de una transformación y que la entienden como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no sólo como una acción ni un conjunto de acciones (Naicker, 1996; Giné, 1998; Arnaiz, 1997).

La inclusión educativa orienta a todos los alumnos en un único sistema escolar, proporcionando un currículo apropiado a sus intereses y necesidades, brindando los soportes para los estudiantes y profesores. La escuela inclusiva es una escuela para todos, que incluye la diversidad (Carlos P. Dussan, 2011).

“El término diversidad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias” (Mel Ainscow, 2001).

2. Movimiento educación para todos

A nivel internacional, en el año 1990 se presentó el movimiento “Educación para Todos”, EPT en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para todos; realizada en Jomtien, Tailandia, que culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración de Jomtien, 1990).

El análisis que arrojó el trabajo de esta Conferencia, fue el de determinar tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
- Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación (Carlos P. Dussan, 2011).

Seis años después de la Conferencia de Jomtien (Tailandia), a mediados del decenio, se realizó el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Ammán, Jordania, del 16 al 19 de junio de 1996, reunió a cerca de 250 dirigentes de 73 países, entre los cuales se encontraban ministros de educación, representantes de organismos bilaterales y multilaterales y organizaciones no gubernamentales. Su objetivo consistió en evaluar los avances logrados desde

la Conferencia de Jomtien (Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos Ammán, 1996).

El Foro realizado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, fue el primer y más importante de los eventos mundiales celebrados al comienzo del nuevo siglo. En este encuentro se adoptó el Marco de Acción de Dakar, que integró los seis marcos regionales de acción del mundo, manifestando un “compromiso colectivo para actuar” y cumplir los objetivos y finalidades de Educación para Todos en 2015 (Declaración de Dakar, 2000).

De igual manera que en la Declaración de Jomtien, el Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos desaventajados y solicitó una acción positiva para superarlos. En especial, identificó las barreras que afectan particularmente a las niñas, a las mujeres y a las minorías étnicas, considerándolas como un síntoma de un problema mayor.

El foro recomendó que se deben tener en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, también a niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud, y aquéllos con necesidades especiales de aprendizaje (Carlos P. Dussan, 2011).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París se reconoce la relevancia significativa de los resultados de la Declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, y las seis conferencias regionales de Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Deli, Bucatrés, y El Cairo resaltando los debates de la Conferencia Mundial de París.

La Declaración de París garantiza la igualdad de grupos que no están representados, como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad migrantes, refugiados y otros sectores vulnerables de la población (UNESCO, 2009).

3. Educación inclusiva en la UNESCO

A nivel internacional, el concepto de inclusión educativa ha sido adoptado por organismos como la UNESCO y para ellos se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. Esa adopción representa una intención de construir un camino alternativo al de la integración escolar (Carlos P. Dussan, 2011).

La UNESCO consideró que avanzar hacia la inclusión no era un trabajo de reestructuración de la educación, ni siquiera de la integración, sino de reorientar los servicios especiales y del conocimiento del experto, para lograr construir una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos, en un intento por mejorar la calidad de todo el sistema educativo. Ello incluye a la comunidad educativa y a la sociedad.

4. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Sobre esta importante Convención, he tenido la oportunidad de plantear algunas reflexiones que contribuyen al estudio de este instrumento internacional de carácter vinculante, que sin duda garantiza el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad (Parra Dussan, 2007)

Si bien, los Estados como las organizaciones representativas de personas con discapacidad son conscientes de que el acceso a la educación es la puerta de entrada hacia la efectiva realización

del resto de los derechos reconocidos en la Convención, durante el proceso de elaboración se presentó un interesante debate, respecto de la aparente disyuntiva entre educación especial y educación inclusiva. A pesar de que las nuevas tendencias en educación de personas con discapacidad apuntan hacia su inclusión en el sistema educativo general, existen ciertos colectivos de personas con discapacidad, y ciertas situaciones concretas que, al parecer, demandan una educación especial (Carlos P. Dussan, 2011).

La Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados Partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, desarrollando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Con el fin de hacer efectivo este derecho, se establece que los Estados Partes deberán asegurar que los niños y niñas, y en general las personas con discapacidad, no sean excluidas del sistema general de educación por motivo de su discapacidad; que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que las demás; que se realicen los ajustes razonables pertinentes, y se les preste el apoyo necesario y efectivo, fomentándose su máximo desarrollo académico y social (Carlos P. Dussan, 2011).

Por otro lado, y con independencia de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo general, la Convención demanda que se les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Entre otras, dichas medidas consistirán en facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, y asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (Carlos P. Dussan, 2011).

Asimismo, la disposición destaca la necesidad por parte de los Estados de emplear a maestros que estén cualificados en lengua de señas o Braille y de formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Dicha formación deberá incluir la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Finalmente, se garantiza el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (Carlos P. Dussan, 2011).

2.5.17 Concepto de educación inclusiva

Al referirnos a la Educación Inclusiva, es necesario hacer una distinción en los términos para una mejor comprensión del alcance de su significado. Así tenemos que Educación significa la construcción del conocimiento individual a partir de la incorporación e internalización de las pautas culturales; incluye el compartir conocimientos y se constituye en la base necesaria para el aprendizaje.

Del mismo modo, si se analiza el término “inclusión” desde el punto de vista educativo, es hacer efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad en las oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social (Carlos P. Dussan, 2011).

En este sentido no se puede dejar de mencionar el término ‘Integración’, que muchas veces se utiliza como sinónimo de ‘Inclusión’, aunque presenta diferencias como el ser un movimiento que surge con el fin de hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad, y de este modo asegurar su plena participación en los contextos de la sociedad; es decir, que las personas con discapacidad tengan acceso a las mismas experiencias que las otras sin discapacidad en su comunidad.

Con la exposición anterior y distinción de términos con el fin de clarificarlos y delimitar su implicación puede afirmarse que “La educación inclusiva se puede resumir en: las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad”.

El verdadero sentido radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general.

El modelo social de la discapacidad, es asumido por la educación inclusiva, cambiando el eje de la atención al contexto social que rodea a la persona y de qué manera éste contribuye a su exclusión de la plena participación (Carlos P. Dussan, 2011).

Al hablar de discapacidad debemos distinguir que no es un sinónimo de Necesidades Educativas Especiales, sino ésta depende de la dificultad que la persona posea para acceder a todos los ámbitos relacionados con la Educación, como puede ser el acceso al currículo y a las mismas instalaciones educativas, siendo la discapacidad un término antagónico a la funcionalidad.

El modelo tradicional de Educación se limita a la deficiencia de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en las dificultades que ellos experimentan en sus vidas, correspondiendo a un modelo médico que ve a la discapacidad como una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la sociedad. En este modelo se considera que es de responsabilidad de las personas con discapacidad tratar de incorporarse al mundo tal y como es.

Existe una justificación social, educando juntos a niños y niñas, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a las diferencias y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora (Carlos P. Dussan, 2011).

Las instituciones inclusivas son entidades educativas regulares capaces de 'educar' a todos los estudiantes de su comunidad, independientemente de sus condiciones particulares, entiéndase como condición física, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas y otras.

En síntesis, la educación inclusiva debe ser proactiva en la identificación de barreras que algunos grupos encuentran al intentar acceder a las oportunidades educativas, de igual modo incluye el identificar los recursos disponibles tanto a nivel nacional como de la comunidad y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

Así mismo, la inclusión educativa ha sido definida por varios autores y desde diversas perspectivas. Desde la perspectiva jurídica se asume como un derecho fundamental que, en primera medida, defiende el no segregar a ninguna persona de la educación por razón de su discapacidad y, en segunda medida, la reconoce como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades (Carlos P. Dussan, 2011).

El concepto de inclusión es entendido como un medio para asegurar que los estudiantes con discapacidad, disfruten de los mismos derechos que los demás estudiantes. Es un proceso que demanda la participación y transformación genuina de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias (Molina Bejarano, 2008).

La inclusión planteada así, implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias, además a aprender de las diferencias (Mel Ainscow, 2001).

2.5.18 Alcances y desafíos de la inclusión educativa

Deben evidenciarse en los siguientes aspectos:

- a) Una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y la condición de la persona o grupo de personas.
- b) La concepción de inclusión como un valor político de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es la educación.
- c) Considerar que existen otros factores externos al estudiante como los sociales y políticos (Carlos P. Dussan, 2011).

Naicker y Pastor (1996), proponen la agenda o plan de trabajo para la institución que busca ser inclusiva que deberá tener en cuenta:

- La aceptación de principios y valores como el derecho a la igualdad, la protección frente a la discriminación, el respeto por la diversidad humana, el derecho a igualdad de beneficios y la protección desde un punto de vista legal.
- Derechos humanos y justicia social para todos los alumnos. Quiere decir que cada alumno tiene derecho a una educación de calidad y a ser tratado con dignidad y respeto.
- La participación e integración social de la persona con discapacidad en cada comunidad o centro educativo.

- Acceso al plan de estudios incluido lo que se enseña, cómo se enseña y evalúa, el material docente y el ambiente de aprendizaje de manera que se asegure un acceso al plan de estudios de manera efectiva.
- Igualdad y compensación en las disposiciones educativas para que la integración educativa y social sea una realidad.
- Partir de la experiencia y conocimientos propios del cuerpo profesoral y hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico para generar conocimiento.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, que logren conformarse en una estructura flexible capaz de autoevaluarse y adaptarse a las necesidades pudiendo mejorar la autoestima del alumnado.
- Incorporar la evaluación de los resultados (autoevaluación, evaluación interna) como generadora de los procesos de cambio (Naicker, S.M, García Pastor, Faro y Vilageliu, 1998).

Lo anterior conduce a construir una comunidad responsable con el sistema educativo, de tal manera que lo que se ofrece sea relevante y significativo para la vida futura de cada uno de los estudiantes. Que los prepare no sólo para trabajar sino también para la vida. Esto implica que los lazos entre la institución y la comunidad deben ser fuertes y que el apoyo de esta última sea tan grande que se logre el objetivo de integrarse a la sociedad.

Al hablar de desafíos para la educación inclusiva, aparecen como responsables para hacerla posible, la educación, la comunidad educativa y la sociedad. Se genera cierto escepticismo debido a que se habla de transformar el sistema educativo y la sociedad en su conjunto. En este sentido, lo que es relevante es que los métodos tradicionales y sistemas de servicios están bajo creciente presión para acomodar las demandas de mayor igualdad, mayor equidad y más inclusión (Gordon L; 1997 pp. 68-81).

Como desafíos analizados para la educación inclusiva se han encontrado:

- a) Los pobres recursos financieros que las empresas o agencias o financiadores en general entregan a los países.
- b) La socialización ideológica, que hace referencia a las posturas a favor o en contra de la educación inclusiva.
- c) La situación en el nivel político nacional acerca de la educación inclusiva. Las iniciativas, prácticas y logros en los diferentes sectores educativos acerca de la educación inclusiva deben conocerse, socializarse y dejarlos en documentos con el fin de asegurar que el proceso se mantenga y que las empresas o entidades gubernamentales lleguen a consensos sobre educación inclusiva y generen debates proactivos.
- d) Las implicaciones institucionales respecto de las políticas, desde los ajustes al plan de estudios hasta la capacitación y formación de docentes, de igual manera infraestructura de las mismas aulas, número de estudiantes en aula, horarios de trabajo, etc.
- e) La legislación sobre la educación para las personas con discapacidad, la cual tendrá que asegurar que los derechos de todas las personas estén protegidos en el marco de una educación que respete los derechos y la dignidad de todas las personas usuarias de un sistema educativo (Carlos P. Dussan, 2011).

En este sentido, el reto para las instituciones de educación superior, es convertirse en un espacio de encuentros, un escenario multicultural, donde se reconozcan, se valoren y se potencien las diferencias en la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico, entre otras. Para lograrlo, en primer lugar, la institución debe reconocer las diferencias y aportar las acciones requeridas según las necesidades identificadas en cada caso. La inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de la totalidad de los alumnos, sean cuales fueren sus características físicas, psicológicas o sociales. Se trata entonces de que se pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado, y aportar en la reducción de la desigualdad e injusticia sociales, especialmente en las instituciones universitarias donde hasta ahora empieza a transitarse el camino hacia la inclusión educativa, la multiculturalidad y a reconocer allí la diversidad en todas sus expresiones (Carlos P. Dussan, 2011).

La perspectiva histórica de la educación de las personas con discapacidad, muestra que ha sido necesario pasar por distintos estadios para llegar a la educación inclusiva como la absoluta exclusión en la educación, la educación especial y la educación integrada.

El movimiento “educación para todos” presenta un enfoque de derechos humanos en la educación de los sectores excluidos, por tanto, en las reuniones de Salamanca, Dakar y París se ha reiterado la importancia de que la educación integre los grupos tradicionalmente desaventajados.

Podemos concluir, que” la educación inclusiva se puede resumir en las transformaciones de la educación regular y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad” (Carlos P. Dussan, 2011).

2.6 Currículum e integración educativa

2.6.1 Currículum Integral:

Fue introducido con metas bastante ambiciosas, se suponía que este tipo de organización produce integración, sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje.

El término integral se utiliza de varias maneras. Alberty, describe como programas integrales seis proyectos diferentes, ordenados según su grado de alejamiento de la organización convencional del currículum, los cuales se describen a continuación:

1. El núcleo integral consiste en una cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, cada uno de los cuales se enseña independientemente. Ej: el inglés, la historia universal y la ciencia general se exigen en noveno. Enseñadas sin intención sistemática de demostrar relaciones mutuas.
2. El núcleo integral consiste en una cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, algunos de los cuales o todos están correlacionados. Ej: Historia y

Literatura. Cuando el maestro enseña Historia de la guerra Civil, el maestro de inglés enseña literatura de ese período.

3. El núcleo consiste en problemas amplios, unidades de trabajo o temas unificados elegidos porque proporcionan los medios para enseñar los contenidos básicos de ciertas materias. Estas materias conservan su identidad, pero el contenido es seleccionado y enseñado con especial referencia a la unidad o tema del problema. Ej: "La vida en Comunidad". Enseñada en distintas materias.
4. El núcleo integral consiste en diversas materias o campos del conocimiento unificados o fusionados. Por lo general una materia sirve como centro de la unificación.
5. El núcleo integral consiste en áreas amplias de problemas previamente planificadas de las cuales se seleccionan experiencias de aprendizaje conforme a las necesidades psicológicas, sociales y los intereses de los estudiantes. Ej: Una unidad sobre "Vida Saludable".
6. El núcleo integral consiste en unidades de trabajo amplias, o actividades proyectadas por el maestro y los estudiantes conforme a las necesidades tales como las que captan el grupo. No se establece ninguna estructura básica para el currículo. Ej: un grupo, bajo la orientación del maestro, debe embellecer los terrenos de la escuela.

De acuerdo a Hilda Taba, los programas integrales son intentos por promover mayor integración del aprendizaje mediante la unificación de las materias, se esfuerzan por relacionar los programas con los problemas vitales y los intereses de los estudiantes.

2.6.2 Críticas a al Currículum integral

Los modelos integrales presentan muchos peligros y limitaciones, algunos de ellos conectados con la concepción teórica del proyecto y otros con las dificultades de la readaptación efectiva del contenido en torno a estos nuevos enfoques. Estas dificultades explican la lenta difusión de estos programas a pesar de su aceptación aparentemente amplia en la literatura sobre los currículos.

Cualquier proyecto nuevo sufre, en la práctica, la escasez de profesores competentes para enseñar de acuerdo con el plan. Podríamos decir que el proyecto de programa integral no ha sido lo suficientemente probado (Tyler e Hilda Taba, 1974)

2.6.3 La Propuesta de Taba: Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo

Cualquier empresa tan compleja como la elaboración de un currículo requiere algún tipo de estructura teórica o conceptual de pensamiento que sirva como guía, existen más ideas teóricas que las que han sido aplicadas en la práctica. Lo que falta es una estructura conceptual, coherente y sólida. Caswell, indica que las teorías existentes están llenas de confusión, son contradictorias entre sí y parecen surtir poco efecto en la práctica. Deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales del currículo Puesto que un Currículum se relaciona con enseñar algo a alguien, no puede estar enteramente centrado ni en el contenido, ni en el niño, ya que no es posible descuidar la naturaleza del estudiante o la del contenido, tienen cabida otras consideraciones aparte de la mera yuxtaposición de las necesidades y los intereses de los estudiantes y los contenidos.

De acuerdo con los postulados teóricos el principio esencial del currículum integral es la integración del conocimiento; pero cabe preguntarse si éste principio anula la consideración de los requisitos peculiares de los diversos campos del conocimiento y el problema de la integración se realiza sin la consideración suficiente, de cuál podría ser la estructura apropiada de la integración y qué aspectos del contenido de las diversas disciplinas pueden ser coordinadas apropiadamente.

Para Taba, 1974, el problema del equilibrio no está resuelto, como hace treinta años, sólo han cambiado las contingencias. A fin de adoptar decisiones sobre los objetivos, la selección y la organización del contenido y la selección y la organización de las experiencias de aprendizaje se requieren criterios que, forzosamente difieren entre sí. No es posible llegar muy lejos con argumentos sobre la importancia del aprendizaje integrado con relación a las virtudes del estudio de las asignaturas por separado mientras no exista una definición sobre qué es, precisamente lo que se integra o cuales pueden ser los puntos de integración. La mayor deficiencia de las teorías actuales del currículum son las carencias relativas a la conceptualización de la evolución del currículum y su complementación. Un currículum eficaz aún debe conectarse con las necesidades y los intereses individuales, estableciendo puentes entre unas y otros. Una actitud científica hacia la confección de un Currículum debe, al menos, cultivar un respeto mayor por la tarea y una mayor humildad ante ella. Requeriría también una mayor dedicación al estudio y la investigación que la que existe actualmente en la evolución o cambio del currículum (Hilda, Taba, 1974)

Una teoría del Currículum es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución, para ello, se pueden realizar los siguientes cuestionamientos: ¿en qué consiste?, ¿cuáles son sus elementos importantes?, ¿cómo son estos elegidos y organizados?, ¿cuáles son las fuentes para las decisiones? y ¿cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del Currículum? Si consideramos la teoría del Currículum como un modo de formular sistemáticamente y contestar preguntas sobre temas importantes en la elaboración del Currículum podríamos sugerir la lista de preguntas siguiente

¿Qué es un Currículum, qué incluye y qué diferencias existen entre los problemas de un Currículum y los de un método de enseñanza?

¿Cuáles son los principales elementos del Currículum y que principios gobiernan las decisiones relativas a su selección y a los papeles que desempeñan en todo el Currículum?

¿Cuáles deben ser las relaciones entre estos elementos y sus principios fundamentales y cuáles son los criterios y los principios que deben aplicarse para establecer estas relaciones?

¿Qué inconvenientes y problemas en cierra la organización de un Currículum y qué criterio debe aplicarse para adoptar decisiones con respecto a los modelos y los métodos para la organización?

¿Cuál es la relación que existe entre un modelo o proyecto de Currículum y las condiciones prácticas y administrativas bajo las cuales funciona?

¿Cuál es el orden para la adopción de las decisiones y cómo pasamos de unas a otras?

La planificación del Currículum es una exposición que identifica los elementos del Currículum. El proyecto debe estar basado en una teoría, que debe explicitar, la cual establece las fuentes que se van a considerar y los principios que se van a aplicar.

1. Los elementos del currículum: es necesario identificar los elementos básicos. Un proyecto eficaz establece también qué es lo que constituye la base de la selección y los puntos de

insistencia sobre los distintos elementos, así como las fuentes de la que derivan esos criterios.

2. Relación entre los elementos: Herrick, ilustra la necesidad de examinar las relaciones entre 108 elementos del currículum mediante el análisis de modelos esquemáticos del proyecto del CM. Uno es un diagrama que describe cuatro elementos: objetivos, asignaturas, método y organización, y evaluación. Sugiere cuatro preguntas: ¿Qué es lo que debe hacerse? ¿Qué asignaturas van a ser utilizadas? ¿Qué métodos y que organización van a emplearse? ¿Cómo van a ser evaluados los resultados? El diseño indica que cada elemento va a estar relacionado y que las decisiones referentes a cualquiera de ellos dependen de las decisiones que se adoptan acerca de los demás. No obstante, este diseño no indica sobre qué bases van a adoptarse las decisiones que se refieren a estos elementos. Existen muchas razones para asignar un papel preponderante a las decisiones con respecto a la selección y la organización del Currículum. Esta es una tarea primordial en torno de la cual se mueven las decisiones referentes a la selección de los objetivos. 3. Problemas y principios de la organización: son esenciales para planificar un currículum.
3. Elementos centrales para organizar el Currículum: El planeamiento de una unidad, ubica a todas las otras decisiones y organiza las ideas relevantes para estas decisiones. Las decisiones relativas a la organización del contenido ponen en juego la necesidad de analizar las funciones de los diversos niveles de éste, así como también la naturaleza de los estudiantes. Los enfoques de la organización son también críticos para los problemas del alcance, la secuencia y la integración, una vez establecidos la secuencia y el alcance, estos determinan, en cierto grado cómo pueden ser organizados los campos específicos del Currículum. Las decisiones acerca del enfoque de las unidades específicas no pueden ser adoptadas fuera del contexto del proyecto total sin el peligro de la discontinuidad y la incoherencia.
4. Alcance, secuencia e integración: un diseño debe indicar claramente las bases y provisiones para el alcance y la continuidad del aprendizaje. El alcance es una manera de describir lo que se abarca o lo que se aprende. La continuidad tiene dos aspectos: el del progreso vertical desde un nivel a otro y el de la relación entre los aprendizajes de los diversos campos del currículum que tiene lugar al mismo tiempo. El primero está asociado con el término secuencia y el otro con el término integración.
5. Metodología de la elaboración del currículum: A medida que uno contempla la variedad de tareas que comprende la elaboración de un currículum, no se puede menos que descubrir que existe una secuencia racional para abordarlas. Problemas tales como establecer un equilibrio entre el alcance del contenido y la profundidad de la comprensión pueden ser explotados de modo concreto. Se pueden probar las secuencias evolutivas necesarias para el aprendizaje de conceptos. La integración per se no tiene valor. El concepto de integración ha sido propuesto porque el aprendizaje de algunas ideas y hechos resulta más productivo en combinaciones organizadas que separadamente. La integración arbitraria constituye un peligro tan grande para el desarrollo de la comprensión como la atomización del conocimiento. La distancia entre la teoría y la práctica existe en ambos extremos de la elaboración del currículum: los planeamientos teóricos de los Cm son concebidos con escasa base de experimentación

práctica y la complementación es llevada a cabo sin la comprensión suficiente de la teoría. Esto otorga a la teoría la cualidad irreal y en la práctica, sigue siendo, en gran medida esquemas administrativos de horarios, en los cuales las materias continúan separadas y los problemas humanos se examinan a costa del sacrificio de la validez y la exactitud del contenido.

Para perfeccionar el Currículum como para desarrollar una teoría más sana, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de Currículum. Taba propone así la siguiente secuencia:

1. Inyectar teoría en aquello que hasta el momento se consideraba estrictamente dominio de la práctica;
2. Las guías del currículum derivadas y complementadas por unidades concretas de enseñanza-aprendizaje, preparadas por los maestros, son más fácilmente introducidas y comprendidas entre el personal docente que cuando sólo se dispone de guías abstractas generales. El resultado será que los proyectos reflejen una estructura conceptual y un conocimiento experimental en un grado mayor de los que ocurre ahora;
3. Las guías del currículum que consisten tanto en una estructura general como en modelos concretos de unidades de enseñanza aprendizaje poseen mayores probabilidades de afectar la práctica en el aula que las guías corrientes que no ofrecen orientación alguna para convertir esquemas bastante fragmentarios en prácticas educativas. Llegamos a la conclusión de que el problema principal acerca de la planificación del currículum no consiste en si planificar o no, sino en cómo hacerlo inteligente y científicamente sobre la base de hechos y reconocidos, en lugar de dejarnos guiar por una mezcla de suposiciones, creencias y preferencias personales. Los problemas se refieren también a quién debe proyectar cada cosa, en qué medida y en qué orden. Si los proyectos del currículum se estructuran de manera tal que pueden desempeñar distintos tipos de personal y competencias en el proceso total de la elaboración del currículum, desde el diseño hasta su complementación en el aula, sean clara y correctamente identificados y asignados, es posible utilizar el proceso de la elaboración del currículum como un medio de perfeccionamiento docente que ampliará la órbita de las decisiones que los educadores y los estudiantes pueden adoptar (Hilda, Taba, 1974)

2.6.4 Currículum Nacional Base

El currículum es una herramienta pedagógica, de trabajo del docente. Está organizado en competencias, ejes y áreas para el desarrollo de los aprendizajes. Cada área tiene sus competencias, indicadores de logro, y contenidos organizados (declarativos, procedimentales y actitudinales). En el Currículum Nacional Base se establecen las competencias que todos los estudiantes del país deben desarrollar y se contextualizan a nivel regional y local de acuerdo con las características, necesidades intereses y problemas, de los estudiantes y de su contexto de vida.

La educación primaria en Guatemala se fundamenta en las leyes que en materia educativa existen en el país. Se orienta al desarrollo de las capacidades que, según su nivel de madurez, deben poseer los estudiantes al egresar de este nivel. Están expresadas en términos de competencias:

indican las capacidades para utilizar sus aprendizajes declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales ante situaciones determinadas; tanto en la resolución de problemas, como para generar nuevos aprendizajes y para convivir armónicamente con equidad (DICADE y DIGEDI, 2007)

Se espera que al egresar del nivel primario, los estudiantes sean capaces de comunicarse en dos o más idiomas, que utilicen el pensamiento lógico, reflexivo, crítico propositivo y creativo, en la construcción del conocimiento, apliquen la tecnología y los conocimientos de las artes y la ciencias de su cultura y de otras culturas; contribuyan al desarrollo sostenible de la naturaleza, las sociedades y las culturas del país y del mundo; que valoren la higiene, la salud individual y colectiva para promover el mejoramiento de la calidad de vida, que actúen con seguridad, libertad, responsabilidad y honestidad, que practiquen y promuevan los valores, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, que respeten, promuevan y valoren el arte, la cultura y la cosmovisión de los Pueblos.

El enfoque constructivo de aprendizajes significativos constituye la base formativa en la Educación Primaria, lo que permite el desarrollo de nuevas destrezas y la adquisición de conocimientos. Se toman como referencia los aprendizajes y las experiencias vividas con anterioridad, que por su significatividad quedaron grabadas en la memoria de los estudiantes. La formación anteriormente descrita se organiza en los ámbitos del conocer, del ser, del hacer, del convivir y del emprender (DICADE y DIGEDI, 2007)

En el currículo del Nivel Primario, el desarrollo de estas y otras capacidades se integra a los aprendizajes adquiridos en el Nivel Pre primario. Asimismo, constituyen la base sobre la cual se construirán las capacidades propias del siguiente nivel educativo, de manera que el desarrollo de los niños, desde el inicio de su educación escolarizada, sea un proceso secuencial e integral.

En los primeros años de la educación primaria, el ambiente escolar debe construir los espacios para articularse con la formación del nivel de educación preprimaria. Se debe generar un ambiente afectivo que coadyuve con la formación iniciada en este nivel. Es importante enfatizar en el desarrollo de la confianza al comunicarse, fortalecer el trabajo con libertad y seguridad, propiciar la construcción lógica de sus ideas y pensamientos, generar y estimular la creatividad, fortalecer los hábitos del trabajo escolar; todo esto, dentro de un ambiente donde se construye la autoestima, se estimula la seguridad, confianza y que respeten las diferencias.

La vocación para el aprendizaje permanente, la motivación para desarrollar su potencial, todas sus capacidades, aptitudes y el fortalecimiento de los valores para la convivencia armoniosa, el respeto, la cooperación y la participación social propositiva, constituyen elementos importantes de formación que la escuela primaria debe desarrollar en su articulación e integración con el nivel de educación media (DICADE y DIGEDI, 2007)

El Currículo de la Educación Primaria se organiza en dos ciclos. Cada ciclo integra tres años de escolaridad. Al primer ciclo del sistema escolarizado pueden ingresar los niños al cumplir los 7 años de acuerdo con la Constitución Política de la República.

La organización del currículo en ciclos favorece el desarrollo de los estudiantes, de manera que cada uno encuentre sus intereses y necesidades personales satisfechas. Asimismo, facilita la permanencia en la escuela por períodos más largos y permite trazar metas de largo plazo de acuerdo con la madurez de los estudiantes.

a. Primer Ciclo

En este ciclo se pretende que los estudiantes encuentren satisfacción en descubrir lo que piensan, establezcan nuevas relaciones, adquieran conocimientos, encuentren nuevas formas de hacer las cosas y en comunicar sus ideas, sentimientos, necesidades y emociones.

Por las características del primer ciclo de la educación primaria, las experiencias se plantean desde un enfoque global integrador. Se estimula el uso del juego como metodología de aprendizaje, el cual tiene un carácter motivador y estimulante para el desarrollo físico y mental de los niños y las niñas, a la vez que les permite establecer relaciones significativas en su entorno escolar, familiar y comunitario. Asimismo, la escuela primaria debe proporcionar las bases y los fundamentos para desarrollar en sus egresados, las competencias que les permitan la mejor inserción a la educación media.

Los procesos de aprendizaje propician situaciones que facilitan la captación del idioma materno, actividades que permiten la transferencia de destrezas de aprendizaje un segundo idioma y se propicia el de un tercero. Se estimulan las destrezas del trabajo en equipo y el ejercicio del liderazgo. Como actividades centrales, se favorece la educación integral, se desarrollan las habilidades para las interrelaciones sociales y se propician experiencias que facilitan la convivencia con el medio social y natural. Además, se abren espacios de participación a los padres y madres de familia con el propósito de apoyar a los estudiantes en sus aprendizajes y en la continuidad de sus estudios (DICADE y DIGEDI, 2007)

b. Segundo Ciclo

En este ciclo se enfoca el estudio sistemático del saber, proveniente de distintos campos culturales que se ofrecen como espacios de descubrimiento y de conquista de la autonomía personal y social. Se entiende que el contenido de las áreas se aborda, en la mayoría de los casos, con la realidad vital y con los intereses de los niños de este ciclo.

Se responde a las demandas sociales presentes y futuras, se fomenta la pertinencia cultural, se fortalece la interculturalidad, la educación bilingüe, se estimulan las destrezas de trabajo en equipo y el ejercicio del liderazgo. Se destaca el papel fundamental que adquiere la comprensión lectora. Se considera un contenido con valor propio, pues se utiliza en todas las áreas, contemplándose como un proceso en vía de adquisición a lo largo de toda la Educación Primaria que deberá tener continuidad en la Educación Secundaria. La lectura deberá, por lo tanto, estimularse y ser llevada a cabo por todos los docentes que intervienen en el proceso educativo, desarrollando estrategias y técnicas eficaces de comprensión lectora como forma de acceso a la información, al conocimiento y a la recreación (DICADE y DIGEDI, 2007).

La sociedad del conocimiento muestra que los procesos de aprendizaje constituyen el factor más importante en la educación y de ellos nace la capacidad de generar nuevos conocimientos en cualquier ámbito del saber. Este concepto hace necesario que la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la educación se base en cambios de la metodología y de los contenidos. Por lo tanto, se considera importante el desarrollo de destrezas para mejorar la calidad de vida, el uso de la tecnología y el asegurar una formación inicial base para posteriores aprendizajes, proporcionando un equilibrio entre comprensión y respeto por las diferencias de intereses, motivaciones y modalidades de aprendizaje de los demás seres humanos.

El currículum desempeña un papel muy importante en la definición de calidad de la educación. Se le considera pertinente y relevante en la medida que responde a las expectativas de los diferentes grupos sociales en lo que respecta a las capacidades a desarrollar en los estudiantes, desde un punto de vista eminentemente educativo. Como proceso, el currículum tiene su propia dinámica; está responde a los principios que lo rigen y a las condiciones socio- económicas del medio.

En el caso de Guatemala, el diseño del currículum establece la organización y normativa que sirve como medio para hacerlo operativo; puede presentarse en forma descriptiva y en forma gráfica; en él se ubican todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Proporciona a los docentes de los centros educativos los lineamientos para la planificación de las diferentes actividades curriculares; da sentido a las actividades relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues permite establecer relaciones entre la planificación a largo, mediano y corto plazo; incorpora las aspiraciones y responde a las expectativas de los más diversos sectores del país. Toma como punto de partida los lineamientos establecidos: Competencias Marco, Competencias de Área, Competencias de Grado/etapa, Criterios Metodológicos y las distintas Formas de Evaluación. Además, establece una relación estrecha con los aprendizajes esperados (estándares educativos). Es importante hacer mención que una de las principales preocupaciones al iniciar la actividad fue la de diseñar un modelo que ofrezca posibilidades de interrelación entre las áreas curriculares al planificar las actividades diarias; de esta manera, las experiencias educativas para los estudiantes generarán aprendizajes significativos y los propósitos de las mismas serán comprensivos (DICADE y DIGEDI, 2007).

En el nivel primario las áreas se clasifican en Fundamentales y de Formación.

Las áreas fundamentales constituyen la base para otros aprendizajes y están desarrolladas de acuerdo con el conocimiento de las ciencias, artes y tecnologías. Consideran la multiculturalidad e interculturalidad como ejes articuladores.

Las áreas de formación desarrollan habilidades para la vida, en los campos de formación de valores, participación ciudadana, desarrollo de destrezas para el aprendizaje y formación hacia la laboriosidad y la vida productiva.

Se incluye en el desarrollo de las mismas, el fortalecimiento de las habilidades para la comunicación, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, el conocimiento y la interacción con el medio social y natural, la formación artística y la educación física, buscando fortalecer desde su abordaje el aprendizaje de la interculturalidad (DICADE y DIGEDI, 2007).

2.7 Didáctica en la educación superior

2.7.1 Campo de estudio de la Didáctica

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad.

Puede decirse, además, que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia.

La didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino por cómo va a ser enseñado. (Imídeo g. Nérici 1)

Las preocupaciones de los educadores acerca de los estudios referidos a la didáctica son recientes. Se está produciendo, igualmente, una toma de conciencia en lo que concierne a la necesidad de la didáctica en la formación del educando.

Adviértase, asimismo, un acentuado interés respecto de la forma didáctica del profesor de cualquier nivel de enseñanza. (Imídeo g. Nérici 1)

Hasta no hace mucho tiempo era creencia generalizada que, para ser buen profesor, bastaba conocer bien la disciplina para enseñarla bien.

Pero lo más importante y preciso es una conveniente formación didáctica.

No es única la materia, lo valioso; es preciso considerar también al alumno y su medio físico, afectivo, cultural y social.

Claro está que, para enseñar bien, corresponde tener en cuenta las técnicas de enseñanza adecuadas al nivel evolutivo, intereses, posibilidades y peculiaridades del alumno.

A pesar de ser la didáctica una sola, indica procedimientos que resultan más eficientes según se trate de la escuela primaria, la secundaria o la superior.

La didáctica de la escuela primaria fue la que se desarrolló en primer término, debido a que los estudios objetivos y científicos de la psicología del niño son anteriores a los del adolescente y del adulto.

En este nivel, alcanzó prioridad también en el plano específicamente didáctico, pues las escuelas destinadas a la formación de maestros primarios son anteriores a las de formación del profesor de enseñanza media.

El reconocimiento de que el niño tiene exigencias propias en el campo del aprendizaje, influyó bastante en los procedimientos adoptados por el maestro primario en lo que atañe a la orientación y de la enseñanza en el sentido de adaptación a las realidades biopsicosociales del escolar. (Imídeo g. Nérici 2)

Todavía el adolescente y el adulto son tratados como máquinas lógicas, razón por la cual en la escuela secundaria y en la superior sigue predominando el más inconsecuente intelectualismo, basado en una pura memorización de temas.

No obstante, se advierte ya un cambio de actitud didáctico pedagógica con relación a estos dos niveles de enseñanza, con reales beneficios para ambos.

En mérito a los factores señalados, las didácticas de la escuela media y superior permanecieron a la zaga de los avances de la correspondiente a la escuela primaria. (Imídeo g. Nérici 2)

Está fuera de duda la necesidad de preparación didáctica del profesorado de nivel primario, medio y superior, de manera que se lleguen a superar los desencuentros entre escuela y alumno, que, lamentablemente, se han generalizado en nuestros días.

La didáctica contribuye a hacer más consciente y eficiente la acción del profesor, y, al mismo tiempo, hace más interesantes y provechosos los estudios del alumno.

Para poder iniciar hablando sobre que es la didáctica resulta ser sumamente importante definir que es la didáctica, por eso mismo conoceremos algunas definiciones como conceptos emitidos por diferentes autores con la intención de reforzar nuestros conocimientos. Así pues, que comenzaremos a adentrarnos en el tema de la didáctica.

2.7.2 Definiciones sobre la Didáctica

Didáctica viene del griego *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar.

La palabra didáctica fue empleada por primera vez, con el sentido de enseñar, en 1629, por Ratke, en su libro *Aphorisma Didactici Precipui*, o sea, principales Monismos Didácticos.

El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amós Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657.

Así, pues, Didáctica significó, primeramente, arte de enseñar.

Y como arte, la didáctica dependía mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro, ya que habla muy poco que aprender para enseñar.

Más tarde, la didáctica pasó a ser conceptuada como la ciencia y arte de enseñar, prestándose, por consiguiente, a investigaciones referentes a cómo enseñar mejor.

La didáctica puede entenderse en dos sentidos:

1. Amplio.
2. Pedagógico.

En el sentido amplio, la didáctica solo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones morales.

En esta acepción, la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente por la forma de hacer que el educando aprenda algo.

Sin embargo, en el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

Se puede, más explícitamente, vincular el concepto de didáctica al de educación y se tendrá entonces el siguiente concepto:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable alumno.

Es preciso destacar, sin embargo, que la didáctica se interesa, en forma preponderante, por cómo enseñar o como orientar el aprendizaje, aun cuando los demás elementos son factores importantes para que la enseñanza o el aprendizaje se realicen con mayor eficacia, claro está, en el sentido de los fines de la educación.

Sería interesante hacer una distinción enseñanza y aprendizaje, desde el punto de vista didáctico, porque el binomio enseñanza-aprendizaje es una constante de la acción didáctica.

a. La enseñanza

La enseñanza viene de enseñar, Lat. Insegnare, quiere decir: dar lecciones sobre lo que los demás ignoran o saben mal.

Sin embargo, en didáctica, la enseñanza es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del maestro puede ser directa, como en el caso de la lección, o indirecta cuándo se orienta al alumno para que investigue.

Así, la enseñanza presupone una acción directiva general del maestro sobre el aprendizaje del alumno, sea por los recursos didácticos que fuere. (Imídeo g. Nérici 3)

b. El aprendizaje:

El aprendizaje, éste deriva de aprender, Lat, apprehendere, ósea tomar conocimiento de, retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de tomar posesión de algo incorporado al comportamiento del individuo.

Puede considerarse en dos sentidos:

La primera como acción a modificar el comportamiento;

Segundo, como resultado de esa misma acción.

El aprendizaje es el acto por el cual el alumno modifica su comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que está implicado.

Así, el aprendizaje resulta del hecho de que el alumno se empeñe en una situación o tarea, espontánea o prevista.

La situación puede preverse y enfrentarse mediante procedimientos sugeridos por el alumno mismo ejemplo: La auto enseñanza, o algún otro sugerido por el maestro.

Todo aprendizaje puede ser predominantemente intelectual, emotivo o motor.

En cuanto a la manera de aprender se observa que no hay una única forma, y que ésta puede variar según los objetivos deseados y lo que hay que aprender.

De ahí que la enseñanza no pueda encerrarse en una sola teoría del aprendizaje aprovechando todas, según la fase evolutiva del educando, el fenómeno a aprender y los objetivos deseados. (Imídeo g. Nérici 3)

El aprendizaje puede realizarse desde el punto de vista de la enseñanza, tomando como ejemplo:

El docente dirige el aprendizaje.

De tres formas diferentes:

a) El alumno estudia solo, en función de sus reales posibilidades personales: Enseñanza individualizada;

b) El alumno estudia junto con otros compañeros, en una tarea de cooperación:

Estudio en grupo;

c) El alumno estudia junto con otros compañeros y además por sí mismo, realizan todas las mismas tareas indicadas para toda la clase y avanzando junto con los compañeros: Enseñanza colectiva. (Imídeo g. Nérici 4)

2.7.3 Objetivos de la didáctica:

Los objetivos de la didáctica en términos educacionales, convergen para posibilitar una realización más eficiente del concepto de educación y de sus objetivos generales o particulares, mediatos, o inmediatos, los que pueden expresarse en la siguiente forma:

- Llevar a cabo los propósitos de lo que se conceptúe como educación.
- Hacer la enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje, y por consiguientes más eficaces.
- Aplicar los nuevos conocimientos provenientes de la biología, la psicología, la sociología y la filosofía que puedan hacer la enseñanza más consecuente y coherente.
- Orientar la enseñanza de acuerdo con la edad evolutiva del alumno a modo de ayudarlo a desarrollarse y realizarse plenamente, en función de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Adecuar la enseñanza a sus posibilidades y a las necesidades del alumno.
- Inspirar las actividades escolares en la realidad y ayudar al alumno a percibir el fenómeno del aprendizaje como un todo, y no como algo artificialmente dividido en fragmentos.
- Orientar el planeamiento de las actividades de aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unida, para que los objetivos de la educación sean suficientemente logrados.
- Guiar la organización de las tareas escolares para evitar pérdidas de tiempo y esfuerzos inútiles.
- Hacer que la enseñanza se adecúe a la realidad y a las necesidades del alumno y de la sociedad.
- Llevar a cabo un apropiado acompañamiento y un control consciente del aprendizaje, con el fin de que pueda haber oportunas rectificaciones o recuperaciones del aprendizaje. (Imídeo g. Nérici 4)

2.7.4 Bases de la didáctica:

Para hacerse más consecuente, la didáctica tiene que recurrir a conocimientos de diversas ciencias principalmente de la biología la psicología, la sociología y la metodología científica, coordinados por la visión filosófica que se tenga de la educación.

Esa visión filosófica de la educación hará el papel de integradora de todos los elementos, para coordinarlos con el objetivo principal que es la realización de los propósitos de la educación en el comportamiento del alumno y en la sociedad.

La biología instruirá sobre la fatiga y las fases evolutivas del alumno, con sus diversos intereses y necesidades.

La psicología enseñará lo referente a los procesos que más favorecen el desarrollo de la personalidad y que contribuyen con mayor eficacia a la realización del aprendizaje.

La sociología instruirá sobre las formas de trabajo escolar que desarrollan la cooperatividad, el respeto mutuo, el liderazgo y el clima comunitario.

Dejando por un lado los exclusivismos. (Imídeo g. Nérici 5)

La didáctica tiene que hacer un esfuerzo muy grande para mostrar claramente en que, cómo y cuándo es útil aplicar la orientación de una escuela o una concepción psicológica, relacionada con la reflexología, el conductismo, la teoría gestáltica, el psicoanálisis, el existencialismo, el funcionalismo o el genetisismo.

Cada escuela o cada concepción psicológica da una visión parcial del comportamiento humano y sería de formar la realidad psicológica o proponer no alcanzar los objetivos de la educación si, en la orientación del aprendizaje o en la estructuración de los métodos y técnicas de enseñanza, se adopta una única posición psicológica.

El estudio y la perspicacia son necesarios para aplicar una u otra concepción en la realización de la enseñanza, según el tipo de aprendizaje a que se tiende y los objetivos deseados.

Cabe resaltar que el eclecticismo psicológico es el que más le interesa a la didáctica, no para evitar una definición psicológica sino porque ninguna de ellas abarca o explica de forma convincente en su totalidad, el comportamiento y el aprendizaje de los seres humanos.

(Imídeo g. Nérici 6)

2.7.5 Elementos didácticos:

La didáctica tiene que considerar seis elementos fundamentales que son, con referencia a su campo de actividades:

1. El alumno.
2. Los objetivos.
3. El profesor.
4. La materia.
5. Las técnicas de enseñanza.
6. Medio geográfico, económico, cultural y social.

El alumno es quién aprende;

Aquel por quién y para quién existe la escuela.

Siendo así, ésta claro que es la escuela la que debe adaptarse a él, y no él a la escuela.

Esto debe interpretarse de un modo general.

En la realidad debe existir una adaptación recíproca, que se oriente hacia la integración, esto es, hacia la identificación entre el alumno y la escuela.

Para ello, es imprescindible que la escuela esté en condiciones de recibir al alumno tal y como él es, según su edad evolutiva y sus características personales.

Esto debe ser así a los efectos de conducirlo, sin choques excesivos ni frustraciones profundas e innecesarias, a modificar su comportamiento en términos de aceptación social y desarrollo de la personalidad.

Esto se cumple si la escuela, desde el comienzo, se adapta al alumno, y si, sobre la base de su acción educativa, éste se va adaptando poco a poco a ella. (Imídeo g. Nérici 7)

Los objetivos:

Toda acción didáctica supone objetivos.

La escuela no tendría razón de ser si no tuviese la conducción del alumno hacia determinadas metas, tales como:

- Modificación del comportamiento.
- Adquisición de conocimientos.
- Desenvolvimiento de la personalidad.
- Orientación profesional.

En consecuencia, la escuela existe para llevar al alumno hacia el logro de determinados objetivos, que son los de la educación en general, y los del grado y tipo de escuela en particular. (Imídeo g. Nérici 8)

El profesor: Es el profesor el orientador de la enseñanza.

Debe ser fuente de estímulos que lleva al alumno a reaccionar para que se cumpla el proceso del aprendizaje.

El deber del profesor es tratar de entender a sus alumnos.

Lo contrario es mucho más difícil y hasta imposible.

El profesor debe distribuir sus estímulos entre los alumnos de forma adecuada, de modo que los lleve a trabajar de acuerdo con sus peculiaridades y posibilidades.

No debe olvidarse que, a medida que la vida social se toma más compleja, el profesor se hace más indispensable, en su calidad de orientador y guía, para la formación de la personalidad del educando. (Imídeo g. Nérici 9)

La materia: La materia es el contenido de la enseñanza.

A través de ella serán alcanzados los objetivos de la escuela.

Para entrar en el plan de estudios, la materia debe someterse a dos selecciones:

La primera selección es para el plan de estudios.

Se trata de saber cuáles son las materias más apropiadas para que se concreten los objetivos de la escuela primaria, secundaria o superior.

En este aspecto es importante el papel que desempeñan la psicología y la sociología, en lo que atañe a la atención de los intereses del educando y sus necesidades sociales.

La segunda selección es necesaria para organizar los programas de las diversas materias.

Dentro de cada asignatura, es preciso saber cuáles son los temas o actividades que deberán seleccionarse en mérito a su valor funcional, informativo o formativo.

La materia destinada a constituir un programa debe sufrir otra selección por parte del profesor; ésta se lleva a cabo durante la elaboración del plan de curso, teniendo en cuenta las realidades educacionales y metodológicas de cada escuela junto con las posibilidades que ofrece cada clase. (Imídeo g. Nérici 9)

Métodos y técnicas de enseñanza: Tanto los métodos como las técnicas son fundamentales en la enseñanza y deben estar, lo más próximo que sea posible, a la manera de aprender de los alumnos.

Métodos y técnicas deben propiciar la actividad de los educandos, pues ya ha mostrado la psicología del aprendizaje la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos.

La enseñanza de cada materia requiere, claro está, técnicas específicas; pero todas deben ser orientadas en el sentido de llevar al educando a participar en los trabajos de la clase, sustrayéndolo a la clásica posición del mero oír, escribir y repetir.

Por el contrario, sean cual fueren los métodos o técnicas aplicados, el profesor debe lograr que el educando viva lo que está siendo objeto de enseñanza.

(Imídeo g. Nérici 10)

Medio geográfico, económico, cultural y social: Es indispensable para que la acción didáctica se lleve a cabo en forma ajustada y eficiente, tomar en consideración el medio donde funciona la

escuela, pues solamente así podrá ella orientarse hacia las verdaderas exigencias económicas, culturales y sociales.

La escuela cumplirá cabal su función social solamente si considera como corresponde el medio al cual tiene que sentir, de manera que habilite al educando para tomar conciencia de la realidad ambiental que lo rodea y en la que debe participar. (Imídeo g. Nérici 11)

2.7.6 División de la didáctica

Según Comenio, en su didáctica magna, la didáctica se divide en: Matética, Sistemática y Metódica.

La matética se refiere a quién aprende, esto es, al alumno. Es fundamental saber quién aprende, hacia quién va a ser orientado el aprendizaje, a fin de que se logre la adecuación de la enseñanza, ya que contra lo que expresa el mismo Comenio, no es posible enseñar todo a todos.

Para que la enseñanza resulte eficiente, es preciso tener en cuenta la madurez y las posibilidades del que aprende, además de sus intereses, su capacidad intelectual y sus aptitudes.

En consecuencia, es imprescindible que el profesor conozca a quién va a orientar en el aprendizaje, a los efectos de establecer las adecuaciones que requiera la enseñanza. (Imídeo g. Nérici 12)

Sistemática: Se refiere a los objetivos y las materias de enseñanza. Así, la didáctica confiere mucha importancia a las metas a alcanzar y al vehículo utilizado para alcanzarlas, es decir, a las materias del plan de estudios.

Metódica: Se refiere a la ejecución del trabajo didáctico, al arte de enseñar propiamente dicho. Acerca de este punto, Comenio dejó recomendaciones valiosas, algunas todavía están hoy muy lejos de considerarse superadas. La didáctica puede ser considerada en sus aspectos generales y particulares, esto es, con relación a la enseñanza de todas las materias, o con relación a una sola disciplina. Esto da lugar a una didáctica general y a diversas didácticas especiales.

2.7.7 Didáctica general

Está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o cualquier disciplina que estudia el problema de la enseñanza de un modo general, sin descender a minucias que varían de una a otra disciplina. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, a fin de indicar procedimientos aplicables en todas las disciplinas que den mayor eficiencia a lo que se enseña.

La didáctica general, para ser válida, debe estar vinculada a las circunstancias reales de la enseñanza y a los objetivos que la educación procura concretar en el educando. Fuera de eso, será una didáctica de recetario, reglitas, sin la vitalidad necesaria para suscitar actitudes e ideales en el alumno.

La didáctica general en el intento de dirigir correctamente el aprendizaje, abarca, por su parte: el planeamiento de la escuela, de las disciplinas del curso, de la unidad, y de la clase, de la orientación educacional y pedagógica, y de las actividades extra clase. (Imídeo g. Nérici 12)

La ejecución también llamada motivación; dirección del aprendizaje, o sea, presentación de la materia, elaboración, formación e integración del aprendizaje; elemento de ejecución como el lenguaje, los métodos y técnicas de enseñanza y material didáctico. La evaluación o también llamado sondeo, evaluación, propiamente dicha, rectificación y ampliación del aprendizaje. Igualmente se puede decir que la acción didáctica consta de 3 momentos los cuales son:

a. Planeamiento:

Enfocado hacia los planes de trabajo adaptados a los objetivos a alcanzar, a las posibilidades, aspiraciones y necesidades de los alumnos, y a las necesidades sociales.

b. Ejecución

Orientada hacia la práctica efectiva de la enseñanza, a través de las clases, de las actividades extra clase y demás actividades de los alumnos, dentro y fuera de la escuela.

c. Evaluación

Dirigida hacia la certificación de los resultados obtenidos con la ejecución. Si los objetivos fueron alcanzados y el planeamiento estuvo de acuerdo con la realidad de los alumnos, a través de la verificación, se llega a la conclusión de si es preciso o no llevar a cabo rectificaciones de aprendizaje, modificaciones en el planeamiento, y si, además, es conveniente promover una ampliación del aprendizaje. (Imídeo g. Nérici 13)

2.7.8 Didáctica especial

Puede ser encarada desde 2 puntos de vista, con relación al nivel de enseñanza. Se tiene así una didáctica de la escuela primaria, secundaria o superior. Con relación a la enseñanza de cada disciplina en particular, como matemática, geografía, historia, ciencias naturales y otras. La didáctica especial es considerada generalmente en éste segundo aspecto, esto es, abarca el estudio de la aplicación de los principios generales de la didáctica, en el campo de la enseñanza de cada disciplina.

De acuerdo con esta segunda acepción, la didáctica especial estudia la aplicación de los principios de la didáctica general en la enseñanza de diversas asignaturas y de una manera específica.

Sus preocupaciones principales en este campo son:

- Estudio de los problemas especiales que plantea la enseñanza de cada disciplina, tales como:
- Selección de contenidos, técnicas de enseñanza que se estimen más eficientes, particularidades metodológicas, dificultades en la enseñanza de ciertos asuntos.

- Análisis de los programas de las diversas disciplinas en extensión y en profundidad, y en su reestructuración teniendo en cuenta las posibilidades de los alumnos, condiciones y necesidades del medio en que funciona la escuela.
- Determinación de los objetivos de cada disciplina, considerando los objetivos de cada nivel de enseñanza.
- Estudio de los planes de clase adecuados a cada disciplina y a cada fase del aprendizaje.
- Estudio de pruebas que se revelen como las más eficientes en la verificación del aprendizaje de las diversas disciplinas.
- Investigación de medios para resolver las dificultades de la enseñanza en el campo de cada disciplina. (Imídeo g. Nérici 14)

2.7.9 La educación y la Didáctica

La escuela es digna exigencia de la complejidad de la vida social, que no permite a la familia, por carecer ésta de tiempo y preparación, habilitar a los hijos para que se integren satisfactoriamente a las actividades normales de la sociedad.

La escuela está destinada, pues, a realizar o ayudar a realizar la tarea de la familia, que consiste en la integración profesional, cultural, y social de sus hijos.

Para eso, la escuela debe instruir, suministrando conocimientos y técnicas que permitan la acción individual en el mundo contemporáneo. Pero la obligación de la escuela no es solamente instruir; es también fundamentalmente educar, esto es, dar sentido moral al uso de la geografía en la escuela primaria o media, a los conocimientos y técnicas, y en suma, dar sentido de responsabilidad a los actos individuales. La acción de la escuela es, por lo tanto, mucho más que instruir. Es guiar al educando por entre las aprensiones, dudas y aspiraciones, a fin de que pueda ser más útil a los demás y así mismo. Educar es mostrar que la vida no es una competición en la cual uno tiene que vencer al otro; que el otro no es un enemigo; que la vida es, por encima de todo, un acto de cooperación por medio del cual ayudamos para ser, a la vez, ayudados. (Imídeo g. Nérici 15)

Educar es convencer al educando de que él es siempre capaz de realizar algo útil para sí y para sus semejantes. Es mostrar que el egoísmo no tiene sentido en una vida que nos toca vivir junto con los otros, ayudando y siendo ayudados. Es demostrar que el educando es capaz, que puede superarse a través de esfuerzos que tienden cada vez a mayores realizaciones.

2.7.10 Propósitos de la Didáctica:

Hacer que se adquiera un conocimiento mediante la acción. Haciendo que se adquiera un lenguaje o una teoría, donde el maestro descubra cada uno de los obstáculos epistemológicos, así mismo dentro de sus alumnos comportamiento, actitudes y aptitudes en situaciones específicas. Conocimientos previos, condiciones sociales y culturales, son aspectos fundamentales para que el profesor determine algunos pasos y ciertas estrategias durante su proceso didáctico y si son aplicables a ellos.

Los alumnos deben aprender:

- Conocimientos nuevos,
- Volver a aprender,
- Organizar los aprendizajes,
- Olvidar o desaprender (hay propiedades que ya no son verdades),

La respuesta del alumno está generalmente determinada de antemano y el profesor negocia las condiciones en que se producirá y que la dotarán de sentido. El profesor intenta hacer las cosas de tal manera que ese sentido sea lo más rico y exacto posible, en caso de fracaso da información para hacer más fácil la respuesta (Jourdain). El profesor acepta reconocer como índice de un saber genuino, o sea de un modo de actuar auténtico, una producción o un comportamiento del alumno que no es de hecho una respuesta que tiene causas triviales. (L Pantano 25)

2.7.11 Meta didáctica:

Cuando un intento de enseñar fracasa, el profesor se ve conducido a volver a tomar su texto para explicarlo y completarlo. Entonces el primer intento, que era un medio de enseñanza, se convierte en objeto de estudio y en ocasiones en objeto de enseñanza. Por lo tanto, la didáctica es tan importante y necesaria que se convierte en parte de la vida misma.

La didáctica puede ayudar al profesor a modificar su acción, su formación y sus relaciones con la sociedad. Tomando en cuenta las consideraciones sociales de los conocimientos que utiliza, actuando sobre los conocimientos de: colegas, padres de familia y administrativos. Desarrollando posibilidades de utilizar la enseñanza de manera más satisfactoria para la sociedad. (L Pantano, 1997)

2.7.11 División de la didáctica especial

La Didáctica Especial estudia las decisiones didáctico – normativas acomodadas a estructuras del saber, disciplinas o grupos de disciplinas. El contenido ha sido, tradicionalmente, uno de los elementos del triángulo didáctico (alumno, docente, contenido), cuyo tratamiento propio da lugar a las Didácticas especiales/específicas. En realidad, esta configuración disciplinar, donde se suele distinguir, de una parte, la didáctica general como estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, de la didáctica especial diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las didácticas específicas o didácticas de los contenidos disciplinares forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial Fernando S. Astorga G.).

Las didácticas específicas son las que estudian las cuestiones concretas de cada una de las disciplinas. En ésta hay dos posturas:

- Mattos,” Las didácticas específicas tratan de aplicar las normas generales de la didáctica a los casos concretos que se tratan”.
- Stoker,” Las didácticas especiales son las concreciones particulares en donde no entra la didáctica general”.

La didáctica especial es la que trata de la manera de exponer la ciencia y de proceder a la indagación de sus leyes, según la calidad de las ciencias que se examinan. La Didáctica especial o específica estudia los métodos específicos de cada materia, entre estas podemos nombrar algunas: Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la lectura y la escritura, Didáctica de la Educación Física, Didáctica de Matemática y Didáctica de la Historia (Fernando S. Astorga G.).

Los géneros didácticos pueden dividirse por el asunto, por la forma de exposición, y por su extensión. La segunda manera de considerarlos es la más adecuada al fin, que se propone el arte literario. Las ciencias por el asunto pueden dividirse en teológicas, sociales, filosóficas y morales, matemáticas y físicas, naturales y médicas, etc. Cada una de ellas pide su modo de exposición, si bien todas pueden ser expresadas indistintamente por todos los medios antes indicados.

La Didáctica especial es el complemento natural de la didáctica general; es la aplicación más particular de ésta en las diversas disciplinas del plan de estudios.

Puede ser encarada desde dos puntos de vista:

1. Con relación al nivel de enseñanza. Se tiene así una didáctica de la escuela primaria, secundaria o superior.
2. Con relación a la enseñanza de cada disciplina en particular, como matemática, geografía, historia, ciencias naturales, etc. La didáctica especial es considerada generalmente en este segundo aspecto, esto es, abarca el estudio de la aplicación de los principios generales de la didáctica, en el campo de la enseñanza de cada disciplina. De acuerdo con esta segunda acepción, la didáctica especial estudia la aplicación de los principios de la didáctica general en la enseñanza de diversas asignaturas y de una manera específica (Fernando S. Astorga G.).

2.7.12 La Renovación de la enseñanza y la didáctica

Los propósitos de renovar la enseñanza pueden tener dos motivaciones principales; éstas son: un nuevo tipo de comportamiento deseado para el hombre, tendiente a superar deficiencias o atender a las aspiraciones surgidas como consecuencia de la creciente problemática social que deriva de las incesantes transformaciones sociales; y la consideración de los nuevos conocimientos que se han alcanzado acerca del proceso del aprendizaje. Pero, en última instancia, la enseñanza renovada es la que procura corresponder a las exigencias de una época, en función de los nuevos objetivos del hombre en la sociedad y, asimismo, de los nuevos conocimientos que se tengan del propio hombre.

En la actualidad, la enseñanza renovada pretende crear las condiciones para que el ser humano se sítue satisfactoriamente en un mundo impregnado de procesos de comunicación masiva y de acelerados cambios tecnológicos que influyen, en uno y otro caso, en las no menos aceleradas transformaciones sociales y también en el actuar eficiente, consciente y responsable. De hecho, pues, la enseñanza renovada de cada época tiende a formar en el hombre un determinado tipo de comportamiento, y se basa en los criterios más avanzados acerca de las formas y posibilidades de aprendizaje (Fernando S. Astorga G.).

La didáctica requiere de procedimientos de enseñanza activos, que inciten y obliguen al educando a llevar a cabo tareas escolares en lugar de mantenerlo en actitud pasiva. También indaga acerca de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza que contribuyan a alcanzar las metas de manera más equilibrada. La enseñanza renovada consiste en la integración de los currículos y los programas con la realidad, integración de la acción didáctica de los docentes, orientación de los aprendizajes, utilizando métodos de enseñanza activos.

Todo indica que la enseñanza renovada se orienta hacia las siguientes direcciones:

1. Colocar al educando en contacto con la realidad.
2. Orientar el aprendizaje por medio de la propia experiencia del educando, a fin de que él aprenda a aprender por sí mismo de manera creciente nuevas situaciones de vida.
3. Orientar la educación o enseñanza hacia un ambiente socializante, acentuando las técnicas de enseñanza en grupos.
4. Preparar para saber decidirse y poder optar.
5. Estrechar vínculos entre profesores y alumnos.
6. Enseñar para que su fruto pueda ser transferido
7. Desenvolver la creatividad como un imperativo de supervivencia de la sociedad.
8. Enseñar para la investigación, enseñar investigando.
9. Como corolario de las consideraciones precedentes, el objetivo final de la enseñanza renovada es el de formar el ciudadano que actúe.

Es lógico que, a favor de lo que acabamos de exponer, la didáctica requiera procedimientos de enseñanza activos, que inciten y obliguen al educando a llevar a cabo tareas escolares en lugar de mantenerlo en actitud pasiva, de mera imitación, copia o recepción de lo que está ya hecho y terminado. Incumbe a la didáctica, asimismo, indagar acerca de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza que contribuyan a alcanzar, de la manera más eficiente y equilibrada, esos objetivos de evidente utilidad para el educando y también para la sociedad Fernando S. Astorga G.).

2.8 Estrategias Didácticas para la enseñanza aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual

2.8.1 Orientaciones didácticas para trabajar con estudiantes con discapacidad visual

Las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos ciegos y con baja visión se relacionan directamente con las implicaciones que resultan de la discapacidad visual.

Algunas estrategias de actuación de carácter general que habrán de tenerse en cuenta a la hora del contacto con estos alumnos, son las siguientes:

- Es esencial, establecer con él un vínculo desde lo personal y no desde el déficit. Esto le da permiso para diferenciarse e integrar sus propios sentimientos.
- Reducir nuestras propias vacilaciones frente al alumno para no incrementar su inseguridad.
- Permitirle autonomía. No ayudarlo si no lo necesita. Hacerle ver sus posibilidades reales.
- No negar sus limitaciones. Preguntarle sobre sus necesidades. Si se quiere saber algo de él, se le debe preguntar directamente.
- Saludarle. No jugar a las adivinanzas ni ponerlo a prueba: identificarse.
- Decir las cosas claramente. No evitar palabras relativas a la visión.
- En definitiva, conocer las características de este déficit, para actuar con naturalidad y devolverle al alumno la imagen de una persona valiosa en sí misma, por encima de su deficiencia (Fernando Astorga G.).

Debemos tener en cuenta cuáles son los canales para poder obtener información del mundo en que viven y con el que han de interactuar y en consecuencia como han de obtener de ellos el máximo aprovechamiento. Se precisará:

- Una estimulación multisensorial, que permita y favorezca la utilización de todos los sentidos, sobre todo tacto y oído.
- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.
- Verbalizar todas las situaciones utilizando un lenguaje concreto.
- Tomar conciencia de los procesos que se realizan y transmitir los datos significativos de los mismos.
- Anticipar verbalmente algunos hechos, sobre todo si el entorno es poco conocido. Evitar sorpresas.
- Dar información adicional en los casos que el alumno no pueda percibir los datos significativos por sí mismo.
- Controlar el nivel de ruido en el aula.
- Tener en cuenta que la percepción háptica es analítica, por lo que el alumno necesita un tiempo mayor que el que se necesita visualmente para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada; algo que precisa entrenamiento (Fernando Astorga G.).

Es importante tener en cuenta que estos alumnos perciben mejor:

- Los objetos reales o maquetas,
- Las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados,
- Las figuras estáticas,
- Las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva.
- Es necesario también trabajar la exploración con varios objetos a la vez: discriminar los que uno desea, retirar los otros, clasificar sin perder elementos,
- Debe entrenarse la enseñanza del dibujo: partir de formas estructurales y esquemáticas.
- Cuando el resto visual no resulta satisfactorio para trabajar la lectoescritura en negro, se ha de favorecer y motivar la utilización del código Braille.
- Si queremos que imite algún gesto motor se le ha de permitir que toque el modelo y/o realizar el gesto en el cuerpo del alumno ciego (Fernando Astorga G.).

El lenguaje que presenta el estudiante también nos informa de la estructura de su pensamiento y los contenidos que posee por lo que es necesario:

- Potenciar las experiencias personales del alumno en relación con la vida real. Valorar sus experiencias y fundamentar en ellas el lenguaje.
- Potenciar la búsqueda de relación entre conceptos, la unidad del discurso, la percepción relacionada de las cosas.

Como en la mayoría de los casos los alumnos tendrán un cierto grado de visión, será necesario:

- Conocer la situación visual del alumno y sus implicaciones desde el punto de vista educativo y funcional.
- Permitir y facilitar la utilización de las ayudas ópticas y no ópticas necesarias.
- En general, utilizar un material claro, bien contrastado y sin acumulación de imágenes.
- Dar referencias de la situación de elementos en una página.
- Entrenar el formato de los libros de texto, de manera previa o simultánea a su utilización (Fernando Astorga G.).

Dada la especial dificultad que presenta la persona ciega para ubicar los objetos en el espacio y establecer referencias de posición entre los mismos, es necesario:

- Procurar referencias concretas de la situación de objetos y personas.
- Procurar mantener un orden fijo.
- ¡Atención a puertas y ventanas!, deben permanecer abiertas o cerradas, de forma que no pueda golpearse con el canto.
- Avisar de obstáculos, escalones o cambios de orden del mobiliario.
- Si necesita que se le guíe, el vidente debe ir delante del ciego o deficiente visual.
- Estudiar los problemas inherentes a la estructura del entorno para ver la posibilidad de adaptarlos y facilitar al alumno mayor autonomía.

Por último, de todo lo anterior puede deducirse la mayor lentitud que tanto en la recogida de información como en la realización de las tareas presentan los estudiantes ciegos, de ahí la necesidad de:

- Respetar el ritmo del alumno. A veces hay que darle más tiempo.
- Proporcionarle estrategias muy claras de organización del trabajo.
- Favorecer que planifique su propio trabajo: que haga un hábito de esta planificación (Fernando Astorga G.).

Todas estas necesidades del alumno ciego y con baja visión deben ser valoradas y consideradas en los distintos niveles de concreción curricular: desde el proyecto curricular a la programación de aula en la que se incluirá la adaptación curricular realizada para el alumno deficiente visual integrado en el grupo (Fernando Astorga G.).

2.8.2 El papel del profesor

El profesor es el elemento clave en el proceso de inclusión educativa. Es necesaria una honda convicción de que la participación del alumno con discapacidad visual es posible en el contexto escolar. De ahí la importancia de poder recibir una formación inicial y permanente en aspectos evolutivos y educativos de la discapacidad visual, así como informarle de las prestaciones y servicios específicos complementarios a su labor educativa

La presencia de un alumno con baja visión o ciego le obligará a realizar ciertas modificaciones organizativo-didácticas que pueden resumirse en los siguientes puntos (Martínez Liébana, 2000):

- Ha de hacer uso de medios alternativos a los usuales para el cumplimiento de los diferentes objetivos curriculares,
- Ha de atender, en cada momento, al ritmo con que el alumno realiza las diferentes tareas escolares,
- Ha de permitir la instalación en el aula de instrumentos y material didáctico específicos,
- Ha de verbalizar cuanto escriba en la pizarra,
- Ha de reiterarle la presentación de información,
- Ha de ser flexible en la elección de los sistemas de evaluación,
- Ha de animar al alumno a la participación en clase y a la interacción con sus compañeros.
- Ha de considerar al profesor de apoyo como un elemento esencial dentro y fuera del aula, con el que ha de cooperar y coordinarse continuamente.

2.8.3 Las adaptaciones curriculares

Elemento esencial de la educación del alumno es, sin duda, el currículo, concebido genéricamente como el conjunto de objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación que definen y configuran el proceso formativo de aquel en cada etapa, ciclo o curso. Por ello, la integración educativa del alumno ciego o deficiente visual se halla también claramente regulada y condicionada por este factor educativo fundamental (Fernando Astorga G.).

El concepto de adaptación curricular hace referencia al intento de adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno. Alude, asimismo, al reconocimiento del aula como conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, para el que no existe una respuesta educativa única. Así, las adaptaciones curriculares son las estrategias de adecuación del currículo general a las necesidades individuales de los alumnos. El punto de partida de las adaptaciones se sitúa en un único currículo general común a todos los alumnos para la enseñanza obligatoria (Fernando Astorga G.).

Los alumnos ciegos o deficientes visuales, debido a su carencia sensorial, precisarán fundamentalmente adaptaciones de acceso al currículo.

Estas son de dos tipos:

a. Adaptaciones del entorno físico: referidas a los cambios materiales que es preciso realizar en el aula y en el centro escolar para garantizar una adecuada integración física del alumno. Aspectos que han de tenerse en cuenta aquí son, por ejemplo:

- Organización fija de los distintos elementos y advertencia expresa en caso de modificación de los mismos,
- Puesto escolar con espacio suficiente para manejar el material,
- Conocimiento exhaustivo de las diferentes zonas por las que ha de desenvolverse el alumno,
- Eliminación de obstáculos y barreras arquitectónicas que impidan la accesibilidad,
- Posición en el aula en lugar avanzado,
- Previsión de espacios donde el alumno vaya a recibir algún apoyo,
- Adecuada iluminación,
- Pizarra suficientemente visible.

b. Provisión de recursos técnicos: destinados a garantizar un adecuado acceso y reproducción de la información: libros, materiales en relieve, máquina de escribir braille.

Estas adaptaciones de acceso al currículo han de ir acompañadas y reforzadas con la aplicación al alumno de ciertos programas específicos de extraordinaria importancia: Lectoescritura braille, Estimulación visual, Rehabilitación Integral (Orientación y Movilidad y Habilidades de la Vida Diaria), y Tiflotecnología.

2.8.4 El papel de los compañeros

Los compañeros del niño ciego o con baja visión son el primer estrato de la sociedad en la que progresivamente él ha de integrarse. Del aprendizaje y de las experiencias que tenga en ese primer nivel dependerá, en gran medida, el desarrollo posterior de su integración. De ahí, precisamente, la importancia de propiciar entre ellos interacciones positivas de respeto, comprensión y mutua solidaridad.

Por otra parte, si la metodología de enseñanza que pone en práctica el profesor de aula es participativa y cooperativa, el alumno ciego puede recibir de su compañero vidente ayuda y apoyo, al mismo tiempo que proporcionarla él mismo, lo que generará sin duda un enriquecimiento mutuo y un considerable incremento del nivel de autoestima personal. Esto se corrobora con algunos estudios e investigaciones sobre el nivel de aceptación y el tipo de relación más frecuente que se entabla entre alumnos ciegos y videntes en aulas ordinarias. Otras destacan con toda claridad, el papel fundamental que en la integración del alumno ciego o deficiente visual desempeñan sus compañeros videntes, así como los beneficios extraordinarios que para ambos reporta la interacción mutua (Fernando Astorga G.).

Otros factores externos que ayudan a la adaptación de los alumnos con deficiencias visuales a la vida escolar

La integración educativa del alumno ciego o con problemas de visión depende también de la acción conjunta y coordinada de determinados servicios y agentes externos a la institución escolar:

2.8.5 Los Equipos Específicos de Apoyo. El maestro itinerante

El modelo actual de integración educativa de alumnos ciegos y deficientes visuales tiene sin duda en el Equipo Específico de Apoyo su elemento básico más característico y significativo. Vienen a completar la labor realizada por los Equipos Psicopedagógicos de Orientación Educativa.

Los equipos específicos se hallan integrados por diferentes profesionales, directamente relacionados con el proceso de integración educativa del alumno ciego o deficiente visual: psicopedagogos, trabajadores sociales, técnicos de rehabilitación integral, instructores tiflotécnicos y, sobre todo, por maestros itinerantes.

De las actuaciones del maestro itinerante de apoyo a la inclusión escolar hay que destacar: el asesoramiento a los docentes del aula, la enseñanza de las técnicas específicas a los alumnos, la adaptación y adecuación de materiales y la atención a las familias (Fernando Astorga G.).

2.8.6 La importancia de la buena relación con las familias

Los padres desempeñan un papel relevante en el proceso de integración educativa del estudiante ciego y con baja visión. Para ello es indispensable que estos acepten de forma realista la deficiencia visual del hijo; en esta tarea los equipos de atención temprana y de apoyo específicos desempeñan una importantísima labor.

La familia es pieza clave en el proceso de socialización; es también elemento insustituible para el fomento de la autonomía personal del hijo, para la aceptación por este de su discapacidad y para la adquisición de un auto concepto positivo. Su colaboración con el profesor de aula y el profesor itinerante es igualmente fundamental en el aprendizaje escolar del estudiante, reforzando en el hogar la actividad educativa que aquellos realizan en la escuela (Fernando Astorga G.).

2.8.9 Estrategias didácticas para abordar la discapacidad visual en el aula

Personas con discapacidad visual: cómo atender sus necesidades educativas en el aula. El 80% de la información que recibimos es a través de la visión ¿te imaginas el reto que supone a las personas con discapacidad visual adquirir los aprendizajes escolares? ¿O que se sientan seguros en un entorno tan dinámico como la escuela? Te damos las pautas para abordar la discapacidad visual en el aula y estimular a tus alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin duda, está en manos de los educadores y el centro cubrir las necesidades educativas de estos alumnos. ¿El primer requisito? Conocer a fondo las características de estos estudiantes y ofrecerles una respuesta educativa de calidad.

Para valorar el grado de pérdida de visión se evalúan dos dimensiones: la agudeza visual y el campo visual. La agudeza visual es la precisión con la que observamos los objetos a una

distancia. El campo visual es el espacio al que abarca nuestra visión (180 grados) cuando mantenemos la vista fija en un punto, es decir: la visión periférica.

No obstante, la nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) diferencia cuatro grados de discapacidad visual en base a la agudeza visual, que se representan a través de una fracción. La clasificación sería la siguiente:

- Leve (agudeza visual inferior a 6/12).
- Moderada (agudeza visual inferior a 6/18).
- Severa (agudeza visual inferior a 6/60).
- Ceguera (agudeza visual inferior a 3/30).

Como es de suponer, el desarrollo cognitivo y social de un estudiante que conserva restos visuales no es el mismo que el de uno que padece ceguera completa. Además, la estimulación sensorial previa a la escolarización es determinante para su evolución. Por lo tanto, las medidas educativas tomadas por el centro y en el aula deben ajustarse a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) personales de cada alumno.

Las NEE de los alumnos con discapacidad visual y pautas a seguir en el aula

- Tener una buena organización en el aula y en el centro, si el entorno permanece, en la medida de lo posible, estable será más fácil para el alumno orientarse y desplazarse por sí solo.
- Enseñarle a ser autónomo, no solo a la hora de moverse por el centro, también en su cuidado personal o el uso del material escolar.
- Desarrollar su capacidad visual, si el alumno posee restos visuales, por mínimos que sean, el educador debe aprovecharlos. La percepción visual también se puede aprender. De hecho, la ONCE cuenta con diversos programas de estimulación visual para diferentes edades, entre ellos, el programa EVO como ejemplo y otros más según las edades de cada uno de los estudiantes.
- En el aula ordinaria se debe cuidar la luz y la presentación de los materiales. Por ejemplo, ampliando las imágenes en las pizarras electrónicas o permitiendo al alumno que use el ordenador.
- Estimular el resto de sentidos, es fundamental la estimulación del resto de sentidos del alumno, especialmente el táctil, para que pueda absorber toda la información que le rodea. Es importante disponer de material para trabajar el tacto —por ejemplo, de fichas en relieve—: un paso previo para el aprendizaje del sistema de lectoescritura con braille.
- Fomentar el juego simbólico, los participantes ciegos muestran mayores dificultades y retraso a la hora de desarrollar la capacidad de representar los objetos en su mente. Desde la escuela y en el seno de la familia es prioritario que se ayude a trabajar la imaginación. En este sentido, es recomendable ofrecer al alumno objetos que representen figuras reales e ir introduciendo algunos más abstractos. Los juegos de rol con el educador también le ayudarán a construir situaciones y diálogos ficticios.
- Potenciar el trabajo en grupo, además de facilitar la inclusión del alumno en el aula, el trabajo cooperativo con sus iguales mejorará sus competencias sociales y sus habilidades

comunicativas. El estudiante aprenderá a identificar las emociones de los otros por vía auditiva y a normalizar el contacto físico con sus compañeros.

- Contar con docentes cualificados en discapacidad visual, los profesionales especializados marcan, sin duda, la diferencia en los centros donde hay alumnos con NEE escolarizados. Estos docentes garantizan el acceso a la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.8.10 Estrategias didácticas para ciegos en el centro de estudio:

a. Características principales

Ceguera

- Tendencia a desarrollar movimientos compulsivos (balancea el cuerpo, arrastra los pies, se pega a las paredes).
- Carencia de estimulación por la no recepción de estímulos visuales.
- Dificultad en el tono postural debida a carencia de un modelo a seguir (encorva el cuerpo, baja la cara hacia el suelo).
- Se presiona o frota los ojos con los dedos (cieguismos).
- Poca motivación para actuar.
- Su cara a menudo carece de expresión (Fernando Astorga G.).

Debilidad Visual

- Limitación de la visión que le impide ver los objetos a una distancia normal.
- Movimientos repentinos de ojos.
- Ansiedad e inseguridad.
- Poca motivación para explorar objetos.
- Baja autoestima.

b. Estrategias de Atención

Docentes

En la escuela

- Recorrer el espacio físico disponible en la escuela permitiéndole que reconozca por sí mismo (a), muros, obstáculos, desniveles, etc., describiéndoselo anticipadamente, acompañándolo (a) y apoyándolo (a) sólo lo necesario.
- Presentar a cada una de las docentes por su nombre y voz dentro de sus aulas y describir en parte cómo es, y cómo es el espacio físico dónde se encuentra, así como a todo el personal de la escuela.

- Presentar ante la comunidad de alumnos al estudiante (a), introduciéndolo un tema relacionado con la diversidad o discapacidad, cómo pueden apoyarlo y los cuidados que se deben tener.
- Acompañarlo (a) durante el período de tiempo necesario, o en las salidas del aula, hasta observar que es capaz de reconocer por sí mismo (a) el espacio.
- Prever y realizar las adaptaciones físicas necesarias ante las situaciones que representen un riesgo para su integridad física.
- Favorecer su autonomía en el manejo de hábitos y desplazamiento.
- Propiciar la interacción con otros compañeros de estudio, en los diferentes momentos de trabajo y así como en otras actividades (Fernando Astorga G.).

En el aula

- Identificar los espacios físicos, materiales y disposición de los muebles dentro del aula.
- Sentar al estudiante (a) en la parte delantera, cerca del centro del pizarrón.
- Rodear al alumno de abundante estimulación manipulativa y social.
- Suplir la percepción visual de los objetos mediante el tacto y el oído.
- Mantener los espacios habituales de la escuela y el aula sin alteraciones (entrenarlo previamente para que conozca bien los lugares), facilitar la disposición del espacio para su desenvolvimiento.
- Avisarle oportunamente cuando se hagan modificaciones en la disposición de los muebles u otros objetos con los que se pueda encontrar y que habitualmente no se encuentran en esos sitios.
- Utilizar material concreto (en tres dimensiones).
- Realizar relieve en materiales de dos dimensiones (dibujos, fotos, formas), de no ser posible, explicarle verbalmente.
- Proveerle con antelación los materiales escritos.
- Proveerle de materiales y experiencias táctiles (letras de plástico o en relieve, para su nombre, plastilina), permitirle ‘sentir’ las letras, etc.
- Contar con audiolibros para su esparcimiento y enseñarlo a manejar los aparatos de audio adecuándolos.
- En sus hojas de trabajo, colocar relieve en los lugares necesarios, para facilitar su realización autónoma.
- Apoyarla en la realización de las actividades, trabajando en binas o en equipos pequeños y dar el apoyo sólo lo necesario.
- Realizar adaptaciones para la identificación de sus objetos personales tales como: cascabeles, relieves, texturas, etc. (Fernando Astorga G.).

c. Estrategias de Intervención

Expresión oral

- Explicar sólo lo necesario, evitar el verbalismo.
- Precisar el lenguaje (‘allá’, ‘ese’, ‘este’, ‘arriba’, ‘abajo’ vs junto a, a tu izquierda, arriba de, encima de)

- Explicar el contexto donde se encuentra y lo que se espera de él (ella).
- Describir los apoyos visuales cuando se le presenten en el (láminas, imágenes, pizarrón, etc.)
- Promover que toque los objetos y hable de ellos.
- Implementar estrategias didácticas mediante el juego, la música, las escenificaciones y representaciones).
- Propiciar que describa objetos, acciones, a fin de lograr la abstracción.
- Promover el uso adecuado de formas discursivas (construcción de enunciados, descripciones).
- Describir los objetos y sus usos, características y cualidades (Fernando Astorga G.).

Expresión Escrita

- Utilizar los mismos materiales que para todo el grupo, realizando las adaptaciones necesarias.
- Utilizar un sistema alternativo de comunicación escrita (letras en relieve, Braille).
- Hacer intentos de escritura convencional con guía táctil o relieves.
- Presentar los portadores de texto en realce o relieve (con pintura textil, pegamento, plastilina).
- Identificar su nombre propio en relieve.
- Emplear una tabla con plastilina, arena, para la escritura o trazos.
- Marcar los espacios o renglones usando una liga y hendiduras en la tabla.
- Introducirla al conocimiento del sistema Braille, elaborándole material específico.
- Adaptar los materiales, el tiempo y ejecución a su propio ritmo y gradualmente irle exigiendo.
- Fomentar el gusto por la lectura (que le lean).
- Utilizar portadores de texto en relieve sobre objetos del aula (puerta, silla, pizarrón).
- Proporcionarle oportunidades de liderazgo y autonomía en juegos y actividades, ser quien brinde las órdenes, reparta, lleve, traiga, llame, etc., (Fernando Astorga G.).

Número

- Utilizar materiales de diferentes tamaños y texturas para el conteo.
- Acercar la representación de los números convencionales y en Braille con relieve.
- Utilizar el ábaco para la representación de las cantidades.
- Aprovechar las situaciones cotidianas, juegos y actividades de rutina para que descubra la utilidad y aplicación del número.

Forma, espacio y medida

- Favorecer el desplazamiento a través del reconocimiento del espacio mediante el tacto y el oído.
- Estimular el uso del bastón en los espacios abiertos.
- Reconocer y trazar en la tabla con plastilina las figuras geométricas.
- Proporcionar cuerpos y figuras geométricas tridimensionales para que los identifique.

- Propiciar experiencias táctiles con los objetos para percibir sus características (peso, tamaño, textura).
- Utilizar plantillas perforadas o material de relieve para identificación de formas bidimensionales.
- Usar diferentes materiales para medir y/o cinta métrica ranurada o con relieves.
- Utilizar calendario en relieve, reloj sin carátula para medir el tiempo (Fernando Astorga G.).

2.8.11 Estrategias didácticas para estudiantes con discapacidad visual utilizadas por docentes en la Educación Superior

En el ámbito universitario Rojas (2000), plantea que uno de los mayores obstáculos con los que encuentra el alumno con déficit visual es el acceso a la información escrita. Para los ciegos totales existen unos apoyos u orientaciones muy concretas, que de alguna manera se pueden generalizar. Por el contrario, en las personas con resto visual, existe una variabilidad muy grande, dependiendo de las características visuales individuales del sujeto, según esto se establece los apoyos educativos necesarios.

Lógicamente se puede hablar de ventajas en las personas que padecen discapacidad visual parcial, es poder aprovechar dicho resto para tareas que van, desde los desplazamientos con mayor autonomía: adaptando escaleras con fuerte contraste en los bordes de los peldaños, rodapiés con contraste respecto al suelo, señalizaciones de despachos, entre otros, hasta el acceso a la información escrita de manera normal o con ayudas ópticas, para las que se exige suficiente agudeza visual y en otras tareas a corta distancia para las que se requiere precisión visual (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Por otra parte, Kupiec, (2001), resume en la Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica, que pretende hacer conciencia sobre los factores que inciden en la construcción colectiva de universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, políticas, el currículum, los servicios estudiantiles, la infraestructura física administrativa y las estrategias de comunicación e información bajo el paradigma de la accesibilidad en el entorno. Se hace referencia al marco legal internacional y nacional que orientan las acciones que deben planificarse e implementarse en las instituciones de educación superior.

En la construcción de universidades accesibles para todos, se requiere de un cambio en la concepción curricular. Se analizan conceptos como la flexibilidad, la formación y el acceso a los planes de estudio para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Para promover estas transformaciones se proponen principios y prácticas tales como la interdisciplinariedad y la inclusión del tema de la discapacidad en todas las carreras. Además, se presentan ejemplos de aplicación en diferentes áreas del perfil profesional en la formación del docente universitario en actividades de protección social, vida estudiantil e investigación. En el ámbito estudiantil, se describen algunos servicios y procesos que se han desarrollado en la Universidad de Costa Rica.

Por otra parte, enseñar estrategias de aprendizaje a los estudiantes con discapacidad visual, de acuerdo con Santos (2000), es garantizar el aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia. Se trata de enseñarle a aprender a aprender. Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el alumno estudie. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que el alumno sepa, pueda y quiera estudiar.

El saber: el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal. El poder: para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje. El querer: ¿es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo, por falta de estrategias, resulta insuficiente? El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Como consecuencia de lo anterior, una de las cuestiones más discutidas es si es mejor realizar la enseñanza incorporada al currículum o separada de él. En el primer caso el profesor introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido normal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias.

En la actualidad, existen cursos de enseñanza de las estrategias de aprendizaje fuera del currículum, los llamados talleres para aprender a aprender. Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias fuera del currículum normal, es que se corre el riesgo, que los alumnos no lo conecten con sus asignaturas. Si es así, la incidencia será mínima. Por eso, en la actualidad, Santos (ob.cit.) está de acuerdo en que:

Las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar y en el seno de cada asignatura con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula. Su enseñanza va vinculada a la m de enseñanza, y se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que utiliza y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con sus alumnos. Todo ello, programado en su planificación de la unidad didáctica (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

En este sentido, se puede decir, que la esencia de la enseñanza de estrategia de aprendizaje consiste en: pensar en voz alta en clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender a resolver una tarea. El método más usual para estimular la enseñanza directa de las estrategias, es el modelamiento, seguida de una práctica guiada. En el moldeamiento se entiende que se va más allá de la imitación. Se trata de que el control y dirección, que en un principio son ejercidos por el profesor, sean asumidos por el alumno. El medio utilizado para conseguir esto es la verbalización.

Los pasos serían los siguientes:

El profesor enseña la forma adecuada de ejecutar la estrategia. En esta fase él marca qué hacer, selecciona las técnicas más adecuadas y evalúa los resultados. Lo puede hacer a través de: Explicitar una guía concreta, ejemplificar cómo utilizar la estrategia a través de un modelo, que

puede ser el mismo profesor. Exponer en voz alta las decisiones que deben tomarse para la aplicación.

Luego el alumno aplica la estrategia enseñada por el profesor con la constante supervisión de este: en esta fase el profesor vigila el trabajo del alumno y puede ir guiándole. La interrogación guiada; es decir, ir haciendo preguntas al alumno sobre el trabajo, es una buena técnica. Se practicará la estrategia en temas y contextos distintos: el alumno debe enfrentarse a tareas que requieran reflexión y toma de decisiones para ir asumiendo el control estratégico (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Una vez consolidada la ejecución de la estrategia, se debe comprender en qué circunstancias se puede utilizar y en cuáles no es recomendable su utilización. Aquí, el profesor, comienza a responsabilizar a sus alumnos, de las decisiones que deben tomarse al extender la estrategia a distintas áreas. En este caso, el profesor puede, para aprovechar a los alumnos más aventajados, facilitar la práctica en pequeños grupos heterogéneos; y debe ofrecer feed-back continuo con respecto a los problemas que vayan surgiendo. Se facilitará que el alumno generalice la estrategia a otros temas y tareas de mayor complejidad, con la mínima ayuda del profesor. Se van retirando las ayudas, y promoviendo que el alumno practique la estrategia de forma autónoma en entornos de aprendizaje tan reales como sea posible.

En definitiva, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje exige que: Se produzca la interacción profesor - alumno. El alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje. Se centre la enseñanza en los procesos de aprendizaje y no sólo en los productos. Esto lleva en muchos casos, a un cambio en los métodos didácticos. Donde se implique al alumno en el aprendizaje, se diseñen actividades teniendo en cuenta el objetivo y la estrategia necesaria para realizarla, y donde después de llevarlas a cabo, se dedique un tiempo a evaluar los pasos dados (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Para Gallardo, (2005) existen estrategias operativas que permiten la integración universitaria de las personas con discapacidad, señalando que se pueden identificar como estudiante en condición de ceguera total, para quien debe implementarse las siguientes estrategias: ubicar al estudiante cerca del profesor, en las explicaciones, utilizar un tono de voz adecuado, y durante la clase describir los aspectos estudiados con abundante presencia de detalles: establecer comparaciones o relaciones con experiencias anteriores u otros contenidos estudiados, utilizar elementos que se puedan explorar a través de los otros sentidos para la recolección de información.

También utilizar dinámicas grupales que se basen en otros canales como el auditivo y los otros sentidos para compensar la deficiencia visual, permitir el uso de grabadores para recopilar la información otorgada en clases, así como cualquier otro elemento tecnológico, tales como computadores, ordenadores, entre otros; utilizar guía o texto de lectura complementaria o previa dentro de la dinámica de enseñanza aprendizaje de manera que la persona con discapacidad visual de ceguera total posea información de referencia que contribuya al entendimiento del tema.

Afirma Gallardo, (2005) que al estudiante con deficiencia visual o baja visión, es necesario implementar ciertas estrategias operativas para alcanzar su integración en el aula universitaria, para lo que se describen las siguientes: ubicar al estudiante baja visión cerca del pizarrón y cuidarla utilización de la luz abundante que llegue por el lado izquierdo, utilizar en el desarrollo de su clase, abundante material de apoyo visual con colores que contrasten, con pocos estímulos

visuales en una sola lamina; que permita a la persona con deficiencia visual hacer seguimiento a los contenidos manejados en clase.

Las láminas pueden presentarse en gran tamaño y del tamaño de una hoja carta para trabajar en la mesa, utilizar guía o texto de lectura complementaria o previa dentro de la dinámica de enseñanza aprendizaje de manera que la persona con deficiencia visual de ceguera total posea información de referencia que contribuya al entendimiento del tema.

Dicho material debe realizarse con letras grandes y gruesas (macrotipos), permitir el uso de las tecnologías, informática y comunicación, retroproyector, video beam, trabajos escritos, para que el estudiante con discapacidad visual comunique sus ideas, propuestas y conocimientos, ubicar al estudiante con deficiencia visual frente al docente y a los recursos de apoyo utilizados, realizar actividades evaluativas en las cuales no este directamente involucrado el sentido visual: discusiones grupales orales, interrogatorios, exposiciones, flexibilizar el currículum, sea en los métodos, contenidos, estrategias, técnicas o recursos a utilizar en el proceso enseñanza aprendizaje según los requerimientos de las persona con discapacidad integrada.

De acuerdo con Aguilar (2000), en la investigación de estructuras y procesos cognitivos, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo, sustentado en las teorías de la información, psicolingüística, simulación por computadora, e inteligencia artificial, que lo condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, de fenómenos señalando así a la memoria, solución de problemas, el significado, la comprensión y producción del lenguaje.

En este sentido, existen diferentes autores, que definen las estrategias de enseñanza, dentro de los cuales se citan los siguientes: para Morán (2003), "son un conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo con la naturaleza de cada área académica". Esto significa que los docentes en la planificación de la instrucción deben seleccionar los métodos, técnicas y recursos considerando los requerimientos de los alumnos con discapacidad visual.

Para Díaz (2002), las estrategias de enseñanza "son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover el aprendizaje significativo". La definición de Díaz, permite afirmar que las estrategias didácticas deben proporcionar a los estudiantes con discapacidad visual, experiencias de aprendizaje que tengan una suficiente carga de significado para su desenvolvimiento en los diferentes contextos de su vida (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Así mismo, Sánchez (2000:13), expresa que las estrategias de enseñanza "son todas aquellas ayudas planteadas por el docente para que se proporcionen a los alumnos, con el propósito de facilitar un procesamiento más profundo del conocimiento". Es decir, que las estrategias como ayudas para el docente, deben ser estrictamente seleccionadas para que los alumnos con discapacidad puedan aprender significativamente los aspectos que están relacionados con la carrera que han seleccionado.

Igualmente, Sánchez (ob. cit), está de acuerdo en señalar que las estrategias didácticas "son procedimientos o recursos utilizados por quienes enseñan para promover el aprendizaje". En la definición de Sánchez, se percibe claramente que las estrategias deben formar parte tanto de quien propicia el aprendizaje como del sujeto que aprende.

Como se observa en las definiciones reportadas por los autores señalados anteriormente, se puede decir que existe similitud entre ellas, por cuanto están relacionadas con el conjunto de métodos, técnicas y recursos de los cuales se vale el docente para llevar a cabo el proceso de aprendizaje en alumnos convencionales, así como también en los estudiantes con discapacidad (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

No obstante, para la selección de las estrategias didácticas, es necesario considerar algunos criterios, Sánchez (ob.cit: 78) destaca los siguientes:

Características del alumno, objetivos propuestos, los momentos del acto de aprendizaje y el tamaño del grupo. Con respecto a las características del alumno, el autor plantea que "se debe considerar el nivel de funcionamiento de los mismos, sus conocimientos previos, necesidades y expectativas". Además, es importante resaltar que la efectividad de las estrategias depende de la adecuada selección y aplicación por parte del docente y debe estar centrada en el estudiante para generar su participación activa.

Es por ello que, en la perspectiva pedagógica cognitiva, en opinión de Sánchez, se deben considerar básicamente cuatro corrientes que ilustran sobre las estrategias de enseñanza que pueden generar aprendizajes cognitivos. La primera corriente es el modelo constructivista, el cual establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el estudiante con discapacidad visual su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior, es decir, lograr el desarrollo de su capacidad de pensar y de reflexionar (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

La segunda corriente del enfoque cognitivo se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, por encontrar en ellas un material de alta complejidad que brinda mejores oportunidades de desatar la capacidad intelectual del alumno y enseñarle como a un aprendiz de científico.

De acuerdo con este enfoque, cualquier contenido científico puede ser comprendido por los estudiantes, si se enseña bien y se traduce a su lenguaje, para que entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia.

El enfoque cognitivo se basa en el descubrimiento, los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos. La evaluación formativa que realiza el docente durante el proceso capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno del proceso de descubrimiento previsto por el docente en el desarrollo del modelo científico que caracteriza la disciplina de estudio (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Una tercera tendencia cognitiva orienta la enseñanza y el currículo hacia la formación de ciertas habilidades cognitivas que se consideran más importantes que el contenido, científico o no, donde se desarrollan. Sobre este aspecto Sánchez, propone que "la enseñanza debe dirigirse a propiciar en los alumnos el pensamiento inductivo". Por tal razón, el docente a través de algunas estrategias secuenciadas y estimuladas debe promover preguntas desafiantes formuladas en el momento oportuno de acuerdo al contexto.

La última corriente, de acuerdo con el autor citado, es la social cognitiva, la cual basa sus éxitos de la enseñanza en la interacción y la comunicación de los alumnos, en el debate y la crítica argumentista del grupo para lograr los resultados cognitivos y éticos de manera colectiva y aportando soluciones a los problemas reales, mediante la interacción teórico – práctico (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

A diferencia de la pedagogía basada en el enfoque tradicional, el enfoque constructivista según Sánchez “empeña su enseñanza en lograr que los alumnos aprendan a pensar, se auto enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas u operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver, así como decidir con éxito situaciones académicas o vivenciales”. En tal sentido, los aprendizajes en la perspectiva constructivista deben ser significativos que requieran de reflexión, comprensión y construcción de sentido.

Las estrategias didácticas utilizadas en la educación tradicional "se han caracterizado por el uso excesivo de estrategias con poca o ninguna reflexión, producto de la acción inmediata, en el cual el contenido de la enseñanza está fuertemente ligado a la transmisión del conocimiento" (Cardozo, 2000). El autor citado sostiene que desde este enfoque se destaca la lógica deductiva y se desconoce el potencial de la observación. En tal sentido, se favorece de manera exagerada el desarrollo de la memoria, reconociendo la conducta memorística, la erudición, como resultado legítimo del aprendizaje. Desde el punto de vista metodológico, Sánchez (2000), sostiene que:

En el enfoque tradicional, se insiste en la lección formal. Por lo tanto, otorga mayor valor al verbalismo, que a la utilización práctica del saber en situaciones reales de la vida diaria. Del mismo modo, el contenido de los programas de estudio en la educación tradicional, ha sido sólo de carácter formal sobre el conocimiento elaborado, sin cabida a las influencias formadoras del conocimiento para transferirlos a los contextos cotidianos de los alumnos.

Es importante hacer mención de los planteamientos del autor antes mencionado, expresa, que "el docente que conduce el aprendizaje bajo el enfoque tradicional, desconoce el derecho del alumno a la participación, ejercita la disciplina por imposición a nivel del aula en particular y de la institución en general". Es decir, que el docente reconoce sólo como resultados del aprendizaje a la hábil repetición de los textos leídos u oídos, lo cual da como resultado un alumno pasivo, poco crítico reflexivo y con limitada oportunidad de desarrollar su creatividad.

En su forma más clásica, este modelo enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísica, religiosa y medieval. En este modelo, el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el docente. Se preconiza el cultivo de las facultades entendimiento, memoria y voluntad con una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado. Este modelo clásico acerca de la formación del estudiante lo hace un participante pasivo, con poca participación, facilitador es el modelo a seguir, contribuyendo a la escasa reflexión del participante (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

El método básico de aprendizaje en el modelo descrito por Sánchez (2000), es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los estudiantes aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así como el

sujeto adquiere la herencia cultural de la sociedad, representada en el docente como la autoridad, este método es representado en la educación universitaria bajo las clases magistrales dictadas desde pódium.

En consecuencia a lo anterior, el énfasis de la enseñanza transmisionista en contenidos de las ciencias, ya producidos, se ha visto fortalecido en las últimas décadas por la activa participación de profesores y especialistas universitarios en la definición y ejecución de planes de enseñanza y de currículos más científicos, centrados en la exposición de conocimientos específicos actuales que permiten preparar a los jóvenes en los avances científico-técnicos, sobre todo en la enseñanzaa estudiantes con discapacidades.

El primer paso de ese proceso de cambio es desarrollar la percepción de que las estrategias existen e influyen en el aprendizaje. Esa percepción se crea tan pronto como las estrategias se convierten en parte habitual del trabajo del aula. Es por ello, que la praxis educativa necesita del apoyo de alguna teoría psicológica del aprendizaje, ante la necesidad imperante de los cambios sociales y políticos del mundo, las estrategias del docente para integrar efectivamente a los alumnos con discapacidad serán consideradas como innovadoras, de carácter incluyente adecuadaal contexto que va dirigido a una sociedad bajo los principios de equidad, justicia e igualdad. (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

2.8.12 Tipos de estrategias de enseñanza- aprendizaje.

Este autor menciona cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje, procesar la información, la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

Considerando, que los alumnos con discapacidad visual no presentan ningún compromiso cognitivo que le impida al docente la aplicación de planes de acción inmersos en las estrategias docentes generales que se aplican a alumnos convencionales, dícese sin discapacidad, pueden evidentemente abordar las situaciones presentadas bajo el ámbito educativo propuesto por Santos, (2000) que establece lo siguiente:

a. Estrategias de ensayo

Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos diciendo, escribiendo, o centrarse en partes claves de él. Son ejemplos: Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

Las estrategias de ensayo para tareas básicas de aprendizaje, según Díaz (2002), requieren de un recuerdo simple. Un ejemplo de estrategia en esta categoría lo constituye la repetición de cada nombre de los colores del espectro, en un orden serial correcto. Estas tareas simples ocurren particularmente en un nivel educacional menor o en cursos introductorios. Una diferencia importante entre expertos, quienes utilizan la información de manera efectiva, y novatos quienes aún no dominan las estrategias efectivas para recuperar y utilizar la información, parece estar relacionada con la base de conocimientos que poseen. La estructura, la organización y la integración de esta base de conocimientos, es importante para la experta toma de decisiones, aun para los alumnos más inteligentes, con formas profundas de procesamiento de la información (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

También se tiene las estrategias de ensayo para tareas complejas de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje en esta categoría, tal como lo plantea Díaz (ob.cit.), son más complejas y tienden a involucrar el conocimiento que se extiende más allá del aprendizaje superficial de listas de palabras o segmentos aislados de información. Las estrategias en esta categoría incluyen copiado y subrayado del material de lectura. Generalmente involucran la repetición dirigida hacia la reproducción literal. Estas actividades parecen ser particularmente efectivas cuando se ejercitan conjuntamente con otras estrategias que conducen a un procesamiento significativo de la información.

b. Estrategias de elaboración

Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo: interpretar, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas, las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno, describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

Díaz, las caracteriza en estrategias de elaboración para tareas básicas de aprendizaje, que involucra el aumento de algún tipo de construcción simbólica a lo que uno está tratando de aprender, de manera que sea más significativo. Esto se puede lograr utilizando construcciones verbales o imaginables. Por ejemplo, el uso de imagería mental puede ayudar a recordar las secuencias de acción descritas en una obra, y el uso de oraciones para relacionar un país y sus mayores productos industriales. La creación de elaboraciones efectivas requiere que el estudiante esté involucrado activamente en el procesamiento de la información a ser aprendida. Este tipo de estrategia, se considera como un prerrequisito importante para el aprendizaje significativo versus la codificación superficial para el recuerdo. También, Díaz (ob.cit.), hace referencia a las Estrategias de elaboración para tareas complejas de aprendizaje. Las actividades de esta categoría incluyen la creación de analogías, parafraseo, la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias, que ayudan a hacer la nueva información más significativa. Una vez más, la meta principal de cada una de estas actividades es hacer que el alumno esté activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y lo que está tratando de aprender. Las diferentes maneras de elaborar incluyen el tratar de aplicar un principio a la experiencia cotidiana, relacionar el contenido de un curso al contenido de otro, relacionar lo que se presentó anteriormente en una lectura a la discusión actual, tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas a una situación nueva y resumir un argumento. Estrategias de organización (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Estas estrategias agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como: Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.

Sobre este aspecto Díaz, establece estrategias organizacionales para tareas básicas de aprendizaje. Las estrategias en esta categoría se enfocan a métodos utilizados para traducir información en otra forma que la hará más fácil de entender. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, el agrupamiento de las batallas de la Segunda Guerra Mundial por localización geográfica, la organización de animales por su categoría taxonómica, entre otros. En este tipo de estrategias, un esquema existente o creado se usa para imponer organización en un conjunto desordenado de elementos. Nótese que las estrategias organizacionales, como las de elaboración, requieren un rol más activo por parte del estudiante que las simples estrategias de ensayo. Con respecto a las

estrategias organizacionales para tareas complejas de aprendizaje Díaz (ob.cit.), reporta que pueden ser también muy útiles, por cuanto incluyen el esbozo de un capítulo de un libro de texto, la creación de un diagrama conceptual de interrelaciones causa-efecto, y la creación de una jerarquía de recursos para ser usados al escribir un trabajo final. Parecen contribuir a la efectividad de este método tanto el proceso como el producto.

c. Estrategias de control de la comprensión

Éstas, de acuerdo con Díaz, son las estrategias ligadas a la Metacognición. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia y sobre todo verificar el proceso de aprendizaje. Si se utiliza la metáfora de comparar la mente con un ordenador, estas estrategias actuarían como un procesador central de ordenador. Son un sistema que supervisa acciones y el pensamiento del alumno, se caracterizan por un alto nivel de conciencia, así como de control voluntario. Entre las estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Una sub área dentro de la metacognición que es particularmente relevante, tal como lo reporta Díaz), se llama monitoreo de comprensión. Operacionalmente, el monitoreo de la comprensión involucra el establecimiento de metas de aprendizaje, la medición del grado en que las metas se alcanzan y, si es necesario, la modificación de las estrategias utilizadas para facilitar el logro de las metas. El monitoreo de la comprensión requiere de varios tipos de conocimiento por parte de los alumnos. Por ejemplo, ¿cuáles son sus estilos preferidos de aprendizaje?, ¿cuáles son las materias más fáciles o más difíciles de entender?, ¿cuáles son los mejores y los peores tiempos del día? Este tipo de conocimiento ayuda a los individuos a saber cómo programar sus horarios de actividades de estudio y los tipos de recursos o asistencia que necesitarán para una ejecución eficiente y efectiva. Los alumnos también necesitan tener algo del conocimiento acerca de la naturaleza de la tarea que van a ejecutar, así como de los resultados anticipados o deseados.

Es difícil lograr una meta si no se sabe lo que es. Por ejemplo, muchos estudiantes experimentan gran dificultad para leer un libro de texto, a pesar de la cantidad de tiempo y esfuerzo que le dedican a la tarea. Muchos estudiantes no saben seleccionar las ideas principales y detalles importantes para estudios posteriores. Tratan cada oración como si fuera tan importante como las demás. El no saber acerca de las diferentes estructuras del texto, o cómo identificar la información importante, puede hacer que la lectura de un texto sea una tarea casi imposible. Estrategias de planificación (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Para Díaz, las estrategias de planificación son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como: Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje, seleccionar los conocimientos previos, los cuales son fundamentales para que los docentes permitan a los estudiantes ubicar conocimientos ya adquiridos y favorecer el nuevo aprendizaje, descomponer la tarea en pasos sucesivos, programar un calendario de ejecución, prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario, seleccionar la estrategia a seguir.

La planificación involucra varias fases por las que el alumno debe pasar, y el profesor debe estar atento para asegurarse de ello. La primera es el conocimiento sobre la naturaleza de la tarea. Aunque parezca obvio, porque de alguna manera un ejercicio siempre guarda conexión con lo

aprendido, el alumno no sabe en muchas ocasiones qué es lo que debe hacer. Para el profesor implica una clarificación de la tarea; para el alumno implica un proceso de indagación hasta conocer la índole del problema o tarea que realizará.

d. Estrategias de regulación

Este tipo de estrategias de acuerdo con los planteamientos de Díaz, se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como: Formularles preguntas, seguir el plan trazado, ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea. Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

e. Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación, en palabras de Díaz son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes una vez que se ha cumplido con la respectiva planificación del proceso. Este tipo de estrategias son utilizadas durante el proceso de aprendizaje en los diferentes contenidos y también al final del proceso.

Para la verificación de los aprendizajes el docente realiza una serie de actividades tales como: Revisar los pasos dados. Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos. Evaluar la calidad de los resultados finales. Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, entre otras (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

2.8.13 Estrategias específicas

De acuerdo a lo planteado en el ámbito de aplicación macro, definido como estrategias generales, profundizando la investigación para la atención integral en el aula de las personas con discapacidad visual, deben considerarse las acciones a aplicarse dentro de las estrategias específicas, en virtud que, poseen características únicas ante la ausencia del sentido de la vista, para abordar situaciones que se presenten con la población vulnerable antes mencionada.

Con la aplicación de las estrategias específicas se persigue que el alumno con dificultades visuales, viva una experiencia significativa y provechosa, es decir, que la misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen: Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, entre otras. Así lo señala en el trabajo de investigación de Gallardo (2005), y describe como estrategias operativas para la integración universitaria de las personas con discapacidad visual.

Desde este punto de vista, al ser humano, según los planteamientos de Gallardo (ob. cit), se le debe ayudar a crecer de modo que pueda enfrentarse con los problemas que se le presenten, que asuma responsabilidades para que decida lo que va a aprender, volverse más independiente y autodirigido, debe ser visualizado como un miembro de la sociedad productiva, que estudia, trabaja, tiene una familia y pertenece a una comunidad. La reflexión, es otro elemento que debe ser introducido en los procesos grupales, pues permite visualizar la necesaria interrelación que se da entre todos los procesos que ocurre en el ser humano (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Dentro de las estrategias específicas se encuentran las de comunicación, organización y movilidad, actividades diarias y entrenamiento multisensorial expuestas por Leonhardt (2004),

a. La comunicación

La comunicación tal como lo reporta Leonhardt (2004), es definitivamente un determinante de la calidad de vida de los individuos, que facilita el acceso a la información y por ende la participación activa en la vida social. Un ejemplo de esto se encuentra cuando las personas con baja visión y/o ciegas pueden integrarse gracias a que comparte un lenguaje y puede comunicarse con su familia, su grupo local y su comunidad, conformando así grupos y organizaciones en pro del mejoramiento de su calidad de vida.

Cuando la persona ciega ha tenido la oportunidad de acceder y desarrollar el lenguaje a través de sus restos visuales y/o auditivos, ha podido aprender a comunicarse a través de uno o varios sistemas él no verbal, la basada en recursos con letras en relieve y la comunicación, a partir de ello debe aprender a utilizar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, que le permitan ampliar sus recursos comunicativos. La estrategia de comunicación no verbal, se utiliza para que los estudiantes con discapacidad visual, mejoren la eficiencia del aprendizaje, optimizando las condiciones en que se produce (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

La estrategia de comunicación basada en recursos con letras en relieve, se utiliza para que los estudiantes con discapacidad visual, logren mejores aprendizajes. Y La estrategia de comunicación matemática, se utiliza para que los estudiantes con discapacidad visual, mejoren la eficiencia del aprendizaje.

En síntesis, los sistemas de comunicación exigen de los usuarios e interlocutores que conozcan el sistema de lectura y/o de escritura en tinta o en braille. Este sistema de lecto-escritura es el más utilizado por las personas ciegas. Permite la comunicación con otra persona ciega o vidente a través de la utilización de instrumentos o estrategias especiales (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

b. Orientación y movilidad

Leonhardt (obcit), define la orientación como el proceso cognitivo que permite establecer y actualizar la posición que se ocupa en el espacio a través de la información sensorial, mientras que la movilidad, en sentido amplio, es la capacidad para desplazarse de un lugar a otro. Se completa esta definición afirmando que, para que la movilidad sea adecuada, debe ser además independiente, segura y eficaz. Ambos conceptos están íntimamente interconectados, no entendiéndose uno sin el otro ya que no puede darse un desplazamiento independiente sin una previa orientación adecuada; y viceversa, si se está orientado, pero se carece de movilidad, no se podrá ir al lugar deseado.

La meta fundamental de orientación y movilidad según el mismo autor es, entonces, capacitar al estudiante para actuar con seguridad, eficacia, agilidad e independencia en un medio conocido o extraño, utilizando la combinación de estas habilidades. Para que la persona con discapacidad visual sea capaz de orientarse y movilizarse con seguridad y autonomía, es indispensable intervenir oportuna e integralmente en su atención, ayudándola a desarrollar las capacidades y habilidades que le permitirán lograrlo. Una persona con discapacidad visual desea ser independiente para movilizarse cuando se ha ayudado a desarrollar la autoestima y la confianza en sí misma, a que vive en una sociedad que la mayoría de las veces no es incluyente (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

c. Actividades de la Vida Diaria

Las actividades de la vida diaria, de acuerdo con Leonhardt (obcit), son todas las acciones grandes o pequeñas, generales o particulares, que se realizan en la vida cotidiana. El hecho de que para realizar estas actividades se requieran habilidades, conduce a comprender que este programa tal nombre. En este contexto: "se entiende por actividades de la vida diaria aquellas necesarias para la realización de las tareas de autocuidado, cuidado del hogar, actividades sociales y de comunicación, entre otras.

Las capacidades y habilidades necesarias para realizar sus actividades de vida diaria pueden convertirse en una ardua y prolongada tarea, sobre todo cuando los contextos en los que se desenvuelve, vale decir, familiar, social y académico no comparten las mismas expectativas; pero el futuro es peor cuando todos están de acuerdo en tratarlo con lástima y con sobreprotección. Los educadores, los familiares, terapeutas y otros, deberían ser exigentes consigo mismos y, con todo su amor, enseñar a la persona con discapacidad visual a lograr todo aquello para integrarlo a la vida social normal para lo cual, la vista no es indispensable. La convivencia con un compañero de clase, o con un amigo o compañero de trabajo, o con un familiar que sea ciego o "casi" ciego, es muy agradable cuando se trata de un adulto autosuficiente para las actividades cotidianas (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

d. Entrenamiento Multisensorial

La percepción sensorial constituye, tal como lo sostiene Leonhardt (ob.cit), el fundamento del conocimiento. Por ello, no es casual que la pedagogía moderna conceda un valor extraordinario al entrenamiento de los sentidos en las personas con discapacidad visual.

Las personas con baja visión o ciegos pasan en su desarrollo por la misma progresión que las normales. La diferencia es que no alcanzarán un desarrollo normal en su proceso evolutivo, si no se les provoca una situación satisfactoria para que se produzca. Es errónea la opinión generalizada de que la disminución visual grave o la ausencia total de visión agudiza de forma innata los sentidos. Es necesario que exista una estimulación sistemática y adecuada, que abarque todas las discapacidades. De lo contrario el retraso se hace progresivamente patente a medida comienza su actividad independiente.

El abordaje multisensorial es particularmente útil para despertar la conciencia del estudiante de la presencia de sensaciones, adquiriendo de este modo la información a través de las partes de su cuerpo. Un objeto tendrá sentido para el sujeto con baja visión o ciego, cuando pueda reconocerlo en cualquier situación y posición a través de cualquier modalidad sensorial de que disponga (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Existen muchos objetos y experiencias de la vida diaria que se conceptualizan mediante información visual, pero también existen muchas posibilidades de realizar adecuaciones para que sean accesibles mediante el tacto, el oído, el olfato. En cualquier ambiente donde se encuentra una persona con discapacidad visual, se puede enriquecer sus experiencias a través de sensaciones y percepciones diferentes y con esto se ayuda a generalizar y extrapolar conceptos hacia otras situaciones. El principal objetivo de la estimulación multisensorial, es propiciar en las personas ciegas o con baja visión la adquisición de conceptos y experiencias con bases concretas, para evitar en la medida de lo posible las actitudes verbalistas, que pueden inducirlos a sólo repetir palabras o hechos que, pudiendo conocer tangiblemente, únicamente los conocen de palabra.

Es en este sentido en el cual las necesidades educativas especiales de quienes tienen discapacidad visual, son permanentes, pues siempre van a requerir materiales didácticos adecuados a sus características, en lugar de tomar la opción de excluirlos de actividades tan simples y tan importantes como: trazar en geometría, localizar en un mapa geográfico, realizar experimentos de ciencias naturales, entre otros (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

2.8.14 Enfoques que Sustenta la Investigación

La perspectiva onto-epistemológica adoptada por este trabajo de investigación son: el enfoque Humanista, porque se centra en el hombre y en su manera de aprender de manera individual y colectiva y el enfoque Constructivista porque postula que el ser humano construye y reconstruye en su interacción social, el tipo de pensamiento o modelo mental que utiliza para orientar su comportamiento.

a. Enfoque Humanista

Este enfoque fue fundado por Rogers (1972), luego Maslow (1975), en Mariño (2000), cita su trabajo de investigación, quien la concibe como una Psicología del "ser " y no del "tener". Por ello la corriente humanista, propone una ciencia del hombre que tome en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales. Surge en Grecia como una creación original, es allí donde por primera vez se eleva al hombre sobre su naturaleza animal. El humanismo comparte con la filosofía existencialista la visión del hombre como un ser creativo, libre y consciente, cuyo comportamiento depende más de un marco conceptual interno que de la presión de fuerzas exteriores. Aprendizaje que depende más de lo intrínseco para la creatividad y la autonomía.

A tal efecto, los humanistas, parten del hecho que los humanos son seres finitos, mortales, que tienen un tiempo limitado de vida tal como lo expresara Rogers (1972, citado por Mariño 2000), "(vivimos)... Sólo un momento, no para siempre aquí en la tierra". Entonces, si estamos cercados por la muerte, qué significado le damos a nuestra existencia o, dicho en otras palabras: ¿Para qué vivimos? Los humanistas responden a la pregunta proponiendo que el sentido de nuestra vida es buscar la autorrealización.

La autorrealización, de acuerdo al mismo autor es "un proceso y no un estado del ser, una dirección y no un destino". (p.26) caracteriza a la persona autor realizada por:

Estar abierto al cambio sin temor a experimentar nuevas formas de vivir, pensar y sentir. Desear y promover la autenticidad en las relaciones humanas. Apoyar la ciencia y tecnología que promueven la autoconciencia y el autocontrol. Vivir en el aquí y el ahora, valorar el momento presente, concibe cada experiencia como nueva y con ello cada instante sirve para enriquecer la vida. Tener capacidad para amar y ayudar a los otros, cuando realmente lo requieran. La meta principal de la teoría humanista es que la persona asuma el compromiso de construir su propio modo de vivir.

En consecuencia, los planteamientos humanistas para la educación hacen énfasis en la importancia de los sentimientos, la comunicación abierta y el valor de todos los estudiantes. La educación humanista es una filosofía más que una recopilación de estrategias, actitudes de interés y respeto por los estudiantes. En este enfoque, se sostiene que, la función de la educación es que se alcance la "autorrealización" de la persona, el llegar a ser plenamente humana, el desarrollo hasta la altura más elevada que la especie humana pueda alcanzar.

Por esta razón, el enfoque humanista se interesa por la formación integral de la personalidad, por su capacidad de pensar, investigar y crear. Se caracteriza por inscribirse en la línea de la no directividad, centrada en el ser humano, donde se debe tener por objetivo básico la facilitación del cambio y del aprendizaje: aprender a aprender, a adaptarse a cambiar. Partir de la confianza en la capacidad de los individuos para desenvolverse en sus propias potencialidades (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

El papel del docente en una educación centrada en el humanismo, según, Ferrer (2000), está basada en una relación de respeto con sus alumnos. Por lo tanto, debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional. Su función es la de facilitar el aprendizaje a través de proveerle condiciones para que este acto se dé en forma autónoma.

El mecanismo para conseguir lo anterior, es convertir los ambientes de clase en contextos de aprendizajes, donde la aprehensión de nuevos conocimientos recupere su sentido lúdico, placentero y libre. La sugerencia es crear una atmósfera de total respeto y apoyo cuando comiencen a inventar, curiosear, preguntar, compartir. Sobre todo, cuando estos hacen preguntas que tengan que ver con los aspectos que están aprendiendo. El docente no se debe sentir como quien dirige al grupo, sino que participa como un facilitador y un integrante más de ese grupo. Por ello es importante que estimule y propicie un clima de respeto de solidaridad y de apoyo académico, bajo los principios de justicia, empatía, colaboración, igualdad, indispensables para la integración efectiva de los alumnos con discapacidad en el entorno universitario (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

La educación desde el punto de vista de los humanistas, está centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. Es necesario ayudar a los estudiantes a explorar, el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales. Los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, con iniciativa, necesidades personales de crecer, capaces de tomar decisiones, desarrollar sus potencialidades y resolver problemas. Cabe destacar que ser diferentes hace a las personas con discapacidad seres especiales, cuyas aptitudes y capacidades pueden desarrollarse en un entorno basado en la educación humanista.

Así pues, los alumnos son percibidos no sólo como seres que participan cognitivamente en clase, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. Por lo tanto, le corresponde al docente enfatizar la necesidad que tiene el alumno de vivir experiencias y de sentirse bien en los ambientes de aprendizaje. El trabajo en equipo es una herramienta importante porque permite a libertad de participar y comprometerse en las actividades grupales. Los humanistas plantean que los alumnos deben sentirse libres para elegir la forma de aprendizaje que deseen: pasiva o activa. Si esta última es elegida, se facilita por medio del trabajo en grupos pequeños (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

El enfoque humanista, según Ferrer (2000:72) plantea la existencia de un paralelismo pleno entre el desarrollo físico y el desarrollo psíquico. El desarrollo físico es natural, constante y eficaz, mientras no se opongan obstáculos externos, en cuanto a lo psíquico existe una motivación suprema o natural que orienta, da energía e integra el organismo humano, guiándolo hacia su

plena autorrealización, pudiendo equilibrar las desigualdades entre lo físico y sus limitaciones ante el desarrollo de las aptitudes y capacidades descritas en el desarrollo psíquico.

b. Enfoque Constructivista

El enfoque constructivista según Sarramona (2002), hace referencia al enfoque pedagógico que sitúa al sujeto como constructor del conocimiento, mediante la interacción con el medio social y físico. Abarca las aportaciones teóricas de Vigotsky y Piaget. Estos autores ofrecen las bases y fundamentos para las relaciones con el saber, donde el educando no es ajeno al entorno y de allí que el aprendizaje sólo puede ser constituido a través de las asociaciones que éste establece con el mundo que lo rodea.

De lo planteado por el autor en referencia, se puede comentar que el constructivismo no es considerado una teoría pedagógica, pero los principios que la sustentan son aplicables al campo educativo. Concibe el aprendizaje como la construcción donde se logra cambios en la estructura mental, por lo tanto, contribuye al desarrollo de la persona. Plantea la enseñanza a partir de la ayuda y apoyo al alumno, cuando participa activamente con la construcción del conocimiento, haciendo y experimentando, que es una actividad propia del alumno surgida de los intereses y necesidades para llegar a convertirse en protagonista del proceso educativo. En este contexto, el docente participa como mediador, fomentando la autonomía, los procesos cognitivos, emocionales y socio – históricos donde actúa el alumno, adecuado a su contexto de aprendizaje (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

De igual manera, Díaz y Hernández (2002), al referirse al constructivismo sostienen que la educación que se imparte en la escuela debe estar dirigida a promover la formación integral del alumno, según el contexto cultural donde se desenvuelve, de allí que los aprendizajes ameritan ser generados de manera satisfactoria, con la ayuda adecuada y la participación del estudiante organizada y planificada a fin de estimular la actividad mental constructiva.

En este marco, la postura constructivista resalta la adquisición del conocimiento y de los saberes culturales, trasciende la presencia de un alumno receptor y reproductor de las ideas, por lo tanto, la escuela debe promover en los educandos el proceso de socialización que les permita construir los saberes en el contexto social y cultural que los rodean. De esta manera, las actividades propuestas en el aula de clases estarán dirigidas a adquirir aprendizajes significativos, complementados con estrategias de evaluación cónsona con este enfoque.

Significa entonces, que lo que un individuo puede aprender no sólo depende de su actividad individual, sino también de los intercambios comunicativos que tenga con sus compañeros y el entorno. El ser humano muestra influencia permanente del aprendizaje en la manera en que se produce el desarrollo cognitivo; por lo tanto, al alumno se le proponen actividades y estrategias que él analiza, discute, comparte y complementa con otras que considera pertinentes para el desarrollo de un contenido y para su mejor aprendizaje, haciendo uso de diversos recursos tecnológicos, recursos impresos, relatos, descripciones de la problemática que desean investigar y de la metodología que desean seguir para llevar a cabo su investigación. Se hace necesario señalar que los estudiantes procesan los problemas de acuerdo a su estilo cognoscitivo, siendo necesarias las asesorías tanto individuales como grupales, para dar orientaciones precisas a quienes la requieran o soliciten y de acuerdo a sus capacidades y aptitudes, como las estrategias descritas para la integración efectiva del alumno con discapacidad visual (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

En este orden de ideas, el verdadero aprendizaje es aquel donde cada alumno logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad de complejidad e integración. El ser humano que aprende debe interactuar con su ambiente, con sus compañeros, con sus profesores; es un participante activo y constructor de su propio aprendizaje, de esta manera puede crear nuevos significados a partir de sus experiencias y de las que han vivido otros seres humanos con los cuales se relaciona. Para Vygotsky (1978), la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual por el proceso de interiorización que implica.

Para el mismo autor, la construcción del conocimiento es una función pertinente a las necesidades del alumno. Todo análisis de la experiencia educativa y de los procesos que en ella tienen lugar y toda propuesta de intervención o de transformación debe tener en cuenta la interrelación entre el alumno que aprende, los contenidos que se aprenden y la ayuda que media. Pues hay muchas maneras de aprender: por repetición, por ensayo y error, por reforzamiento contingente, por observación e imitación de modelos, por recepción de información verbal, por descubrimiento.

La elección del procedimiento de enseñanza para favorecer el aprendizaje no es una decisión ligada a la perspectiva adoptada, constructivismo en este caso, sino guiada por las necesidades del alumno en cada situación, potenciando en éstas actividades que le permitan hacer análisis, crítica, reflexión, evaluación entre otros.

En este sentido, el aprendizaje, se da cuando el participante desarrolla sus potencialidades intelectuales mediante estructuras internas y externas que generan conocimientos, él realiza su propia reelaboración, aprehensión y provoca construcción, que debe partir por supuesto del establecimiento claro de los objetivos tanto generales como específicos, para las tareas que a ser desarrolladas por cada uno de los miembros del grupo (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

Mediante el proceso enseñanza aprendizaje se deben promover experiencias a través de las cuales el profesor mejora su práctica pedagógica y mejora las estrategias comunicativas, proceso en el cual tienen aplicabilidad teorías de aprendizaje como la de Vygotsky (obcit). Desde esta postura, se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como también acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

En este enfoque, el aprendizaje es un proceso de re-construcción que se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, este implica un proceso de reorganización interno de esquemas, produciéndose el aprendizaje sólo cuando el alumno entra en conflicto con lo que él ya sabe o con lo que debería saber; todo esto implica modificaciones importantes en la organización y gestión de las instituciones educativas (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

En el enfoque Constructivista, el aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante, donde el ser humano toma de su ambiente los elementos que su estructura cognitiva sea capaz de asimilar. De igual manera el grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo que tenga el sujeto tomando como punto de partida los conocimientos previos.

Pozo (2000), plantea que "aprender en ambientes idóneos mediante la participación e interacción entre alumnos y docentes, constituye sin duda una condición importante para que el aprendizaje tenga éxito". Igualmente es una manera de generar la motivación y de dar significado a la práctica de aprendizaje; es organizarla socialmente de forma que favorezca el intercambio, ya que aprender no es sólo una práctica cultural sino también una forma de vivir en sociedad.

La educación, desde esta perspectiva es indudablemente social y por ende permite construir no tan sólo el conocimiento sino fundamentalmente una convivencia armónica en el que todos los individuos tienen las mismas oportunidades, principio fundamental de la educación, y un espacio para desarrollarlos.

La premisa básica de la educación a los estudiantes con discapacidades, está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado en conceptos con los que el alumno puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje (Dirección de Educación Especial de Venezuela).

2.8.15 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender las dificultades que se les presentan a los estudiantes en el contexto donde se desenvuelven.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o un grupo de estudiantes necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los participantes, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada estudiante, se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio educativo, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación. Lo que no puede sufrir ajustes son las competencias establecidas para cada grado, de acuerdo con lo establecido en el Currículo Nacional Base (MINEDUC, 2009).

Las competencias no pueden sufrir cambios ya que éstas están íntimamente ligadas a las competencias marco del diseño curricular, las cuales constituyen los grandes propósitos de la educación y las metas a lograr en la formación de los guatemaltecos.

A partir del Currículo Nacional Base, en todos los niveles y modalidades del sistema, se deben realizar las adecuaciones curriculares y las modificaciones organizativas necesarias que garanticen la escolarización, el progreso, la promoción y el egreso de los estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2009).

El tema de las adecuaciones curriculares debe abordarse en cada establecimiento educativo, considerando la amplia gama de alumnos que atiende. Esta diversidad enriquece y ayuda a diseñar estrategias pedagógicas que respeten las diferencias individuales del alumnado.

Las adecuaciones curriculares se formulan en referencia a lo que el alumno necesita en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Deben referirse a capacidades a desarrollar por el alumno, a los grandes bloques de contenidos para el desarrollo de sus capacidades y los requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza-aprendizaje, haciendo referencia a un área curricular determinada, o bien, ser de carácter más general (MINEDUC, 2009).

Las adecuaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno, dichas adecuaciones curriculares no tienen un carácter fijo o definitivo, los ajustes variarán acorde a las posibilidades del alumno y del establecimiento educativo.

Cuando se diseña la programación del aula, ya se están realizando adecuaciones curriculares, puesto que se revisan las competencias, los indicadores de logro, los contenidos, los aspectos metodológicos, la evaluación, etc. De las orientaciones curriculares para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural del alumnado y a las peculiaridades de las escuelas.

Para individualizar la enseñanza existe una amplia gama de recursos metodológicos que cada equipo docente utilizará (grupos flexibles, materiales diversificados, etc.). Estos recursos son, de alguna manera, adecuaciones curriculares.

Las adecuaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente del trabajo que desarrolla la mayoría del alumnado (MINEDUC, 2009).

2.8.16 Tipos de adecuaciones curriculares:

a. De acceso al currículo.

Se refieren a la necesidad de adecuar las escuelas (aulas) a las condiciones propias de los alumnos. Se relaciona con la provisión de recursos especiales, tales como: elementos personales, materiales especiales, organizativos, etc. Estos recursos adicionales crean las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, etc. Que facilitarán al alumno con necesidades educativas especiales el desarrollo de un currículo ordinario (esto se refiere al currículo nacional base, que está diseñado para toda la población), o bien, de un currículo adaptado, según sea el caso, permitiéndoles alcanzar mejores y mayores niveles de autonomía y de interacción con las demás personas del establecimiento.

Las adecuaciones de acceso facilitan a los alumnos con necesidades educativas especiales el desarrollo, en las mejores condiciones posibles, de los aprendizajes que forman parte de su currículo (tanto del que comparte con sus compañeros, como del que ha sido fruto de una decisión individualizada (MINEDUC, 2009).

b. De los elementos básicos del currículo:

Los elementos básicos del currículo son las competencias, contenidos, actividades, métodos, evaluación, recursos, temporalización, lugar de la intervención pedagógica, etc. Se entenderá por adecuaciones curriculares de los elementos básicos del currículo al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los alumnos con necesidades educativas especiales. Realizando las modificaciones necesarias, pero a la vez, las mínimas posibles del currículo general. Ello dependerá de la cantidad de currículo general en que un alumno con necesidades educativas especiales pueda participar normalmente, o la cantidad en la que pueda participar con pequeñas adecuaciones y/o la cantidad del currículo ya adecuado (temas relacionados con su discapacidad, visual, auditiva, cognoscitiva y táctil) que le sea imprescindible para cubrir sus necesidades educativas.

Revisar la evaluación psicopedagógica individual: es el primer elemento para realizar las adecuaciones curriculares. La evaluación psicopedagógica se realiza para detectar las dificultades, que puedan presentar los estudiantes, asociadas o no a discapacidad. De dicha

evaluación se obtiene un diagnóstico que especifica el tipo o nivel de discapacidad que presente el estudiante.

En el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica se concibe como un proceso que aporta información útil, principalmente para los docentes, respecto a las habilidades, dificultades, gustos e intereses del participante para orientar sus acciones y planear sus adecuaciones curriculares en el aula. El docente de grado revisará el diagnóstico (realizado por un especialista en educación especial) que posee el alumno con alguna necesidad educativa especial, que se encuentre en su grupo, luego tomará en cuenta las recomendaciones que haya escrito el profesional de educación especial, para realizar la adecuación respectiva para determinada discapacidad. A partir de esto decidirá qué tipo de adecuación necesita si es de acceso o bien a los elementos del currículo (MINEDUC, 2009).

Lectura de las competencias: El docente analizará las competencias de grado al que pertenezca el alumno con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta el tipo de discapacidad. Si no está seguro de tomar decisiones deberá consultar con el especialista de educación especial para realizar conjuntamente la adecuación. Recuerde que las competencias no pueden ser modificadas, ya que están basadas en las competencias marco las cuales constituyen el perfil del ciudadano guatemalteco del 2,020.

Si una persona con discapacidad visual no puede lograr una competencia, debe analizarse la del grado anterior, para alcanzar la competencia. Habrá casos en los que será imposible la adecuación de algunas competencias, por lo que deberá tomarse la decisión de suprimirla (esto dependerá del tipo de discapacidad que presente). También es probable que existan casos en los cuales la discapacidad es severa, y necesite una educación mucho más especializada e individualizada.

En estos casos de discapacidad severa (dependiendo del C.I. del estudiante) se podrá adecuar el CNB del nivel de educación pre- primaria. Ya que este currículo está basado en el desarrollo de todas las destrezas básicas de aprendizaje y la estimulación de las destrezas del pensamiento lógico y abstracto, que ayuda a este tipo de discapacidades a desarrollar sus habilidades de comunicación, sociales, ubicación en su hogar y comunidad, cuidado personal, el cual necesita para su desenvolvimiento diario (MINEDUC, 2009).

c. Adecuaciones a los indicadores de logro

Tomando en cuenta la competencia: Por ser los indicadores de logro la evidencia de la actuación y la aplicación del conocimiento, estos pueden ser modificados, agregando a los que ya existen en cada área de aprendizaje, los que por la experiencia docente considere que las personas con discapacidad pueden lograr; tomando en cuenta el tipo de discapacidad que presente el estudiante. Un aspecto importante del indicador de logro es que debe ser objetivamente verificable (MINEDUC, 2009).

d. Adecuación de contenidos

Los contenidos son el conjunto de saberes científicos, tecnológicos y culturales, que se constituyen en medios que promueven el desarrollo integral de los estudiantes. Estos se encuentran presentes en cada una de las áreas de aprendizaje (matemática, comunicación y lenguaje, medio social y natural, ciencias naturales y tecnología, ciencias sociales, productividad desarrollo, expresión artística y educación física).

En el caso de educación especial habrá contenidos que el estudiante no puede en determinado momento alcanzar, entonces habrá que analizar los contenidos de la competencia del grado anterior y reforzarlo para ir logrando poco a poco la competencia. O bien elegir contenidos del área de destrezas de aprendizaje del CNB MINEDUC, 2009).

e. Adecuaciones en la metodología

Es la forma que utiliza el docente para entregar de una manera amena y didáctica el contenido de las áreas de aprendizaje. La metodología suele variar en la atención de cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales ya que debe tomarse en cuenta si es con discapacidad auditiva, con discapacidad visual, con discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, discapacidad física, entre otros.

En el manual de atención a las necesidades educativas especiales en el aula, encontrará algunas estrategias metodológicas para el tratamiento de las discapacidades que se abordan en dicho documento. Especial importancia tiene el método de lectura y escritura, las técnicas para el aprendizaje del lenguaje oral y para la generalización de los aprendizajes, así como las técnicas para el aprendizaje de un sistema de comunicación complementario, aumentativo o alternativo, del lenguaje oral (MINEDUC, 2009).

f. Adecuaciones en la evaluación

El propósito de la evaluación debe ser orientar y regular el aprendizaje para que esté sea significativo para los estudiantes. Además debe ser un proceso que facilite el desarrollo y la realización personal en función de las competencias propuestas.

Para llevar a cabo una evaluación que enriquezca y haga crecer integralmente a los alumnos, el docente puede utilizar sus cuadernos de trabajo, trabajos grupales, individuales, actitudes de participación y cooperación entre otras. Además es importante que el docente propicie un ambiente de confianza en el cual los participantes tengan la libertad de expresar sus dificultades, aceptando que pueden equivocarse en algún momento sin temor a recibir sanciones.

Los indicadores de logro son parte importante de la evaluación ya que son la evidencia de que una competencia está en proceso de lograrse o se ha logrado.

Para lograr una evaluación efectiva debe realizarse la evaluación continua y diariamente con instrumentos y procedimientos adecuados de medición para evaluar con mayor efectividad.

Con los estudiantes con necesidades educativas especiales se evaluarán, los procedimientos que utilizan para realizar ciertas actividades y las actitudes que manifiestan ante determinadas situaciones (Liliana Jiménez R. y Krisia Morera S, s.f.).

A continuación, se van a describir los tres niveles de adaptación curricular para el acceso al currículo de los alumnos con discapacidad visual dentro del sistema ordinario (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.):

1. Adaptaciones de centro: Se refieren a los recursos humanos y organizativos y los recursos materiales y espaciales para facilitar el aprendizaje (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.; Fuentes, 2009):

Elementos de acceso personal y organizativo:

- ✓ Coordinación entre Centro Educativo es el Equipo de Apoyo Externo: Al inicio del curso, se desarrolla una reunión entre el profesor, orientador y equipos de apoyo externos, para informar sobre las características del alumno y establecer las adaptaciones individuales.
- ✓ Formación del profesorado que atiende o atenderá al alumno con discapacidad visual: Equipo de apoyo externo y el orientador asesoran y orientan al equipo docente
- ✓ Coordinación familia: Centro Educativo
- ✓ Sensibilización del alumnado del centro: Establecer programas de sensibilización e información con su grupo de iguales y al centro educativo en general.

Elementos de acceso material y espacial:

- ✓ Eliminación de barreras arquitectónicas.
- ✓ Indicadores en el centro para conseguir mayor autonomía de orientación.
- ✓ Recursos materiales (textos y cuentos en braille) y tecnológicos para que los alumnos con discapacidad visual accedan al currículo.
- ✓ Ampliación de letreros para alumnos con baja visión
- ✓ Disponibilidad de fotocopidora para realización de ampliaciones.
- ✓ Adaptación de la iluminación para mejorar la resolución visual, la percepción de los colores, la discriminación y la percepción de la profundidad.

2. Adaptaciones de aula (Núñez y ONCE, 2001).

Elementos de acceso material y espacial:

- ✓ La organización de los elementos materiales y espaciales debe ser fija y estable.
- ✓ El espacio asignado debe ser amplio para la utilización de los materiales didácticos (textos braille más voluminosos) y a sus recursos técnicos (PC hablado, Braille hablado), ópticos (auxiliares ópticos) y ergonómicos (atril o mesa elevable).
- ✓ Accesibilidad y adecuación sensorial de su ubicación dentro del aula
- ✓ Formación del alumno en la organización y espacios del centro educativo favoreciendo su autonomía, seguridad y eficacia.
- ✓ Control del nivel de ruido: La audición es el proceso que utilizan los alumnos con discapacidad visual para acercarse al mundo a la realidad (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

Actitudes del profesorado y compañeros (Núñez y ONCE, 2001).

- ✓ Explicación de lugares, espacios y objetos y muebles existentes.
- ✓ Exploración del rostro y características físicas del profesor y el alumno.
- ✓ Presentación verbal al acercarse a la persona con discapacidad visual.

- ✓ Evitar el visocentrismo, verbalizando o describiendo los contenidos visuales sin centrar la atención en aspectos visuales.
 - ✓ Dirigirse a la persona con discapacidad visual por su nombre evitando el empleo de pronombres.
 - ✓ Dar pistas auditivas y espaciales al alumno con discapacidad visual para indicarle el itinerario u obstáculos.
 - ✓ Promover actitudes de cooperación, colaboración y aceptación entre los compañeros del alumno.
3. Adaptaciones individuales: Estas adaptaciones se relacionan con los elementos de acceso material. Estas adaptaciones dependen del grado de discapacidad del alumno.

Como se puede observar a lo largo del apartado, se relacionan varios recursos humanos de forma transversal en la formación del alumno con discapacidad visual, en el cual se destacan: el profesorado, el tutor, los orientadores, equipo de apoyo externo y la familia (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

- Profesorado: Se encarga de atender a las necesidades educativas del alumno en su área, a través de las adaptaciones de accesibilidad y los recursos materiales (Parra y Infante, 2009).
- El tutor: Se encarga de coordinar la intervención y evaluación, comunicar la información a los diferentes agentes del proceso educativo del alumno con discapacidad visual y proporcionar los recursos materiales que pueden ser utilizados (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).
- Orientadores: Se encargan de orientar a los alumnos, facilitar técnicas apropiadas del proceso de enseñanza - aprendizaje al profesorado y colaborar con los departamentos del centro educativo (Flores, 2010).
- Equipo de apoyo externo: Grupo multidisciplinar que se coordina (desde el diagnóstico oftalmológico hasta la intervención educativa) el proceso educativo del alumno con discapacidad visual. Este equipo está compuesto por: psicólogo, pedagogo, profesor de apoyo, trabajador social, animador sociocultural, oftalmólogo, óptico optometristas expertos en baja visión, técnico en rehabilitación, especialista en núcleos periféricos de producción bibliográfica braille y sonora, así como instructor de tiflotecnología y braille (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

2.8.17 Clasificación de materiales tiflotécnico según su importancia para el profesorado

Las adaptaciones de los elementos de acceso al currículo se relacionan con los recursos materiales y espaciales. La dificultad de aprendizaje que presenta el alumno con discapacidad visual es debida a las limitaciones sensoriales. Para solventar esta dificultad, el Estado otorga a la ONCE un papel fundamental para subvencionar al sistema educativo un material complementario y específico (Aguilera Cano, Castaño Blázquez y Pérez Ballesta, s.f.).

En la sociedad actual existen dos tipos de materiales: material tiflotécnico y tiflotecnológico (Morales, Berrocal, 2003, p.2).

a. Material tiflotécnico:

"Material específico para ciegos y deficientes visuales, desde los materiales más sencillos y de fácil manejo (bajo nivel de especialización), hasta los materiales que por su especial complejidad requieren de un entrenamiento previo para su correcto manejo (alto nivel de especialización)". (Morales, Berrocal, 2003, p.2).

b. Material tiflotecnológico:

"Conjunto de técnicas, conocimientos y recursos... para la correcta utilización de la tecnología con el fin de favorecer su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa" (Morales, Berrocal, 2003, p.2).

2.8.18 Adaptaciones Curriculares en los Estudios Superiores

En las etapas de la enseñanza obligatoria, el paso previo a la realización de una adaptación curricular es una evaluación psicopedagógica al estudiante que presenta la discapacidad o una dificultad de aprendizaje. En esa evaluación se recoge toda la información necesaria sobre el estudiante y su discapacidad, evolución, adaptaciones previas, contexto familiar y social, tal que permita conocer cuáles son sus necesidades y tomar decisiones para ajustar la respuesta educativa o académica a las mismas.

La atención al estudiante con discapacidad en los estudios superiores debería seguir las mismas pautas y tener una dimensión institucional e implicar a todos los miembros con competencia de la comunidad universitaria. La atención al estudiante con discapacidad debe formar parte de la planificación general de la necesidad, evitando planteamientos de integración excesivamente centrado en el individuo y en su discapacidad, ofreciendo un contexto lo más armónico y diverso.

En la actualidad, cuando un estudiante se ausenta de clase durante periodos prolongados de tiempo, bien sea por motivos académicos (una beca en otra universidad), por motivos personales (trabajo remunerado) o bien por motivos de salud o cualquier otra afección, se suele dirigir al profesor para exponerle su problema y solicitar de él algún tipo de "adaptación" que le permita continuar con la actividad implícita en la materia de la que se trate. Centrémonos en el caso de los estudiantes con discapacidad; en este caso, el profesor, habitualmente desconocedor de las circunstancias, características, posibilidades y potencialidades del estudiante con discapacidad, puede tomar dos posturas. La primera consiste en fijar los objetivos de su disciplina de forma que el estudiante le es prácticamente imposible superarlo (huida hacia adelante, es decir, se quita el problema pasándoselo a otro compañero) o por el contrario, realiza una discriminación excesivamente positiva, y se elimina la materia o tarea donde el estudiante plantea problemas aprobándolo sin que, quizás, lo merezca (Ávila, s.f.).

A modo de ejemplo, podemos señalar algunos de los casos atendidos en la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad de la UVEG¹:

El primero es el de una estudiante de 1º de Historia afectada de Retinitis Pigmentaria, que en la

materia de prácticas en el laboratorio es aprobada sin necesidad de acudir a clase (discriminación positiva). Sus problemas de visión le impedían poder analizar exhaustivamente los materiales que allí se presentaban. La segunda posición, queda ejemplificada con el caso de estudiantes ciegos de Psicología, que ante la imposibilidad de poder acceder al programa informático, en entorno Windows, se les suspende sistemáticamente sin buscar alternativa alguna (discriminación negativa).

Curiosamente, se denuncian ante las autoridades académicas los últimos casos por discriminación, de los que podríamos enumerar algunos más, pero no los primeros, de los que apenas tenemos conocimiento dado que los propios estudiantes los ocultan. Consecuentemente se incrementan las posturas de discriminación positiva (Ávila, s.f.).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, éstos deben acudir al despacho del profesor y, en la privacidad del mismo, solicitar el apoyo o la adaptación necesaria. La falta de norma convierte la respuesta a la solicitud del estudiante en graciable, en función de los conocimientos del profesor, sus actitudes, sus recursos, etc. En muchas ocasiones, el deambular de los estudiantes por los despachos solicitando ayuda y la ambigua y en ocasiones contradictoria respuesta institucional, puede resultar muy perjudicial e incluso en algunos casos calificable de “denigrante y vejatoria”, sobre todo, si lo solicitado es justo.

Trataremos algunas de las medidas de actuación sobre el acceso a los contenidos en los estudios superiores. Para ello abordaremos, en primer lugar, el definir de forma operativa qué es una adaptación curricular y después nos centraremos en la problemática de los contenidos y planes de estudios de la enseñanza superior (Ávila, s.f.).

2.8.19 Adaptaciones Curriculares

Cuando un profesor se enfrenta con la tarea de preparar un proceso de Enseñanza/aprendizaje 'arranca de los fines de la educación señalados en el currículo oficial y son resultado de la actuación y confrontación de los diferentes agentes socioculturales' (Rivas, F.1997). Las variables o factores que inciden en la construcción del curricular oficial, son múltiples y diversas. Entre ellas cabe señalar:

- a) Necesidades Socio-culturales: Con el currículum se pretende cubrir unas necesidades sociales presentes o futuras. En este sentido la sociedad confía en la Universidad la formación de los profesionales titulados del futuro, de tal forma que puedan cubrir las demandas de investigación y desarrollo, formación, laborales, producción, pensamiento, etc. En la Universidad se forman la mayoría de los cuadros dirigentes de la sociedad.
- b) Sistema educativo: El propio sistema asigna a sus diferentes niveles fines concretos (Primaria, Secundaria, Universidad). Así, con los niveles obligatorios, se pretende que todos los ciudadanos tengan un nivel mínimo de formación.
- c) Comunidad educativa: Los profesores, asociaciones de estudiantes, órganos de control y gestión, por medio de los órganos de participación, procurarán que en el currículo se recojan las expectativas y demandas del colectivo.
- d) Política y administración escolar: Según sea el régimen y organización de la sociedad, sus responsables políticos utilizarán la educación como medio para producir un tipo de sociedad u otro.

- e) Paradigma científico: La ciencia legitima posiciones y exigencias que se expresan mediante la aceptación de fines y contenidos desde determinados paradigmas científicos. Los paradigmas científicos dominantes actúan sobre el sistema educativo, ponderando fines, métodos y contenidos del currículum.
- f) Necesidades psicológicas: El desarrollo psicológico, emocional, social e intelectual del estudiante es otro filtro curricular que incide en la explicación y formulación de los propios currículos.

Todos estos filtros curriculares actúan, de una forma implícita o explícita, determinando el currículum oficial; éste cuando llega a las manos del profesor es interpretado y determina el contenido final de cada área, materia o disciplina.

Las adaptaciones curriculares forman parte de esta interpretación e intentan dar una respuesta a las necesidades especiales de determinados colectivos.

De las aportaciones que realizan los profesores en los apartados relativos a las sugerencias de realización de adaptaciones, hemos recogido como más importantes las siguientes:

- Necesidad que muestran los profesores de recibir asesoramiento sobre las características de estos estudiantes y tipo de adaptación a realizar.
- Reconocimiento de la diversidad del grupo de personas con discapacidad y la atención y adaptación personalizada que cada caso requiere. En este sentido algunos profesores han subrayado las tutorías como mejor herramienta para realizar la adaptación.
- Falta de conocimiento de la existencia en clase de estudiantes con discapacidad.

2.8.20 Adaptaciones De Acceso Al Currículum:

Se definirían como las modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que facilitarían que el alumno con discapacidad pueda llevar a cabo el acceso al currículum ordinario. Son actuaciones por lo general, previas a la adecuación de los elementos curriculares propiamente dichos y pueden evitar tener que realizar modificaciones significativas del mismo. Algunos ejemplos de estas adaptaciones son las siguientes (Ávila, s.f.):

1. Ubicación del estudiante en el lugar más adecuado:

Y.C.C. es estudiante de Trabajo Social en la UVEG; inició sus estudios durante el curso académico 1997/98. Sufre degeneración de la retina. Este déficit implica la utilización de un sistema mixto de lecto-escritura y una mayor capacidad de visión cuando la luz es artificial. Necesita ubicarse en el aula en un lugar con mejor iluminación, en el que no se produzcan reflejos, con un adecuado ángulo visual que le facilite el acceso al campo de visión, lo que ha requerido nuestra intervención para realizar adaptaciones en la iluminación del aula y localizar cuál era su mejor ubicación y reservar este lugar personalizándolo.

2. Adaptación de mobiliario o espacios, proporcionar equipamientos y recursos específicos
A.P.A., estudiante de Psicología de la UVEG de 23 años ciega total debido a un proceso infeccioso (toxoplasmosis), sufrido durante el embarazo por su madre. Su orientación y

movilidad son buenas. Se desplaza sola, con ayuda del bastón. En este aspecto juega un papel muy importante su carácter. Es capaz de llegar, por sus propios medios, a cualquier sitio con un mínimo de información. Este rasgo unido a su carácter independiente, le permite enfrentarse con bastante soltura a todos los inconvenientes que le plantea su vida en la universidad; buscando todas las soluciones posibles. Entre estas soluciones, y de forma habitual, tiene un lugar reservado en el aula. Se le ha facilitado un PC-Hablado para tomar apuntes. Los profesores, por medio del servicio de la Asesoría de la UVEG, transcriben a Braille sus apuntes, libros y exámenes.

3. Incorporar ayudas específicas para que el alumno pueda utilizar el material del aula.

R.M.R., estudiante de 22 años que presenta ceguera por distrofia retiniana de etiología perinatal. Inicia estudios en la Facultad de Historia de la UVEG en el curso académico 1997/98. Ha sido necesario dotar al aula informática de un escáner de lectura automática para transcribir sus apuntes o los exámenes.

4. Adaptar materiales escritos de uso común, facilitar el acceso a la información que se imparte en el aula.

I.G.C., Estudiante de 21 años que presenta ceguera debida a lesiones en la Nivia, producidas durante el embarazo. Inició estudios de Psicología el curso 1993-94. La escolarización primaria la realizó en el colegio específico para ciegos que existía en Valencia. Posteriormente el BUP lo cursó en régimen de integración. Su orientación y movilidad es buena, para orientarse utiliza el pequeño resto visual que le queda. Mediante el programa de voluntariado social, se crean libros hablados donde se transcriben los apuntes y textos de sus materias. Es necesario buscar textos alternativos, cuando el profesor o el contenido de la materia, hace necesario el uso de gráficas o material audio-visual.

L.M.P., estudiante de 31 años de Historia de la UVEG, padece déficit visual por lo que necesita que los apuntes se entreguen en formatos electrónicos y/o ampliados los caracteres. Para utilizar los fondos de la biblioteca es necesario dotar ésta de una telelupa.

5. Disponer de recursos personales

En el apartado referente a las Adaptaciones de Acceso al Currículo, los resultados del estudio citado con anterioridad (Ávi, o.c), en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, el 55% de las respuestas apuntan a la transcripción a Braille de los materiales como adaptación, le sigue la alternativa referente a la grabación de materiales con un 35% de respuesta.

En la categoría otras, se encuentran respuestas relativas a que las alternativas apuntadas no serían las apropiadas, dadas las características de la asignatura impartida, aunque no se sabe cuál sería la forma de realizar esa adaptación, sobre todo, se muestra el desconcierto en las asignaturas de laboratorio, en las que no se sabe cómo actuar ante el colectivo de personas, elemento señalado por Alcantud (1994) como factor de segregación (sanidad-seguridad). Otras sugerencias se refieren a la necesidad de mejorar la utilización de la informática en este colectivo. Otro dato a destacar es que los docentes pertenecientes a la categoría de profesores asociados no contemplan la posibilidad de mejorar la calidad de fotocopias, como una posible adaptación para estudiantes con discapacidad visual. Ambos aspectos creemos que pueden ser debidos a la falta de experiencia con los alumnos con discapacidad visual y por lo general, cuando se habla de personas con discapacidad visual se tiende a pensar en personas ciegas y no siempre es así, como

ya ha quedado claro a lo largo de este trabajo; aunque, al igual que las personas sordas, pueden pasar inadvertidos puesto que no se les distingue como ocurre con personas ciegas o con usuarios de silla de ruedas (Ávila, s.f.).

En el caso de Alumnos con déficit auditivo las respuestas no se concentran de forma significativa en ninguna alternativa concreta, aunque destaca la utilización de un lenguaje adecuado al nivel de comprensión del estudiante con un 32% de respuesta, seguido por la utilización de emisoras FM con un 26%, y la necesidad de intérpretes de lengua de signos con un 14% de las respuestas. Las principales sugerencias que realizan los docentes en la alternativa otras, van en las siguientes líneas:

- ✓ Facilitar esquemas-guiones organizadores del contenido de la clase. Adaptar la metodología de exposición en el aula dándole una estructura más lineal y organizada.
- ✓ Trabajar mucho sobre los materiales escritos (bibliografía, apuntes editados...).
- ✓ Utilización de medios audiovisuales adaptados: diapositivas, transparencias, videos y la pizarra como medios de comunicación.

En el caso de Alumnos con discapacidad motora, la utilización de algún tipo de ayuda técnica es la opción más elegida, con un porcentaje del 66% de respuestas. Las sugerencias realizadas por los profesores en el apartado otros se concentran en la necesidad de adaptación del mobiliario e infraestructura en las aulas, para mejorar las posibilidades de acceder al currículum de estos alumnos.

2.8.21 Adaptaciones Propiamente Curriculares

Se definen como las modificaciones que se hacen en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, y en las actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.

1 Adaptaciones No significativas

Modificaciones que se hacen en el agrupamiento de los alumnos, los métodos, técnicas, estrategias de enseñanza/aprendizaje, evaluación y en las actividades programadas.

Casos atendidos por la Asesoría Universitaria de Estudiantes con discapacidad UVEG:

A.P.G., estudiante de Derecho, presenta un déficit visual por lo que necesita grabar los textos en libros hablados. Estas tareas de preparación son lentas y en ocasiones no se terminan con la suficiente antelación a los exámenes. Por este motivo es necesaria una modificación en la normativa de convocatorias.

A.P.A., estudiante de Psicología de la UVEG de 23 años, ciega utiliza habitualmente para escribir el PC-Hablado en consecuencia, en los exámenes, debe permitírsele su uso. Ahora bien, como esta Ayuda Técnica se basa en un ordenador y dispone de sistemas de almacenamiento de información, debería suministrársele un equipo 'limpio' para realizar las pruebas.

2 Adaptaciones curriculares significativas:

Modificaciones que se hacen en la programación y que implican la eliminación de algunas enseñanzas básicas del Currículo Oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

A.P.A., estudiante de psicología es ciega y en la asignatura de psicometría, debe mostrar su nivel de conocimiento desarrollando un análisis estadístico en el examen. Este tipo de desarrollo es inviable para ella (ya hemos comentado la dificultad para representar los conceptos matemáticos) durante el momento del examen, además en el desarrollo profesional ningún psicólogo realiza este tipo de tarea a mano. El objetivo de la asignatura no es saber desarrollar de forma manual este tipo de análisis, sino saber interpretar los resultados de los mismos. Se cambia el sistema de evaluación, cambiando las preguntas del examen por otras en que el objetivo de la asignatura quede cubierto (Ávila, s. f.).

En el estudio referenciado (Ávila, o.c), la respuesta en este apartado fue menor que en los dos anteriores, produciéndose un porcentaje de 'no contesta' alrededor del 45% en todos los casos. Las preguntas se formularon teniendo en cuenta los siguientes aspectos: la importancia del conocimiento de los contenidos para aprobar la materia, la importancia de los contenidos para el desarrollo profesional y la necesidad de adecuar objetivos para el desarrollo profesional en función de las características del alumno.

Para estudiantes con discapacidad visual, las adaptaciones significativas se basarían sobretodo en adecuar los objetivos para el desarrollo profesional, con un 27% de respuesta, aunque la eliminación de contenidos cuya carga visual no sea fundamental para poder aprobar la asignatura, obtiene un 24% de respuesta.

Él no sabe/no contesta es la respuesta más común, viéndose las otras tres alternativas equilibradas en términos de porcentaje.

Para los estudiantes con déficit auditivo la opción de 'adecuar los contenidos en función del nivel de comprensión lectora del estudiante' es la más elegida con un 38% de las respuestas (Ávila, s. f.).

En las adaptaciones a realizar para estudiantes con déficit motor, se repiten los resultados obtenidos en el grupo de 'deficientes visuales'. Un 28% señalan la necesidad de adecuar los objetivos para el desarrollo profesional, y un 22% se refieren a la eliminación de contenidos cuya carga manipulativa no sea fundamental para aprobar la asignatura.

Es importante resaltar, que en todos los casos existe aproximadamente un 60% de las personas encuestadas que piensan que en su materia sería factible una adecuación de los contenidos, eliminando o adecuando los objetivos en función del tipo de discapacidad.

2.8.22 Los Planes de estudio universitarios

A diferencia de los niveles primarios donde los contenidos se establecen a mínimos (nivel que todo estudiante debe alcanzar), en la enseñanza superior los contenidos no están delimitados operativamente. Así el Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre, modificado por el Real decreto 1267/1994, de 10 de Junio, por el cual se establecen Directrices Generales comunes de los Planes de Estudio de los Títulos, en su Artículo 7 establece que los contenidos de los planes

de estudio, se ordenarán distinguiendo en:

- a) Materias troncales: las de obligatoria inclusión en todos los planes de estudio que conduzcan a un mismo título oficial. (Un mínimo de 30% de la carga lectiva total del plan de estudios).
- b) Materias determinadas discrecionalmente por las Universidades en sus planes de estudio. A su vez se distinguen en:
 1. Materias obligatorias: Libremente establecidas por cada Universidad, que las incluirá dentro del correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno.
 2. Materias optativas: Libremente establecidas por cada Universidad, que las incluirá en el correspondiente plan de estudios para que el alumno escoja entre las mismas.
- c) Materias de libre elección por el estudiante en orden a la flexible configuración de su currículum (mínimo 10% de la carga lectiva total del plan de estudios).

En lo referente a la carga lectiva, el Real Decreto señala que oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

Los contenidos de cada materia se intentan describir en el plan de estudios de cada título, que cumplirán siempre el marco general anterior. Como ejemplo de un plan de estudios presentaremos aquí el de la licenciatura de Psicología de la UVEG.

El plan de estudios de la licenciatura de Psicología de la UVEG se desarrolla en el decreto publicado en el BOE núm. 174 de fecha 22 de Julio de 1994. En él puede observarse como la descripción de los contenidos se realiza sólo con unos descriptores, por ejemplo:

El ciclo 1 denominado Psicología del

Desarrollo con las asignaturas siguientes: Psicología del Desarrollo I (Teoría),

Gerontopsicología (Teoría) y Psicología del Desarrollo II (Teoría). En este primer ciclo se abordan los siguientes aspectos: contextos, mecanismos, aspectos y etapas del desarrollo, desarrollo de los diferentes procesos psicológicos cambios cognitivos y de socialización en el envejecimiento, cambios evolutivos y no normativos en la vejez.

Como se puede observar en el plan de estudios de psicología, el profesor debe hacer una interpretación curricular que plasmará en forma de programa de cada materia, debiendo ser aprobado este programa por la Junta del Departamento que tenga la responsabilidad docente de esta área de contenido.

Otro caso diferente es el plan de estudios de Arte Dramático, asimilado a los estudios superiores aunque en la actualidad en la Comunidad Valenciana sin adscripción universitaria a ninguna universidad. Publicado en el DOGV núm. 2034 de 28 de Mayo de 1993, desarrolla sus contenidos utilizando objetivos, tal como se muestra seguidamente:

1 Las enseñanzas de Arte Dramático correspondientes a la especialidad de Interpretación contribuirán al desarrollo de las capacidades siguientes:

- a) Utilizar las diferentes técnicas interpretativas para analizar, crear el personaje e integrarlo en el espectáculo.
- b) Dominar la concentración, la memoria sensorial y los reflejos mediante el uso de técnicas específicas.
- c) Aplicar las técnicas que permitan ampliar las posibilidades tímbricas y utilizar una emisión correcta de la voz.

En el Decreto que desarrolla este plan de estudios, en su disposición adicional tercera, se puede leer:

La Consejería de Cultura, Educación y Ciencia adoptará las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado afectado de una minusvalía. En todo caso, dichas adaptaciones respetarán en lo esencial los objetivos fijados en el presente decreto.

A nuestro entender, es aquí precisamente donde debe hacerse un esfuerzo por normativizar las posibles adaptaciones curriculares, abriendo incluso la posibilidad de flexibilizar los planes de estudios conduciendo, como en otros países, a titulaciones universitarias genéricas.

Las diferencias legislativas y de concepto del contenido de los estudios universitarios en los diferentes países europeos, hace nacer en este aspecto profundas diferencias de un estado a otro, y en algunos, como ocurre en nuestro país, incluso de una universidad a otra. El nivel de flexibilidad curricular, como se recoge en el apunte legislativo referido anteriormente, la libertad de interpretar el currículum o la libertad de cada universidad para modificar sus propios planes de estudios son otras tantas herramientas para desarrollar medidas de adaptación.

Los contenidos marcan, en cierta medida, la actividad que debe desempeñar el estudiante, por tanto en función de las actividades podremos determinar el nivel de éxito que un alumno con discapacidad puede alcanzar.

Se supone que los contenidos a transmitir deben ser lo más novedosos posible. Una de las formas de estar al día es investigar y se supone que todo aquello que se investiga se traduce inmediatamente en los contenidos de la materia que se imparte. Este cambio continuo hace que los contenidos de la enseñanza superior sean interpretados por el profesor para ajustarlos a sus nuevos conocimientos o simplemente al nivel de conocimiento actual de cada profesor. Esta situación provoca en la realidad grandes desfases y diferencias entre las interpretaciones de unos y de otros. Solución que se ampara bajo el principio de la libertad de cátedra. Pero, es necesario delimitar este concepto y saber cómo es entendido y cuáles son sus límites. No olvidemos que, en muchos casos, se arguye casi de forma dogmática por parte de algunos profesores para no realizar algún tipo de adaptación curricular (Ávila, s. f.).

2.8.23 Libertad de cátedra

En la libertad de cátedra se funden dos tipos de libertad: Libertad-autonomía: libertad como ausencia de constricciones y como sentimiento de independencia y libertad-participación: principio de organización social y poder para exigir una intervención positiva del Estado (Salguero, 1997). La primera vertiente consiste en “la libre expresión y difusión de pensamientos, ideas y opiniones a través de la enseñanza, ejercida como saber organizado por profesores y en relación con alguna disciplina académica” (Salguero, o c.).

Esta estructura de la libertad trata de una libertad jurídico-política. Es una parcela de la libertad política que se desenvuelve en el ámbito de las libertades públicas. El sustrato originario queda constituido por la idea de autonomía y por la desvinculación de la ciencia oficial. Históricamente se configuró como libertad frente al monopolio que el poder del Gobierno ejercía sobre la institución educativa, y se afirmó, como un ámbito de autonomía de los profesores que

desempeñaban cátedras, frente a esas interferencias. Este ámbito de autonomía en el ejercicio de la docencia se concebía como garantía de libertad en sus diferentes aspectos: investigación, elección del método, exposición y transmisión del saber. Desde esta concepción, la libertad de cátedra conlleva una obligación negativa dirigida al Estado, en el sentido de que no intervenga en la orientación científica de la enseñanza impartida (López Medel, 1995).

Desde la perspectiva del derecho público subjetivo (Gerber, en Salguero, 1997), se reconoce la posibilidad de unos derechos públicos concedidos a los individuos, pero no de un modo originario y autónomo, sino derivados de la pertenencia del individuo al Estado. Esta perspectiva se asienta en la idea de la personalidad jurídica del estado y en el concepto de potestad otorgado por una norma. Se desprende que la libertad de cátedra se debe concebir como una institución y no como una libertad individual “en la medida en que viene garantizada directamente en virtud de un interés colectivo y no en virtud de un interés individual” (Martín Sánchez, 1986). Salguero (o.c) apunta que no existe una libertad privada de cátedra para cada profesor, sino una institucionalización de la misma que la hace regular, permanente y eficaz para todos los profesores, alumnos y el conjunto de toda la sociedad.

En el contexto de la Constitución de 1978, se distinguen dos momentos conexos en la libertad de cátedra. Tal como resume Salguero (1997), uno es “expresión fundamental personal de libertad” que consiste en poder “manifestar sin trabas” el propio pensamiento. El otro momento consiste en la “implicación social de la libertad de cátedra”: esta libertad “equidista tanto de la sumisión burocrática de los docentes y científicos como del desconsiderado ataque por aquéllos de los fundamentos de convivencia o de los derechos de los demás”.

Por tanto creemos que la libertad de cátedra debe respetar el derecho a la educación de todos los estudiantes universitarios; y por tanto subsumirse a las reglamentaciones que sobre adaptaciones específicas se puedan realizar en el futuro.

2.8.24 Realización de adaptaciones curriculares

La puesta en práctica de las adaptaciones curriculares es un punto problemático, puesto que en la mayoría de los casos, una modificación de esta naturaleza puede tener consecuencias sobre la validez y homologación del título profesional, sobre todo las de contenido significativo y si ello significa o puede interpretarse como una supresión curricular.

En la encuesta citada con anterioridad (Ávila, s.f.), las respuestas han ido en dos líneas muy concretas: deben realizarse a petición del alumno (53% de respuesta) y se ha de contar con un informe individualizado de la Asesoría de Estudiantes con Discapacidad o un órgano competente equivalente (48%).

Procedimiento para realizar adaptaciones curriculares. De las sugerencias aportadas por los profesores, destacan las siguientes:

Cualquiera de los apuntados es un procedimiento válido para realizar la adaptación, pero cuando se presenta el problema puede que lo de menos sea quién tenga que solicitarlo o cómo. Lo importante será que el profesor tenga conciencia de ello y de que se regule una fórmula sencilla para que la adaptación sea aceptada por el Departamento”

“Debería existir una comisión de la universidad con profesionales especializados que aconsejaran sobre qué debe hacerse y cómo, y en cada disciplina”.

“Con el número elevado de estudiantes a los que hay que atender, es imposible disponer del

tiempo necesario para llevar a cabo todo este tipo de adaptaciones; a título personal, sería necesario contar con personal de la universidad que se dedicara a estos fines”

“Para realizar adaptaciones deberían participar el estudiante, el centro universitario de asesoramiento a estudiantes con discapacidad, el profesor y el Departamento; y debería ponerse a consideración de la Junta de Facultad”.

A diferencia de los niveles de educación anterior, no existe ningún tipo de reglamentación que señale en qué circunstancias deben realizarse las adaptaciones, y lo que es más importante: cómo desarrollarlas e implementarlas.

En todos los colectivos se acepta la realización de adaptaciones no significativas y de acceso al currículum, que tradicionalmente se han llevado a cabo. El problema surge cuando hablamos de adaptaciones curriculares significativas, disminuyendo el porcentaje de respuesta de una manera considerable. Punto en el que los docentes universitarios encuestados creen imprescindible la existencia de regulación. Pero habría que plantearse qué significa una adaptación curricular significativa en la Universidad. Quizá un segundo paso en esta línea de investigación sería conocer qué significa una Adaptación Curricular Significativa en el ámbito universitario, tal vez la definición empleada en primaria y secundaria no tenga sentido en el periodo universitario. Pero esto llevaría a la revisión del concepto de NEE en la Universidad, aunque algunos autores como García Viso (1997) hablan ya de Necesidades Especiales de Formación. Todo ello debería ser un paso previo para la regulación de las Adaptaciones curriculares en nuestro sistema universitario.

En las conclusiones del Grupo XIII del programa Helios de la U.E, se habla de la equiparación de oportunidades en la educación superior, de un sistema educativo flexible que se adapte a las necesidades de los alumnos, de la importancia de las nuevas tecnologías en ese proceso de equiparación; pero en ningún punto operacionaliza las denominadas, en nuestro país, adaptaciones curriculares significativas o adecuación de contenidos. Del mismo modo, las normativas surgidas en distintas universidades españolas, tampoco garantizan la puesta en práctica de estas adaptaciones. No existen desarrollos posteriores en la línea de operacionalizar cómo deben realizarse esas adaptaciones ni describiendo qué se entiende por adaptación curricular significativa.

Quizás sea en la UVEG, donde tras la aprobación en Junta de Gobierno, en abril de 1998, las medidas relativas a garantizar la equiparación de oportunidades, donde más claro quede la realización de este tipo de adaptaciones, tanto de acceso al currículum como significativas, incluyendo, la creación de servicios de atención específica donde se desarrollen las medidas conducentes a garantizar la igualdad de oportunidades y el apoyo en la realización de adaptaciones curriculares.

En la actualidad no existe una normativa sobre las adaptaciones curriculares que se pueden desarrollar en la Universidad o en general en los estudios superiores. La opinión de los profesores parece apoyar que las adaptaciones de acceso al currículum y las no significativas pueden desarrollarse sin ningún problema, siempre y cuando se disponga de la información necesaria sobre las características del estudiante, pero respecto a las adaptaciones significativas la opinión más generalizada es la necesidad de una posible legislación estatal o norma europea. Cada estudiante con discapacidad, como ya hemos comentado, tiene unas necesidades específicas y posiblemente las adaptaciones necesarias sean diferentes en cada caso (Ávila, s. f.).

La legislación actual no establece explícitamente la forma de realizar adaptaciones curriculares, pero tampoco lo prohíbe. Ante esta ausencia, es el profesor el que interpreta el currículum y ante las características del estudiante realiza o no la adaptación. Este hecho, al no existir legislación ni normativa, se realiza de forma graciable y en la intimidad de la relación entre el profesor y el estudiante siendo proclive a situaciones de discriminación positiva o negativa.

En consecuencia, y desde nuestra experiencia, es necesario hacer público el proceso de adaptación considerándolo como un derecho (legislación de forma que se evite el tratamiento privado del tema con el consiguiente riesgo de “trato inadecuado” que en algunos casos se puede dar.

Por otra parte, la responsabilidad de la adaptación no debe recaer exclusivamente en el profesor responsable de la materia, que en muchos casos no tiene formación específica sobre las características de la discapacidad del estudiante, sus posibilidades, ni conocimientos de otras experiencias tanto a nivel nacional como a nivel internacional.

En consecuencia, debe ser el departamento con responsabilidad docente en el área de conocimiento que se trate, el que corporativamente avale la adaptación necesaria, contando para ello con la colaboración del personal experto de apoyo de los correspondientes servicios de apoyo de la Universidad.

2.9 Discriminación positiva

Dos conceptos son inherentes a la hora de hablar sobre discriminación: igualdad y justicia. Sin estas nociones, resulta casi imposible comprender de manera plena el significado de discriminación. La igualdad es, de hecho, desde tiempos aristotélicos, configurada como un principio de justicia. (Mariela B. C.)

2.9.1 Conceptos de igualdad

La igualdad de trato, ligada a Aristóteles, dicta que la paridad justa consistirá en tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales.

La igualdad política liberal, que se refiere a la idea de que todos los hombres (en los años en que las mujeres eran ciudadanos de segunda categoría) son iguales, lo que quiere decir que deben ser considerados y tratados de igual forma.

La igualdad ante la ley, que se deriva del principio que dicta que "todos los hombres son iguales ante la ley".

2.9.2 Concepto de discriminación

Una vez definido de forma general este término, se puede puntualizar el concepto de discriminación. La discriminación, de acuerdo con Cepeda (1992, pp. 89-90), es un fenómeno

complejo: causarle perjuicios a un individuo o grupo de individuos teniendo en cuenta criterios que en realidad esconden prejuicios sociales y culturales, como cuando se tienen en cuenta características físicas inmutables como el sexo o el color de la piel, o circunstancias fuera del control del individuo, como su origen nacional o familiar, o sus opiniones o convicciones expresadas en el ejercicio de libertades protegidas constitucionalmente como la libertad de expresión, la libertad de cultos o la libertad de conciencia. Su significado jurídico es distinto al general definido en los diccionarios de la lengua castellana. No cualquier distinción es una discriminación. Sólo son aquellas que se enmarcan dentro de los parámetros anteriormente mencionados (Mariela B. C.)

Discriminar significa diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra. La discriminación es una situación en la que una persona o grupo es tratada de forma desfavorable a causa de prejuicios, generalmente por pertenecer a una categoría -social distinta; debe distinguirse de la discriminación positiva (que supone diferenciación y reconocimiento). Entre esas categorías se encuentran la raza, la orientación sexual, la religión, el rango socioeconómico, la edad y la discapacidad (Andrea R. R.).

En principio, la discriminación positiva surgió en los Estados Unidos como la voluntad política de compensar a los afroamericanos por la opresión racial que sufrieron en el país desde la época de la esclavitud.

Gradualmente la idea y las iniciativas y leyes que la sustentan se han ido extendiendo a lo largo del mundo y a otros grupos de la sociedad que también han sido minusvalorados, silenciados o perseguidos por razones sexuales, religiosas o sociales.

2.9.3 Tipos de discriminación

1. Racismo y xenofobia

Kaplan y Sadock (1987, p. 456 y ss.) señalan lo siguiente:

El racismo es una teoría fundamentada en el prejuicio según el cual hay razas humanas que presentan diferencias biológicas que justifican relaciones de dominio entre ellas, así como comportamientos de rechazo o agresión. El término racismo se aplica tanto a esta doctrina como al comportamiento inspirado en ella y se relaciona frecuentemente con la xenofobia, que es el odio a los extranjeros, y la segregación social, como sus manifestaciones más evidentes.

2. Homofobia

Para Kaplan y Sadock (1987, p. 824):

La homofobia es una enfermedad psicosocial que se define por tener odio a los homosexuales. La homofobia pertenece al mismo grupo de patologías como el racismo, la xenofobia o el machismo, enfermedades que se conocen con el nombre genérico de fascismo y se fundamenta en el odio al otro, entendido este como una entidad ajena y peligrosa, con valores particulares y extraños, contagiosos y amenazadores para la sociedad.

3. Discriminación sexual o de género

Galán y Luna (2000, p. 120) estipulan lo siguiente:

El hombre se ha educado bajo una cultura machista donde aprendió desde temprana edad a respetar y temer a otros varones tanto física como intelectualmente, sin embargo la misma cultura enseñó a ver a la mujer bajo otros parámetros o valores, como ser objeto de exhibición, instrumento de placer o simplemente como reproductora de la especie [...].

Es decir, se presenta a la mujer como ciudadano de segunda categoría, y esta discriminación de género la sufren tanto hombres como otras mujeres hacia su mismo género.

4. Discriminación a los adultos mayores

En la actual generación de jóvenes y no tantos se piensa que los ancianos son objetos o en la mayoría de los casos son un estorbo. Esto es un efecto de la educación que reciben y de una falta de responsabilidad. Los adultos mayores enfrentan diversos problemas entre los que se encuentran: falta de oportunidades para seguir desarrollando su vida de manera segura y productiva, alta dependencia con sus familiares, empobrecimiento, desprotección por parte de los servicios de seguridad social en instituciones, en su gran mayoría carecen de una pensión o jubilación, cuando las tienen no logran satisfacer sus necesidades, se les ha dejado en el olvido pensando que el mundo les pertenece a los jóvenes, constantemente tienen apodos que son ofensivos.(Andrea R. R.)

La política social está dirigida a mejorar la calidad de vida de grupos desfavorecidos, proporcionándoles la oportunidad de conseguir alimentos y de disponer de derechos civiles. Aunque es notable que muchos colectivos (grupos étnicos, mujeres, personas mayores, discapacitados, homosexuales, niños, etc.) reciben un trato injusto, resulta difícil demostrar legalmente esta discriminación (Andrea R. R.).

5. Discriminación positiva

La discriminación positiva, por su parte, corresponde a una serie de acciones o medidas que pretende que aquellas personas o grupos de personas históricamente rezagadas tengan cierta prioridad en algunas circunstancias. Para Arámbula et ál. (2008, p. 4), esta discriminación expresa:

“Una acción que, a diferencia de la discriminación negativa (o simplemente discriminación), pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios así como acceso a determinados bienes, con el objeto de mejorar la calidad de vida de grupos desfavorecidos, y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que fueron víctimas en el pasado”.

Sí, a primera vista, la discriminación positiva se muestra bastante positiva (valga la redundancia), no obstante, debido a varios aspectos, se ha tachado como una medida que carece de objetividad y que hasta cierto nivel resulta segregacionista. En temas de discriminación positiva, los argumentos más polémicos son los referidos al género y al color de piel (Mariela B. C.)

Véase a continuación algunos argumentos en contra, con respecto a esta diferenciación:

a. Los cupos de participación femenina en política

Algunos países han establecido, en sus legislaciones, un porcentaje de participación o un número de campos designados para la intervención femenina. Esto es positivo, pues promueve a la mujer en cargos de administración pública (tanto de menor como de mayor jerarquía). Sin embargo, es negativo, pues los partidos políticos no tienen verdadero interés por fomentar dicha participación, sino que se preocupan únicamente por cumplir con una cuota específica. De hecho, para mostrar evidencia de este argumento, se puede nombrar el caso latinoamericano. Primeramente se había establecido, en legislaciones de algunos países, la necesidad de fomentar la intervención de la mujer, es decir, sin establecer un cupo específico; el resultado fue que la participación femenina en partidos políticos prácticamente se mantuvo igual, es decir, mínima, no fue hasta que se estableció el porcentaje que los partidos iniciaron campañas que involucraran a la mujer (Mariela B. C.)

b. Las cuotas universitarias por origen racial

Muchas son las controversias que este tipo de discriminación positiva ha causado, especialmente en países como Estados Unidos, un caso emblemático de lo que ha significado este proceso de contradicciones, conflicto y lucha social-racial es el de la Universidad de Michigan, que estableció una política de otorgar puntos adicionales para la admisión de los postulantes negros, hispanos y estadounidenses nativos, por la justificación de que son minorías.

La oposición surge desde sectores 'progresistas individualistas', como es el caso de la feminista McElroy (2002) quien plantea críticamente que la AA termina anulando a los individuos y declarando que las minorías son minusválidas pues no pueden competir con los blancos. Esta es una argumentación en la que coinciden conservadores y progresistas individualistas, aunque, estos últimos valorando la capacidad de trabajo e integración de las minorías en contextos de mercado (Mariela B. C.)

Los líderes contemporáneos de los 'derechos civiles' están pretendiendo que los nietos de King sean juzgados en base al color de la piel. Más que esto: Defienden reducir los obstáculos para las minorías, presumiblemente porque consideran que las minorías no pueden competir en igualdad de condiciones con los blancos (o los varones blancos), a pesar de décadas de políticas de nivelación tales como la acción afirmativa (Williamson, 2007: p. 16).

c. Bonificación extra a las mujeres

Recientemente el Gobierno español ha aprobado un Real Decreto-ley de medidas urgentes de protección social y lucha contra la precariedad laboral en la jornada de trabajo, en la que se encuentran medidas orientadas a las mujeres.

A partir de ahora, las empresas que contraten desempleados de forma indefinida durante al menos año y medio recibirán una bonificación en las cuotas de la Seguridad Social. Si se trata de un parado hombre, la ayuda anual será de 1.300 euros; si es mujer, ascenderá a 1.500 €.

Otras medidas de discriminación positiva que recoge este real decreto es para los empleadores que contraten a trabajadoras del campo.

d. Discriminación positiva a mayores de 45 años

Los mayores de 45 años que se quedan sin empleo tardan mucho más en encontrar una nueva ocupación que los trabajadores con edades inferiores. En muchos casos, quedarse sin trabajo a esa edad es sinónimo de jubilación anticipada sin derecho a salario ni pensión, al menos hasta que llegue la edad de jubilación, o al menos hasta que puedan acogerse al subsidio para mayores de 55 años, que los últimos meses ha vuelto a resucitar, primero a partir de una sentencia del

Tribunal Constitucional, y segundo por la voluntad política de nuestros gobernantes que tratan de compensar a un colectivo de personas que, después de muchos años cotizando, se quedaron sin trabajo y sin medios de vida.

e. Bonificación a jóvenes menores de 30 años

La Ley de Autónomos española también abunda en aspectos de discriminación positiva en las que las mujeres, por el simple hecho de serlas, disponen de 5 años más para disfrutar de un tercer año de bonificación que para los hombres.

También se recoge una bonificación extra para mujeres menores de 35 años y para los hombres menores de 30.

f. Discriminación positiva respecto a los discapacitados

Las estadísticas hablan de que en España hay unos 3 millones de personas a las que se les ha reconocido algún grado de discapacidad, entendiéndose por discapacidad a aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que les impiden hacer uso de una participación plena y efectiva en la sociedad.

Para proteger a este tipo de personas, existen aparcamientos para minusválidos, plazas reservadas en recintos deportivos y medios de transportes, en las ofertas de empleo público se les asigna un cupo no inferior al 7% de las vacantes para ser cubiertas por este tipo de personas.

Existen muchas otras iniciativas de carácter municipal, autonómico o estatal que tratan de compensar a las personas discapacitadas con precios reducidos, bonificación o exenciones para el pago de servicios.

El Real Decreto legislativo 1/2013 establece que las empresas, tanto públicas como privadas que cuenten al menos con 50 trabajadores estarán obligadas a reservar un mínimo del 2% de sus plantillas para personas que sufran discapacidad.

Finalmente, después de haber visto las dos caras de la moneda y algunos puntos polémicos de esta política, es viable concluir afirmando que, a pesar de que la discriminación positiva en algunos casos resulta ser una medida efectiva en temas de inclusión social de las minorías, de manera más global es una acción injusta. Injusta porque cae en la misma situación de su contraparte, la discriminación negativa, o sea, diferencia. Tiene el vocablo y su significado una connotación negativa, pues genera desigualdad de trato entre las personas, además de que rompe con el principio de igualdad de oportunidades (Mariela B. C.)

Una decisión de admisión o inclusión, más allá de estar basada en el género y/o el color de la piel, debe estar fundada en principios como el de mérito y el de capacidad. Quizá lo negativo en esta medida sea el establecimiento de cuotas obligatorias más que el incentivo de una verdadera competitividad, por lo que sería necesario que el Estado facilite una igualdad de oportunidades en casos de diferenciación económica. No a todo el mundo les gusta ni está de acuerdo con la discriminación positiva. El escritor Fernando Sánchez Dragó la denunció hace años calificándola como una contradicción gramatical inventada por políticos de izquierda para confundir y engañar a los ciudadanos.

2.10 Tiflotecnología

La tiflotecnología como apoyo en la educación de ciegos y personas con baja visión, es una necesidad en el siglo XXI. Adquirir habilidades para el manejo de las nuevas tecnologías y obtener habilidades para buscar información, son dos elementos importantes de la vida moderna.

El sistema educativo Guatemalteco tiene presente esta realidad de la educación moderna, pero en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual aún es escasa o casi nula la utilización de tecnología.

La descripción de las tiflotecnologías actuales permite conocer cuáles son las más aptas para el sistema educativo guatemalteco y además enumerar las que sean accesibles económicamente. (Pablo S. Canú S.).

La tiflotecnología (del griego “tiflos”, que significa ciego) es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos para procurar a las personas con discapacidad visual los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología. Proporciona los instrumentos auxiliares, ayudas o adaptaciones tecnológicas, creadas o adaptadas específicamente para posibilitar a las personas con ceguera, discapacidad visual o sordo ceguera la correcta utilización de la tecnología, contribuyendo a su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa. Morales, M y Berrocal, M. (2003).

Se puede definir la tiflotecnología y los vocablos que de él se derivan directamente como todo lo relacionado con la tecnología especial aplicada a la ceguera con el fin de contrarrestar sus consecuencias, facilitando los medios técnicos que permiten resolver en todo o en parte las necesidades derivadas de la falta o deficiencia de visión. (Cabrerizo, E. 2000).

2.10.1 Contexto

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas propone nuevos escenarios educativos, habilita nuevas estrategias de enseñar y nuevos modos de aprender, al tiempo que propone el desarrollo de nuevas competencias para desenvolverse en el contexto social actual.

La incorporación de las TIC en el aula no genera en sí misma cambios en las prácticas educativas, supone un proceso de apropiación de herramientas y conocimientos, y la construcción de concepciones tendientes a incorporar los recursos y materiales digitales como contenidos flexibles, adaptables y transversales. (Pablo S. Canú S.).

Enmarcar las estrategias y propuestas didácticas para la incorporación de TIC en el trabajo del aula dentro del concepto de educación inclusiva supone la definición de objetivos y la búsqueda de recursos que promuevan aportes significativos para cada tipo de discapacidad e introduzcan una mejora en la calidad educativa.

Se considera necesario, identificar las posibilidades que ofrecen las TIC adaptadas para estudiantes con discapacidad visual como estrategia para promover mejoras significativas en el desarrollo de competencias específicas.

El uso de las tecnologías digitales permite a las personas con discapacidad visual un mayor acceso a la información, autonomía en la comunicación e independencia en el manejo de materiales y propuestas de estudio, brindando estas condiciones una mejor calidad de vida. (Pablo S. Canú S.).

a. Tecnologías de Apoyo para la discapacidad visual

Las TIC y las tecnologías adaptativas son actualmente el recurso más importante para que las personas con dicha discapacidad puedan acceder a la información y realizar tareas de lectura y escritura en forma autónoma.

El desarrollo alcanzado por la tecnología informática es fundamental para que estas personas queden incluidas en la sociedad de la información y en el mundo laboral, consiguiendo autonomía para el desarrollo de sus tareas. (Pablo S. Canú S.)

b. Posibilidades y limitaciones didácticas de las TIC en el aula

Son muchas las barreras con las que se encuentran los alumnos con discapacidad en el aula: arquitectónicas, de comunicación, las referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sociales. En algunas de éstas, las TIC pueden jugar un papel bastante importante al favorecer el desarrollo de la persona y mejorar su relación con el medio ambiente extenso.

Las posibilidades de las TIC para la atención a la diversidad dependen, por un lado, del tipo de discapacidad del estudiante así como de su grado. Su utilización nos ofrece una serie de posibilidades que facilitan su comunicación con otras personas y con su entorno, para la incorporación de estas personas en la sociedad del conocimiento, para facilitar sus aprendizajes o para integrarse en el mundo laboral. Chacón (2007) establece cómo la incorporación de las TIC a personas con discapacidad debe verse “como una herramienta que permita el desarrollo personal, la realización de actividades y el disfrute de situaciones desde su propia individualidad, así como para su participación plena y activa en las actividades de su entorno”.

Autores como (Negre, 2003; Cabero, Córdoba y Fernández, 2007; Hervás y Toledo, 2007, citado en Pegalajar, 2013; Ortega Tudela y Gómez Ariza, 2007, citado en Pegalajar; Prendes, 2008, citado en Pegalajar). Han analizado las posibilidades de las TIC en el medio educativo con personas con discapacidad. Entre ellas, se destacan las siguientes:

- a) Ayudan a superar las limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motoras de los estudiantes.
- b) Favorecen la autonomía de estudiantes, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno de forma personalizada.
- c) Ofrecen un feed-back inmediato.
- d) Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos alumnos con el resto de compañeros y docentes.
- e) Ahorran tiempo en la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- f) Favorecen el diagnóstico de los estudiantes.
- g) Respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- h) Propician una formación individualizada en el que los estudiantes puedan avanzar según su propio ritmo.

- i) Favorecen el desarrollo de la autonomía e independencia de las personas.
- j) Evitan la marginación, la brecha digital que introduce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento.
- k) Facilitan la inserción sociolaboral de los estudiantes con dificultades específicas.
- l) Proporcionan momentos de ocio.
- m) Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas.
- n) Se puede ejecutar y repetir los ejercicios que debe realizar el alumnado para que los estudiantes adquieran las competencias, actitudes y capacidades.
- o) Propician el acercamiento de las personas con discapacidad al mundo científico y cultural así como su actualización en los conocimientos que constantemente se están produciendo.
- p) Favorece la disminución del sentido del fracaso académico y personal.
- q) Pueden ser excelentes simuladores de la realidad.

Además, se ha de incorporar otras ventajas que, de forma general, aportan los programas multimedia y la telemática para la enseñanza tales como:

- a) Su alto poder motivador.
- b) La creación de un entorno rico con la incorporación de diferentes sistemas simbólicos que facilitan la creación de entornos dinámicos y atractivos.
- c) La flexibilización de los entornos de comunicación.
- d) Repetición de un elevado número de veces de los fragmentos de información y de los ejercicios.
- e) Posibilidad de adaptación a las características individuales de los sujetos.

La utilización de las TIC con personas de baja visión también ha supuesto un gran beneficio pues (Abner y Lahm, 2002, citado en Pegalajar, 2013:

- a) Permite acceder a información que de otra forma no sería accesible.
- b) Ajusta las características de la imagen a las características de la visión (tamaño, colores, brillo, contraste).
- c) Permite la recogida de información por otros canales, al margen del visual (táctil o auditivo).

Sin embargo, también presentan una serie de inconvenientes entre los que se destaca (Cabero, Fernández y Córdoba, 2007):

- a) Su utilización depende de un tipo de discapacidad en concreto.
- b) Su integración no sólo depende del tipo de discapacidad, sino también de su grado.
- c) Se ha de percibir su utilización tanto desde el punto de vista del hardware (componente físico de los ordenadores) como del software (componente lógico).
- d) Posibilidad de adaptación de los medios convencionales como sistema de construcción de recursos específicos.
- e) En su investigación y análisis entran en juego diferentes profesionales (pedagogos, ingenieros, psicólogos, diseñadores).
- f) El costo de este tipo de tecnologías es alto.

2.10.2 Breve Historia de la Tiflotecnología:

Son los ciegos y personas con baja visión quienes, junto a personas con otras discapacidades, más han tenido que esforzarse para acceder a la información a través de las nuevas tecnologías.

Aunque también es cierto que sin estas discapacidades no hubieran desarrollado tanto el oído, el tacto e incluso el ingenio necesario para superar las nuevas barreras que estas tecnologías imponían.

El término Tiflotecnología, del griego Tiflo (ciego), se incorpora al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en 2008, donde se define como el "estudio de la adaptación de procedimientos y técnicas para su utilización por los ciegos".

Es difícil determinar una fecha concreta como origen de la Tiflotecnología, siendo quizás la Tiflomecánica e inventos que intentarán ayudar a los ciegos en este ámbito, los preludios de la misma. Hay que remontarse entonces al primer prototipo de una máquina parlante en 1791 (Wolfgang von Kempelen 1734-1804), o a la aparición del Rafígrafo de Foucault en 1841 (Francois-Pierre Foucault) siguiendo una idea de Louis Braille. (Roig, 2000, Moreno, Montero, 2000).

A principios del siglo XX llega a España una de las primeras máquinas de escribir en Braille, una Picht de tecnología alemana (Oscar Picht 1871-1945). En 1939, en los laboratorios Bell, se implementa una síntesis espectral del habla compuesta por un oscilador. En 1962 surgen los primeros libros hablados, permitiendo escuchar textos a los ciegos que les narraban locutores o familiares en cintas abiertas. Uno de los primeros fue de la marca Clarke & Smith y se reproducían gracias a sus 18 pistas en un sistema denominado Sistema A. En 1970 aparece la microelectrónica y en muy poco tiempo nace la Tiflotecnología en España (ONCE, 2009).

En Guatemala fue la Asociación Central de Ciegos la pionera en incorporar un centro de computación para personas con discapacidad visual, a mediados de los 90, se equipó computadoras que trabajaban con un sintetizador de voz.

Se realizaron capacitaciones de computación adaptada con los programas y sistemas operativos de esa época. (Pablo S. Canú S. 2014)

2.10.3 Clasificación de la Tiflotecnología

Existen una gran variedad de dispositivos tiflotécnicos, que se dividen en dos grupos:

- Los que facilitan o permiten el acceso a la información de la computadora (sistemas de reconocimiento óptico o inteligente de caracteres, sistemas de reconocimiento táctil, revisores de pantalla)
- Los que pueden conectarse a la computadora para intercambiar información, aun cuando también funcionan de forma autónoma y tienen su propia utilidad (sistemas portátiles de almacenamiento y procesamiento de la información, impresoras braille, aparatos de reproducción y grabación, calculadoras parlantes, diccionarios y traductoras parlantes, periódicos electrónicos adaptados para personas con discapacidad visual, programas de gestión bibliotecaria y de acceso a Internet, ampliación de la imagen, códigos de barras comprimidos para información de consumo y audiodescripción, etc.)

En Guatemala estos dispositivos en su mayoría son accesibles a las personas con discapacidad e instituciones relacionadas, en algunos casos el alto costo solo permite que las instituciones los adquieran.

Con referencia a los que facilitan el acceso a la computadora, existen diversidad de opciones gratuitas y de pago, además es necesario que el futuro usuario reciba una formación para el manejo de estos programas.

En la siguiente descripción de las tecnologías se analizará su costo y acceso a la realidad del contexto guatemalteco. (Pablo S. Canú S. 2014).

2.10.4 Acceso a la computadora

Las computadoras que utilizan las personas con discapacidad visual son iguales que las demás, pero disponen de ayudas técnicas, herramientas y aparatos periféricos que se instalan en ellos para poder acceder a la información, para ser accesibles.

Estas ayudas y aparatos son diferentes en función del resto visual de la persona en cuestión. Así, por ejemplo existen:

a. Tecnologías adaptativas para personas con baja visión

Las personas con baja visión tienen diferentes posibilidades de configurar la pantalla, de forma que los textos y los iconos aumenten de tamaño, que los colores varíen en función de sus necesidades y de utilizar el máximo contraste entre la letra y el fondo. También pueden usar ampliadores de pantalla, que funcionan como lupas aumentando o disminuyendo la magnificación en toda la pantalla o partes de la misma.

Asimismo, los sistemas operativos incorporan opciones de accesibilidad que brindan buenas respuestas al desafío del diseño universal.

A modo de ejemplo, las personas con discapacidad visual, pueden a través de las TIC y la tecnología adaptativa, adquirir autonomía para: (Zappalá, D. s.f.).

- Leer un libro, diario, facturas de servicios, prospectos de medicamentos, documentos impresos en tinta, etc.
- Escribir una carta, leerla para revisar la escritura, corregir errores con autonomía.
- Contar con una casilla de e-mail y administrarla.
- Buscar información en Internet.
- Participar de Chat, foros y redes sociales
- Publicar contenidos en la Web.

Lupas, existen programas que funcionan como una "lupa electrónica", ampliando sólo el área por donde pasa el puntero del mouse. La imagen ampliada se observa en una ventana cuyo tamaño y posición puede variarse según las necesidades del usuario y del tipo de aplicación en uso. Las magnificaciones pueden variar entre x2, x4 y x8.

En el sistema operativo Windows, la lupa maximiza en la parte superior de la pantalla lo que el puntero señale, a la vez que permite cambiar los colores y el esquema de alto contraste. La zona de magnificación y el puntero pueden variar su tamaño. No se necesita instalar software especial. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Programas de Magnificación de Pantalla o Ampliación de caracteres, estos programas son apropiados para aquellos usuarios con baja visión que necesitan mejoras y ayudas adicionales, fundamentalmente para ampliar toda la pantalla en el monitor.

Estas aplicaciones ofrecen un amplio rango de niveles de magnificación, manteniendo en buena medida la calidad de los tipos de letra ampliados. Ofrecen la capacidad de magnificar áreas o toda la pantalla, incluyendo el puntero del mouse, cursor de texto, iconos, botones y barras de menús, y la opción de cambiar el modo de pantalla entre magnificado y no magnificado.

Además brindan la posibilidad de seguimiento de los movimientos del mouse, como por ejemplo integrar el puntero del mouse a los movimientos de la pantalla. Otros recursos de interés son la capacidad de desplazar en forma automática un texto a la velocidad que el usuario seleccione. Este software tiene la ventaja adicional de ser una válida herramienta a la hora de encarar programas de rehabilitación visual. Por ejemplo, pueden utilizarse para actividades de entrenamiento de lectura, como paso previo a una ayuda óptica.

Entre los ejemplos de los magnificadores de pantalla, o programas de ampliación del tamaño de los caracteres, tenemos a los más utilizados, Magic, Zoom Text, son programas que permiten alas personas con discapacidad visual (baja visión) acceder a la lectura de la información que aparece en la pantalla en los distintos sistemas operativos, gracias a las prestaciones que ofrecen para personalizar el tamaño, forma, colores, inversión de pantalla a blanco sobre negro, etc. Es posible aumentar los caracteres desde el doble hasta un máximo de 16 veces.

Es conveniente seleccionar la ampliación precisa y el tamaño adecuado, en función de la patología visual de la persona que lo utiliza, ya que cuanto más se amplía, menor cantidad de información se puede visualizar, lo cual hace complicada la organización del material (porejemplo, puede no ser útil a una estudiante ampliar el texto, porque tenga una patología como la retinosis pigmentaria, donde el campo visual se reduce tanto que, si se amplía excesivamente el texto, no se puede percibir)

Estos programas no sólo aumentan los caracteres sino que, además, tienen otras posibilidades y funciones, según las necesidades del usuario: seguimiento automático del cursor, cambio de los colores de fondo y primer plano, y configuración del funcionamiento de la forma más adecuada, y permiten trabajar con varias zonas de ampliación.

Para facilitar el acceso a la vista de la pantalla se pueden invertir colores y personalizar la forma y color del puntero del ratón, permiten utilizar tanto el teclado como el ratón. Si se utiliza el teclado se debe utilizar una tecla comodín que permitirá llevar a cabo comandos propios del magnificador. Dicha tecla se puede configurar.

Además de ampliar los caracteres, leen los programas y documentos que se estén ejecutando, permitiendo el control de velocidad, dirección, así como inicio y fin de la navegación. Se puede, además, agrandar las ventanas y cuadros de diálogo de las aplicaciones estándar, entre 1 y 20 aumentos. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Estos programas de ampliación de caracteres son de pago en su mayoría. Debido a las prestaciones que tienen son preferidos por las personas con baja visión, aunque su costo es alto puede variar de US\$ 800 a US\$ 1,200.

Las lupas, en especial la que viene integrada en el Sistema Operativo Windows es una opción muy factible para la baja visión, cuenta con diferentes modos de ampliación y contraste. Su principal ventaja es, ser gratuita.

b. .Tecnologías adaptativas para personas ciegas

Las personas ciegas acceden al uso de la computadora a partir del manejo de un programa lector de pantalla.

Los programas lectores de pantalla permiten la exploración del escritorio del sistema operativo; el acceso y uso de los diferentes programas instalados en una computadora, pudiendo reproducir a través de voz sintética la información que muestra el monitor. Trabajan a través de comandos del teclado y contiene funciones que permiten leer palabras, oraciones, párrafos, listas, cuadros de edición, enlaces, etc. Los programas lectores de pantalla permiten también el ingreso a navegadores de Internet, la participación en sitios de chat, foros, redes sociales y demás servicios que ofrece actualmente la Web 2.0, como edición de blogs, producción y difusión de archivos de audio, etc. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Lectores de pantalla, los lectores de pantalla se componen de dos partes: un sintetizador de voz, que se encarga de emitir el habla, y el programa de acceso a la pantalla, que le indica al sintetizador qué es lo que debe leer.

Los sintetizadores son sistemas que traducen texto en habla. Internamente contienen todos los fonemas y reglas gramaticales de un lenguaje, de forma que pueden pronunciar las palabras correctamente. La calidad del habla de los sintetizadores ha mejorado notablemente en los últimos años, pasando de un sonido robótico a un sonido casi humano.

El programa se carga en la memoria de la computadora y envía comandos al sintetizador, tanto cuando el usuario presiona las teclas del teclado, como cuando ejecuta una combinación de teclas que se traducen en instrucciones para leer una palabra, línea o todo un texto; deletrear una palabra, encontrar un párrafo en pantalla, anunciar la ubicación del cursor; identificar atributos del texto, como el color, estilo, etc. El programa se encarga también de enviar comandos al sintetizador cuando automáticamente algún cambio ocurre en la pantalla.

Las funciones que presentan los programas de voz sintética pueden dividirse en cuatro categorías:

a) Leer textos e identificar gráficos.

b) Identificar y anunciar las funciones del sistema operativo: ventanas de diálogo, botones, barras de menú y tareas, etc.

c) Identificar y anunciar iconos.

d) Servir como mouse y puntero: los programas de voz sintética tienen la capacidad de mover el puntero del mouse en forma horizontal o vertical (o en filas y columnas), encontrar un texto especificado y colocar el puntero sobre él, y simular el accionar de los botones del mouse mediante una secuencia de teclas.

Estos programas, unidos a un sintetizador de voz y haciendo uso de la tarjeta de sonido que ya trae incorporada la computadora, permiten en definitiva que una persona ciega pueda usar prácticamente todas las aplicaciones estándar de un sistema operativo (procesador de textos, planilla de cálculo, base de datos, etc.), navegar por Internet, acceder al chat y al correo electrónico, y a diversas aplicaciones on-line. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Dentro de los lectores de pantalla más difundidos, se encuentran:

JAWS, es un potente lector de pantalla que permite a las personas ciegas acceder a los contenidos de la salida visual de un ordenador personal mediante voz. No es un software gratuito, pero se pueden descargar guías de usuario y demos.

NVDA, es un lector de pantalla gratuito y de código abierto para Windows (XP VISTA y Windows 7). En su sitio Web se encuentra disponible la última versión estable. Al ser de código abierto, tiene el potencial para crecer y convertirse en una alternativa más que recomendable. A partir de las mejoras incorporadas en sus últimas versiones, es posible acceder a la mayoría de las aplicaciones y navegar sin dificultades. El programa está disponible en 11 idiomas, entre los que se encuentra el español. El sitio Web del proyecto es:

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

Orca es un software libre, de código abierto que posee un lector de pantalla y un magnificador. Ayuda a proporcionar acceso a aplicaciones y herramientas dentro del entorno Linux. Se puede descargar desde:

<http://wiki.tiflolinux.org/index.php?title=Orca/DescargarInstalar>

Funcionan siguiendo el foco de Windows, y se utilizan con comandos de teclado, no con ratón. Se tiene dos cursores: el cursor del PC, vinculado al foco de Windows y el cursor del lector, vinculado al puntero del ratón. No sólo verbalizan lo que hay escrito en la pantalla, sino que pueden enviar la información a la línea braille y dan las órdenes a través del teclado de la computadora, posibilitando a la persona con discapacidad visual alcanzar una velocidad de trabajo y dominio similar al alcanzado con el ratón. El propio lector de pantalla tiene comandos para las distintas aplicaciones: Microsoft Office, Internet, correo electrónico, sistemas multimedia.

Los lectores de pantalla son muy populares entre las personas con discapacidad visual de Guatemala, el JAWS debido a las prestaciones con las que cuenta es el más completo pero su precio es de US\$ 1,200.

El NVDA por ser gratuito es una opción muy fiable para las instituciones, su funcionalidad es apta para ser utilizada por personas con discapacidad visual. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Síntesis de voz, verbalizan la información de la pantalla de la computadora, tanto la que la persona va tecleando como la que aparece en la pantalla. Verbaliza, además, si se necesita toda la información adicional como, por ejemplo, el color de los caracteres, si van en negrita o subrayados, y permite regular la velocidad, tono y volumen del habla.

Estos sistemas de acceso son utilizados por muchas personas con discapacidad visual. Pero a pesar de su gran utilidad tienen limitaciones. Por ejemplo, la síntesis de voz y la línea braille son

muy útiles para acceder a los caracteres alfanuméricos, pero cuando existen dibujos o gráficos no son útiles.

Cuando existen fórmulas matemáticas, formulaciones químicas o programaciones informáticas es preferible utilizar la lectura manual en braille. Cuando el texto es de lectura, se recomienda más la síntesis de voz.

Además, hay que tener en cuenta que el costo económico de una línea braille es bastante superior al costo de la síntesis de voz. Por tanto, a la hora de elegir una ayuda u otra se tendrán en cuenta distintos factores para hacer rentable el recurso.

La síntesis de voz es una tecnología que está cayendo en desuso, los lectores de pantalla son más utilizados en la actualidad. . (Pablo S. Canú S. 2014).

Otras herramientas, además de los periféricos que ayudan a la utilización de la computadora, las personas con discapacidad visual disponen de otros dispositivos tiflotécnicos o ayudas técnicas que permiten la lectura, escritura y tratamiento de la información en braille.

Las personas ciegas o con dificultades visuales que utilizan Braille pueden hacer uso de las siguientes tecnologías:

Línea braille, sistema electrónico que permite a las personas con ceguera el acceso a la lectura en braille del texto que aparece en la pantalla de una computadora o en otros aparatos informatizados, por medio de braille efímero (va apareciendo una línea escrita en braille, que desaparece cuando el usuario lee la segunda y así sucesivamente). Se incorpora como anexo del teclado convencional de la computadora y permite la aparición de puntos que van transcribiendo en braille la información que aparece en la pantalla de la computadora.

La línea braille se compone de 80 (o 40) cajetines braille, que abarcan una línea completa de la pantalla. Además tiene 4 cajetines «de estado», donde mediante puntos braille se informa del estado de la línea (número de línea, si está en negrita, subrayado, colores, etc.) Además, tiene una serie de teclas que permiten al usuario subir o bajar de línea, activar comandos como saltar líneas, saltar al cursor, etc.

En Guatemala no se tiene una referencia exacta si existe una línea braille, el alto costo de estos dispositivos ha limitado su adquisición para las personas e instituciones.

Las líneas braille son bastante útiles para las personas con sordo ceguera, pese a su costo, son necesarias por ser una herramienta que permite el acceso a la información a esta población. (Pablo S. Canú S.).G

Capítulo III Resultados de la Investigación

El método cuantitativo es una metodología de investigación que utiliza preguntas y encuestas para recopilar datos cuantificables y en base a estos realizar análisis estadísticos para derivar conclusiones de investigación.

Mientras tanto, el método cualitativo es una metodología de investigación en la que comúnmente se realiza una investigación en base a la “calidad” o la opinión de personas para derivar conclusiones de investigación. Este tipo de investigación a menudo es de naturaleza conversacional y en comparación con el método de investigación cuantitativa, los datos de este tipo de investigación no son cuantificables.

Se analizó una muestra de 25 estudiantes con discapacidad visual mostrando los siguientes resultados para las interrogantes hechas.

1. La postura de los docentes al enterarse de su participación como estudiante dentro del salón de clases ha sido:

Positiva: 54.5%

Indiferente: 45.5%

Negativa: 0%

2. Los docentes se han mostrado accesibles e interesados en que usted aprenda y mejore constantemente durante su proceso de aprendizaje, facilitándole materiales y recursos bibliográficos adaptados a su grado de discapacidad visual.

Si: 27.3%

No: 9.1%

Algunas Veces: 63.6%

3. Le es fácil utilizar las herramientas adaptadas, tecnológicas, tales como su computadora, regleta, grabadora, lupa, monocular o binocular, y otras dentro de su salón de clases sin ocasionar incomodidad al docente o a los compañeros de clase:

Si: 90.9%

Algunas veces: 9.1%

No: 0%

4. EL docente dedica algún tiempo libre o al terminar la clase para acercarse a usted y aclarar dudas o reforzar los conocimientos aprendidos ese día en clase.

Si: 36.4%

No: 27.3%

Algunas veces: 36.4%

5. Existe por el docente algún tipo de adaptación en las tareas que solicita para con usted, en comparación con los demás compañeros de clase:

Si: 36.4%
No: 18.2%
Algunas Veces: 45.5%

6. ¿Cuáles son los cursos que se le han hecho más difíciles durante su proceso académico?

Teóricos: 18.2%
Prácticos: 81.8%

7. Algún docente se ha mostrado poco colaborador para brindarle apoyo durante los semestres que ha cursado, sobretodo en pruebas finales, tareas gráficas o con ilustraciones, o en algún trabajo de campo el cuál sea netamente visual:

Si: 36.4%
No: 27.3%
Algunas Veces: 36.4%

8. ¿Cómo ha sido el apoyo brindado por el personal administrativo de la Facultad de Humanidades cuándo usted ha realizado algún trámite o gestión para certificados de cursos, solicitudes de cambios de jornada, solicitudes de cierre de pensum, trabajos de tesis, o EPS y otro tipo de gestión la cual sea vital o urgente para su proceso académico?

Excelente: 0%
Bueno: 36.4%
Regular: 54.5%
Malo: 9.1%

9. Considera que la Facultad de Humanidades necesita beneficiar la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, para mejorar su desplazamiento interno mediante el uso de rotulaciones en sistema Braille, rotulaciones escritas ampliadas y con colores contrastantes, señalizaciones en el suelo, paredes o pasamanos al subir y bajar las gradas, rampas de acceso, libertad en los pasillos o corredores, personal de apoyo debidamente capacitado.

Si: 81.8%
No: 0%
Algunas Veces: 18.2%

10. ¿Qué cambios cree que necesita realizar la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad visual, a corto, mediano y largo plazo, ya que la demanda de estudiantes con discapacidad visual es cada día mayor?

En infraestructura: 27.3%

Desplazamiento Interno: 45.5%
Apoyo tecnológico: 63.6%
Recursos bibliográficos: 45.5%
Atención docente: 54.5%
Ambiente educativo: 18.2%
Políticas internas: 63.6%
Políticas externas: 18.2%

Se analizó una muestra de 20 docentes mostrando los siguientes resultados para las interrogantes hechas.

1. Ha observado o conoce a personas que tengan algún grado de dificultad para visualizar objetos o personas, por ejemplo personas que no tienen visión, personas que utilizan ayudas ópticas para visualizar objetos lejanos o personas que utilizan anteojos.
Si: 81.3%
No: 6.2%
Algunas Veces: 12.5%
2. En alguna ocasión a interactuado con personas con discapacidad visual, para conocer sus debilidades y fortalezas a sí mismo las herramientas que utiliza para caminar, leer, escribir y manejar el proceso de comunicación con otras personas.
Si: 56.3%
No: 25%
Algunas Veces: 18.8%
3. En algún momento se le ha capacitado por parte del área administrativa de la Facultad de Humanidades sobre el tema de discapacidad de manera general y sobre cómo atender a un estudiante con discapacidad visual en su salón de clases.
Si: 6.6%
No: 81.3%
Algunas Veces: 12.5%
4. Tiene conocimiento si existe algún recurso bibliográfico que hable sobre estrategias para atender a personas con discapacidad visual en el área educativa y si existe algún material escrito sobre didáctica adaptada para atender a ésta población:
Si: 50%
No: 50%
5. Los coordinadores de jornadas les informan cuando van a atender a algún estudiante con discapacidad visual en alguno de sus cursos y juntos planifican como lo atenderán, para facilitarle el proceso de enseñanza aprendizaje:

Si: 31.3%

No: 50%

Algunas Veces: 18.8%

6. Considera como docente que es sumamente importante capacitarse sobre estrategias didácticas adaptadas sobre todo cuando la Facultad de Humanidades se encuentra reconocida a nivel nacional como una de las que facilitan el ingreso a personas con discapacidad visual, y de ésta forma contribuir de gran manera a mejorar el proceso de inclusión educativa:

Si: 100%

No: 0%

7. Existe por parte de la Facultad de Humanidades algún interés sobre apoyar el proceso académico de las personas con discapacidad visual en las distintas carreras, facilitándoles la utilización de sus herramientas en clase, dotándolos de material accesible según el grado de discapacidad visual que presente a través de mejorar el material didáctico para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyar al docente cuándo realice la acción educativa, concientizar a los estudiantes sobre el apoyo a las personas con discapacidad visual.

Si: 50%

No: 50%

8. A continuación, se enlistarán varias terminologías, indicar cuales domina o desconoce.

- a. Inclusión educativa.

Si: 100%

No: 0%

- b. Integración escolar.

Si: 87.5%

No: 12.5%

- c. Accesibilidad.

Si: 93.5%

No: 6.5%

- d. Recursos tiflotecnológicos.

Si: 18.8%

No: 81.3%

- e. Didáctica adaptada.

Si: 50%

No: 50%

Análisis:

Con relación a los estudiantes, los resultados reflejan que, en la actualidad, alrededor de la mitad de los docentes le es indiferente si una persona con discapacidad visual esté recibiendo cursos a nivel superior, pudiendo desmotivar al estudiante en sus estudios.

Además de ello son pocos los que realmente se han mostrado accesibles e interesados en que una persona con discapacidad visual aprenda y mejore constantemente durante su proceso de aprendizaje y en muchas ocasiones no siempre han recibido tal apoyo.

La investigación refleja que ningún estudiante causa incomodidad al docente al utilizar sus herramientas adaptadas ya que el 90% sabe utilizar sus herramientas dentro del salón de clase.

Otro resultado, que según indica el estudiante, son pocos los docentes que les dedican un tiempo extra para aclarar dudas, y alrededor de un 34% los apoyan. De igual forma pocas veces el Docente adapta sus tareas a los estudiantes con discapacidad visual.

El estudiante expresa que los cursos que más se les dificultan en el proceso de aprendizaje son los prácticos, y en menor incidencia, los teóricos.

Los estudiantes con discapacidad visual indican que hay docentes se han mostrado poco colaboradores para brindarle apoyo durante los semestres que ha cursado, sobre todo en pruebas finales, tareas gráficas con ilustraciones, y en algún trabajo de campo el cuál sea netamente visual, siendo una minoría los que realmente los apoyan.

A los estudiantes también se les consultó acerca del apoyo brindado por el personal administrativo de la Facultad de Humanidades cuándo ha realizado algún trámite o gestión para certificados de cursos, solicitudes de cambios de jornada, solicitudes de cierre de pensum, trabajos de tesis, o EPS y otro tipo de gestión la cual sea vital o urgente para su proceso académico, e indicaron que el 36% fue un buen trato, un 54% indicó que fue regular y un 10% dijo que el apoyo fue malo.

Más del 80% de los participantes de la muestra considera que la Facultad de Humanidades necesita beneficiar la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, para mejorar su desplazamiento interno mediante el uso de rotulaciones en sistema Braille, rotulaciones escritas ampliadas y con colores contrastantes, señalizaciones en el suelo, paredes o pasamanos al subir y bajar las gradas, rampas de acceso, libertad en los pasillos o corredores, personal de apoyo debidamente capacitado.

Ahora bien, más del 80% de docentes han observado a personas que tienen un grado de dificultad para visualizar objetos o personas, e incluso más de la mitad ha interactuado con personas con discapacidad visual, para conocer sus debilidades y fortalezas a sí mismo las herramientas que utiliza para caminar, leer, escribir y manejar el proceso de comunicación con otras personas, lo preocupante es que a la mayoría, en ningún momento se le ha capacitado por parte del área administrativa de la Facultad de Humanidades sobre el tema de discapacidad de manera general y menos sobre cómo atender a un estudiante con discapacidad visual en su salón de clases.

Al parecer la mitad de los docentes de la muestra de análisis no tienen conocimiento sobre la existencia de algún recurso bibliográfico que hable sobre estrategias para atender a personas con discapacidad

visual en el área educativa y si existe algún material escrito sobre didáctica adaptada para atender a esta población

Además, a la mitad de los docentes encuestados, los coordinadores de jornadas, no les informan cuando van a atender a algún estudiante con discapacidad visual en alguno de sus cursos y por lo tanto no planifican como lo atenderán, para facilitarle el proceso de enseñanza aprendizaje, solo alrededor del 30% si realizan dicha planificación.

Dado a lo anterior cada docente considera que es sumamente importante capacitarse sobre estrategias didácticas adaptadas sobre todo cuando la Facultad de Humanidades se encuentra reconocida a nivel nacional como una de las que facilitan el ingreso a personas con discapacidad visual, y de esta forma contribuir de gran manera a mejorar el proceso de inclusión educativa:

La mitad de los docentes indican que existe por parte de la Facultad de Humanidades algún interés sobre apoyar el proceso académico de las personas con discapacidad visual en las distintas carreras, facilitándoles la utilización de sus herramientas en clase, dotándolos de material accesible según el grado de discapacidad visual que presente a través de mejorar el material didáctico para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyar al docente cuándo realice la acción educativa, concientizar a los estudiantes sobre el apoyo a las personas con discapacidad visual pero la otra mitad afirma que no existe tal interés.

Es necesario que dentro de la Facultad de Humanidades existan capacitaciones debido a que hay términos dentro de la Didáctica para tratar a personas con discapacidad visual que los docentes desconocen, por ejemplo, todos saben acerca de la Inclusión Educativa, pero un 12% desconoce lo que es la Integración Escolar, un 6% no maneja el tema de Accesibilidad, más de un 80% no ha escuchado acerca de la Tiflotecnología y para terminar la mitad de la muestra desconoce en sí lo que es la Didáctica Adaptada

.

Capítulo IV. Conclusiones

1. Derivado del estudio realizado, con base al trabajo de campo anteriormente expuesto. Los resultados reflejan que las condiciones sobre estrategias Didácticas Adaptadas, que faciliten el proceso de enseñanza en estudiantes con Discapacidad Visual, deben de aplicarse con carácter de urgencia y ser verdaderamente importantes para cada uno de los docentes, así como para las autoridades de la Facultad de Humanidades.
2. Derivado de los resultados obtenidos a través del trabajo de campo realizado, se logra verificar que la mayoría de los docentes no poseen conocimientos sobre que estrategias didácticas adaptadas pueden adoptar para mejorar su desempeño docente dirigido a estudiantes con discapacidad visual.
3. A través de los resultados obtenidos se demuestra y comprueba que uno de los mejores recursos didácticos adaptados para estudiantes con discapacidad visual depende en la calidad de explicaciones indicadas por el docente y la manera como clasifica los recursos teóricos y prácticos de manera gradual para que los estudiantes con discapacidad visual construyan de forma ascendente cada uno de los conocimientos con base a los ejemplos ya que si aplica ejemplos cotidianos e ilustraciones conocidas en cada una de sus clases, así mismo, brindar espacios de participación a los estudiantes con discapacidad, esto dará mejores resultados, los cuales podrán sustituir, una buena parte del material visual, el cual no permite muchas veces el desarrollo pleno del proceso de enseñanza aprendizaje entre docente y estudiante.
4. Dentro de las prontas acciones a seguir, trazado al inicio de la investigación, la cual se considera importante para el beneficio de los estudiantes con Discapacidad Visual dentro de la Facultad de Humanidades
 - Concientizar al personal docente y administrativo, sobre la importancia de la didáctica adaptada a Estudiantes con Discapacidad Visual
 - Capacitar al Docente sobre el qué y cómo puede realizar y mejorar aspectos importantes en el desarrollo y aplicación de la docencia para todos sus estudiantes
 - Propiciar reuniones, entre autoridades de la Facultad, Coordinadores y Docentes, para realizar planes de estudio y guías curriculares las cuales permitan al estudiante con discapacidad visual, alcanzar los objetivos en cada uno de los cursos utilizando estrategias diferentes para sus logros.

Capítulo V. Recomendaciones

- 1. Se recomienda a la Facultad de Humanidades, organizar reuniones técnicas con el personal administrativo de coordinación y docencia para diseñar instrumentos y estrategias de aplicación didáctica adaptada para contribuir en la realización de un proceso educativo inclusivo, el cual sirva para mejorar el servicio y calidad docente a toda la población con discapacidad visual, la cual asiste a las diversas carreras que dicha Facultad Ofrece.**
- 2. Se recomienda a la Facultad de Humanidades crear un departamento que se ocupe de planificar, diseñar y evaluar todo lo concerniente a los procesos de inclusión educativa, así mismo capacitar a los docentes, sobre qué estrategia didáctica adaptada puede utilizarse según el caso de cada estudiante con discapacidad visual y así continuar brindando un servicio de calidad educativa para la población en general.**
- 3. Se recomienda a la Facultad de Humanidades crear vínculos interinstitucionales con el Ministerio de Educación, Benemérito Comité Prociegos y Sordos de Guatemala, y otras organizaciones, las cuales puedan proporcionar capacitaciones específicas sobre cómo trabajar procesos de enseñanza aprendizaje dirigido a estudiantes con discapacidad visual**
- 4. Se recomienda a la Facultad de Humanidades después de haber realizado este estudio, poder mejorar la estructura curricular de cada una de las carreras que ofrece al mismo tiempo diseñar políticas las cuales permitan transformar parte de la estructura interna para poder ser accesible a las personas con discapacidad visual, de la misma manera incorporar las adaptaciones curriculares como una obligación y compromiso docente, el cual sirva para mejorar el rendimiento académico de todos sus estudiantes, así mismo convertir ciertos procesos administrativos accesibles y adaptados, según la necesidad de los estudiantes y a través de las nuevas directrices, poder convertir la Facultad de Humanidades, en un Centro de Estudios Superiores Inclusivo, Moderno y con una Filosofía dispuesta a realizar cambios según las necesidades de la población estudiantil con y sin discapacidad.**

Referencias bibliográficas

1. Aguado, A. (1995). Historia de las deficiencias Madrid, España. Escuela Libre Editorial. Fundación ONCE
2. Andrade, P. M. (s. f.). Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Madrid, España. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
3. ASCATED. (2005). Situación actual de la Educación Especial en Guatemala. Guatemala: Ministerio-ACDI-SODEF
4. Barrera Unzueta, A. (s. f.). Igualdad y Discriminación Positiva: Un esbozo de Análisis Teórico-Conceptual. España. Universidad del País Vasco.
5. Boff, L. (2011). Ética y moral, la búsqueda de los fundamentos. Sal Terrae, Santander, España. S-A Bilbao.
6. Calvo Álvarez, M. (2003). Evolución de la educación especial, una visión crítica. España: Universidad de Salamanca
7. Canú Socop, P. S. (2014). Estudio comparativo de uso de la tiflotecnología como apoyo en la educación de estudiantes con discapacidad visual en Guatemala. Guatemala. Guatemala.
8. . Castejón Costa, J. y Navas Martínez, L. Unas bases psicológicas de la educación especial. España: Editorial Club Universitario.
9. Checa Benito, J. Díaz Veiga, P. Pallero González, P. (2003). Psicología y ceguera. Madrid, España.
10. Consejo Nacional para la Atención de Personas con Discapacidad. (2012). Política Nacional en Discapacidad. Guatemala.
11. De Asís, R. (2001). Sobre la Discriminación Positiva: Especial Referencia al Derecho Europeo. Madrid, España. Universidad Carlos III. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/4750641G>
12. Fernández del Campo, J. E. (2001). Desafíos didácticos de la lectura Braille. Madrid, España. ONCE.
13. Freire, P. (s. f.). Pedagogía de la autonomía. Argentina. Industria gráfica editores.
14. Gangas Gatica, A. J. Jiles Jaramillo, A. J. (2011). Inclusión del estudiante con discapacidad visual en la clase de educación física. (s. l.). Facultad de Filosofía y Humanidades Instituto de Filosofía y estudios educacionales.
15. Gimena Sacristán, J. (1986). La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la eficiencia. Cuarta edición. Morata, Madrid, España.
16. Godoy Lenz, P. Zilliani Illanis, E. (2007). Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación Parvularia, Dirigida a la discapacidad visual. Chile. División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile.
17. Guerschberg, M. (2008). Soluciones Pedagógicas para el Autismo. España: Landeira

18. López Gutiérrez, J. Pérez Ones, I. Lama Aguirre, J. M. (2017). Didáctica Universitaria. Quito Ecuador. Consejo de Educación Superior Alpallana.
19. Ministerio de Educación, Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo –DICADE. Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI-. (2007). Currículum Nacional Base, Nivel de Educación Primaria. Guatemala.
20. Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Especial. (2009). Guía de Adecuaciones Curriculares para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Primera Edición. Guatemala.
21. Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad. Guatemala
22. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (2013). Compendio de leyes para Educación Especial: leyes, acuerdos y otros que norman la Educación Especial y Educación Inclusiva en Guatemala, Guatemala.
23. ODHAG. (2005). Personas con discapacidad y Condiciones de exclusión en Guatemala. Guatemala: MISEROR. Recuperado de http://www.odhag.org.gt/pdf/R_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD.pdf
24. MOPEDIS. (2014). Observatorio Nacional de la Discapacidad: Movimiento de personas con Discapacidad en Guatemala. Guatemala: Consejo Editorial de la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
25. OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta. OMS.
26. Pagés Costas, T. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. Barcelona, España. Universidad de Barcelona instituto de ciencias de educación campus Mundet.
27. Pantano, L. (1987). La discapacidad como problema social. Buenos Aires, Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
28. Parra Dussan, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. Revista Educación y desarrollo Social 1:139-150. Colombia.
29. Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de: [http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-parrilla-Latas(2002).pdf)
30. Sáenz Ferral, A. (s. f.). Guía didáctica para la inclusión en educación y básica. (s. l.). Consejo Nacional de Fomento Educativo.
31. Samaniego De García. P. (s. f.). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. España.
32. Secretaria de Educación Pública. (2009). La Integración Educativa en el Aula Regular: Principios, Finalidades y Estrategias. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LA_INTEGRACION_EDUCATIVA.pdf
33. Solís, R. (s. f.). Personas con discapacidad y condiciones de exclusión en Guatemala. Guatemala. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
34. Taba, H. (1974). Elaboración del currículum, Troquel, Buenos Aires.

35. Tobar, E. (2011). El campo de atención a la discapacidad en Guatemala, sus efectos de exclusión y empobrecimiento. Guatemala.
36. Ugalde González, O. (2003). El acceso a la educación superior de las personas con discapacidades. Madrid, España.

Apéndice.

Universidad de San Carlos de Guatemala

Facultad de Humanidades

***Obligatorio**

1. Correo electrónico *



Escuela de estudios de Posgrado

Tesinando: José Fernando Morán Valenzuela

Entrevista dirigida estudiantes con discapacidad visual de la Facultad de Humanidades

Entrevista como parte del acopio de datos para la tesis de postgrado:

SFDFDFDFDFDF

Por favor seleccione la respuesta que usted considere correcta

2. La postura de los docentes al enterarse de su participación como estudiante dentro del salón de clases ha sido: * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Positiva
- ☐ Negativa
- ☐ Indiferente

3. Los docentes se han mostrado accesibles e interesados en que usted aprenda y mejore constantemente durante su proceso de aprendizaje, facilitándole materiales y recursos bibliográficos adaptados a su grado de discapacidad visual. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐
- ☐ Si
- ☐ No

Algunas Veces

4. ¿Cómo han sido las estrategias de inclusión educativa que los docentes aplican en el salón de clases cuando usted está presente? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Realizan trabajos grupales
- ☐ Realiza ejemplos para cada tema en clase
- ☐ Le dedican algún tiempo extra para aclararle dudas o inquietudes
- ☐ Le permiten usar herramientas adaptadas en clase
- ☐ Concientiza a los demás estudiantes sobre cómo pueden apoyarle.

5. ¿Cuáles son las estrategias didácticas adaptadas que el docente realiza con usted para facilitarle el proceso de enseñanza y aprendizaje? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Utiliza material audio visual según el idioma que usted comprende.
- ☐ Repite las instrucciones constantemente.
- ☐ Le facilita textos en formatos accesibles.
- ☐ Le permite entregar tareas en sistema Braille, o le exige tareas impresas para comprobar si usted está cumpliendo con lo requerido.
- ☐ Elabora algún tipo de material adaptado a su grado de discapacidad visual para que usted logre comprender de mejor forma lo que él explica.
- ☐ Le exige la utilización de formatos o gráficas para presentar ciertas tareas.

6. Le es fácil utilizar las herramientas adaptadas, tecnológicas, tales como su computadora, regleta, grabadora, lupa, monocular o binocular, y otras dentro de su salón de clases sin ocasionar incomodidad al docente o a los compañeros de clase: *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Algunas Veces

7. ¿Cuál es el sistema de evaluación que aplica el docente cuándo realiza pruebas cortas o exámenes finales, para usted? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Lo evalúan antes o después de todos sus compañeros de clase.
- ☐ Lo evalúan de forma oral
- ☐ Lo evalúan en sistema braille
- ☐ Cuenta con el derecho a privacidad de evaluación
- ☐ Lo obligan a realizarlo delante de sus compañeros de clase para que comprueben que no lo están favoreciendo.
- ☐ Le dan el tiempo suficiente para contestar su prueba.
- ☐

Lo evalúa el docente o le asignan algún asistente.

8. EL docente dedica algún tiempo libre o al terminar la clase para acercarse a usted y aclarar dudas o reforzar los conocimientos aprendidos ese día en clase. * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Algunas Veces

9. Existe por el docente algún tipo de adaptación en las tareas que solicita para con usted, en comparación con los demás compañeros de clase: * *Marca solo un óvalo.*

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Algunas veces

10. ¿Cuáles son los cursos que se le han hecho más difíciles durante su proceso académico?

*

Marca solo un óvalo.

- ☐ Teóricos
- ☐ Prácticos

11. Algún docente se ha mostrado poco colaborador para brindarle apoyo durante los semestres que ha cursado, sobre todo en pruebas finales, tareas gráficas o con ilustraciones, o en algún trabajo de campo el cuál sea netamente visual: * *Marca solo un óvalo.*

Si

☐☐

No

☐

Algunas Veces

12. ¿Cómo ha sido el apoyo brindado por el personal administrativo de la Facultad de Humanidades cuándo usted ha realizado algún trámite o gestión para certificados de cursos, solicitudes de cambios de jornada, solicitudes de cierre de pensum, trabajos de tesis, o EPS y otro tipo de gestión la cual sea vital o urgente para su proceso académico?

** Marca solo un óvalo.*

☐

Excelente

☐

Bueno

☐

Regular

☐

Malo

13. Considera que la Facultad de Humanidades necesita beneficiar la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, para mejorar su desplazamiento interno mediante el uso de rotulaciones en sistema Braille, rotulaciones escritas ampliadas y con colores contrastantes, señalizaciones en el suelo, paredes o pasa manos al subir y bajar las gradas. rampas de acceso, libertad en los pasillos o corredores, personal de apoyo

debidamente capacitado. ** Marca solo un óvalo.*

☐

Si

☐

No

☐

Algunas Veces

14. ¿Qué cambios cree que necesita realizar la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad visual, a corto, mediano y largo plazo, ya que la demanda de estudiantes con discapacidad visual es cada día mayor? ***

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ En infraestructura.
- ☐ Desplazamiento interno.
- ☐ Apoyo tecnológico.
- ☐ Recursos bibliográficos.
- ☐ Atención docente.
- ☐ Ambiente educativo.
- ☐ Políticas internas.
- ☐ Políticas externas.

Universidad de San Carlos de Guatemala

Facultad de Humanidades

***Obligatorio**

1. Correo electrónico *



Escuela de estudios de Posgrado

Tesinando: José Fernando Morán Valenzuela

Entrevista dirigida al Personal Docente de la Facultad de Humanidades como parte de la recolección de datos para la elaboración de tesis de postgrado:

SFDFDFDFDFDFDF

Por favor seleccione la respuesta que usted considere correcta

2. Ha observado o conoce a personas que tengan algún grado de dificultad para visualizar objetos o personas, por ejemplo, personas que no tienen visión, personas que utilizan ayudas ópticas para visualizar objetos lejanos o personas que utilizan anteojos. * Marca solo un óvalo.

☐☐☐

Si

No

Algunas Veces

3. En alguna ocasión a interactuado con personas con discapacidad visual, para conocer sus debilidades y fortalezas a sí mismo las herramientas que utiliza para caminar, leer, escribir y manejar el proceso de comunicación con otras personas. * Marca solo un óvalo.

☐☐☐

Si

No

Algunas Veces

4. En algún momento se le ha capacitado por parte del área administrativa de la Facultad de Humanidades sobre el tema de discapacidad de manera general y sobre cómo atender a un estudiante con discapacidad visual en su salón de clases. * Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No
- ☐ Algunas Veces

5. ¿Qué metodología y que recursos didácticos utilizaría para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en su curso si tuviera por lo menos un estudiante con discapacidad visual? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Libros de texto en sistema Braille Máquina y regleta Braille.
- ☐ Computadora con lector de pantalla
- ☐ Calculadoras parlantes
- ☐ Grabadora de voz
- ☐ Lupas y binoculares

6. ¿Cuáles de los siguientes aspectos de su metodología modificaría para adaptarse a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Investigaría sobre estrategias didácticas adaptadas a la condición de su estudiante Solicitaría apoyo con otros expertos en el tema.
- ☐ Trataría de descubrir que metodología le podría funcionar para apoyar a su alumno.
- ☐ Se basaría en algún modelo pedagógico en especial tratando de cambiar el propio si fuese necesario.
- ☐ Se apoyaría con métodos como el quinesésico.
- ☐ Daría tiempo adicional al terminar cada una de sus clases para brindarle un apoyo extra a su estudiante con discapacidad visual para la comprensión de su curso y explicación de tareas.

7. Tiene conocimiento si existe algún recurso bibliográfico que hable sobre estrategias para atender a personas con discapacidad visual en el área educativa y si existe algún material escrito sobre didáctica adaptada para atender a esta población: * *Marca solo un óvalo.*

☐ Si

☐ No

8. Los coordinadores de jornadas les informan cuando van a atender a algún estudiante con discapacidad visual en alguno de sus cursos y juntos planifican como lo atenderán, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje: * *Marca solo un óvalo.*

☐ Si

☐ No

☐ Algunas veces

9. Considera como docente que es sumamente importante capacitarse sobre estrategias didácticas adaptadas sobre todo cuando la Facultad de Humanidades se encuentra reconocida a nivel nacional como una de las que facilitan el ingreso a personas con discapacidad visual, y de esta forma contribuir de gran manera a mejorar el proceso de inclusión educativa: * *Marca solo un óvalo.*

☐ Si

☐ No

10. Existe por parte de la Facultad de Humanidades algún interés sobre apoyar el proceso académico de las personas con discapacidad visual en las distintas carreras, facilitándoles la utilización de sus herramientas en clase, dotándolos de material accesible según el grado de discapacidad visual que presente a través de mejorar el material didáctico para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyar al docente cuándo realice la acción educativa, concientizar a los estudiantes sobre el apoyo a las personas con discapacidad visual. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Si

☐

No

A continuación, se enlistarán varias terminologías, indicar cuales domina o desconoce.

11. Inclusión educativa. *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

12. Integración escolar. *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

13. Accesibilidad. *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

14. Recursos tiflotecnológicos. * *Marca solo un óvalo.*

☐ Si

☐ No

15. Didáctica adaptada. *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

No

☐

Glosario de términos

1. Agudeza visual

Es la capacidad de nuestro sistema de visión para discriminar e identificar nítidamente estímulos visuales o detalles de los objetos en buenas condiciones de iluminación

2. Competencia

Son las capacidades humanas que constan de diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las distintas interacciones que tienen las personas para la vida en los ámbitos personal, social y laboral

3. Congénito

Es aquella enfermedad o malformación que está presente desde el nacimiento del bebé y puede ser transmitida por los progenitores o no

4. Contraste

Diferencia de intensidad de iluminación en la gama de blancos y negros o en la de colores de una imagen fotográfica o cinematográfica

5. Currículum

Es el plan de estudios¹ o proyecto educativo general en donde se concretan las concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que determinan los objetivos² de la educación escolar; es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la institución en cuestión trata de promover.

6. Diseño universal

Es un paradigma del diseño relativamente nuevo, que dirige sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. El concepto surge del diseño sin barreras, del diseño accesible y de la tecnología asistiva de apoyo.¹ A diferencia de estos conceptos el diseño universal alcanza todos los aspectos de la accesibilidad, y se dirige a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Resuelve el problema con una visión holista, partiendo de la idea de la diversidad humana. Además, tiene en cuenta la manera en que se vende el producto y la imagen de producto, para que estos, además de ser accesibles, puedan venderse y captar a todo el rango de consumidores.

7. Diversidad

Se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, a la variedad, a la infinidad o a la abundancia de cosas diferentes, a la desemejanza, a la disparidad o a la multiplicidad.

8. Entrenamiento visual

Consiste en realizar ejercicios de terapia visual que contribuyen a solucionar o mejorar significativamente problemas de binocularidad, ambliopías, estrabismos o la potencia visual, entre otros.

9. Heterogeneidad

Es un término usado para denominar a la sociedad como un grupo social compuesto por personas con características diferenciadas, ya sea, de clase social, raza, género. La heterogeneidad social implica a su vez una diferencia cultural llamada heterogeneidad cultural.

10. Inclusión

Es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades

11. Indicador de logro

Es una medida que nos permite ir observando el avance en el cumplimiento del desarrollo de capacidades. Esta medida proporciona un medio sencillo y fiable para medir los logros, reflejar los cambios vinculados con una intervención o ayudar a evaluar los resultados

12. Indivisibilidad

Principio de indivisibilidad: significa que los derechos humanos poseen un rango intrínseco a la persona; son inseparables de ella, de tal manera que al ejercerse uno de ellos, correlativamente se deriva el ejercicio de otros. Se trata de una interrelación que no es susceptible de separar.

13. Integración

Es el proceso durante el cual los recién llegados o las minorías se incorporan a la estructura social de la sociedad de acogida.¹ Se entiende por integración social las acciones que posibilitan a las personas que se encuentran en la marginación a participar del nivel mínimo de bienestar social alcanzado en un determinado país.

14. Necesidad Educativa Especial

El concepto de Necesidad educativa tal como lo enfoca la nueva ley, es clave. Se considera que un niño o una niña necesitan una educación especial si tienen alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. El concepto de dificultad de aprendizaje es relativo; se da cuando un niño tiene una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los niños de su misma edad, o si sufre una incapacidad que le impide o dificulta el uso de las instalaciones educativas que generalmente tienen a su disposición los compañeros de su misma edad.

15. Normalización

Es el proceso por el cual ciertos comportamientos e ideas se hacen considerar "normales" a través de la repetición, la ideología, la propaganda u otros medios, muchas veces llegando a tal punto que son consideradas naturales y se dan por sentado sin cuestionamiento.

16. Orientación y Movilidad

Es el área donde la persona con discapacidad visual adquiere las herramientas para su desplazamiento independiente. Es impartida por docentes especializados (en niños y niñas) o por instructores (en jóvenes y adultos).

17. Paradigma

Se conforma por un conjunto de creencias y conocimientos que forman en cada sociedad una imagen o una visión sobre la manera de ver y entender el entorno.

18. Segregación

Es la marginación, exclusión o discriminación de la que puede ser víctima una persona o un grupo de personas por motivos raciales, sociales, políticos, religiosos o culturales.

19. Sinergia

Significa cooperación, y es un término de origen griego, "synergía", que significa "trabajando en conjunto". La sinergia es el momento en el que el todo es mayor que la suma de las partes, por tanto, existe un rendimiento mayor o una mayor efectividad que si se actúa por separado

20. Sintetizador

Es la producción artificial del habla. El sistema computarizado que es usado con este propósito es llamado computadora de habla o sintetizador de voz y puede ser implementado en productos

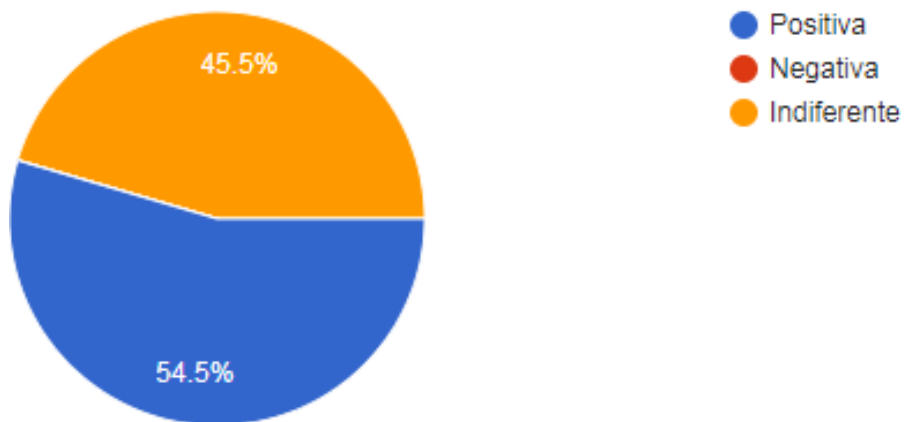
software o hardware. Un sistema text-to-speech (TTS) convierte el lenguaje de texto normal en habla; otros sistemas recrean la representación simbólica lingüística como transcripciones fonéticas en habla

21. Telemática

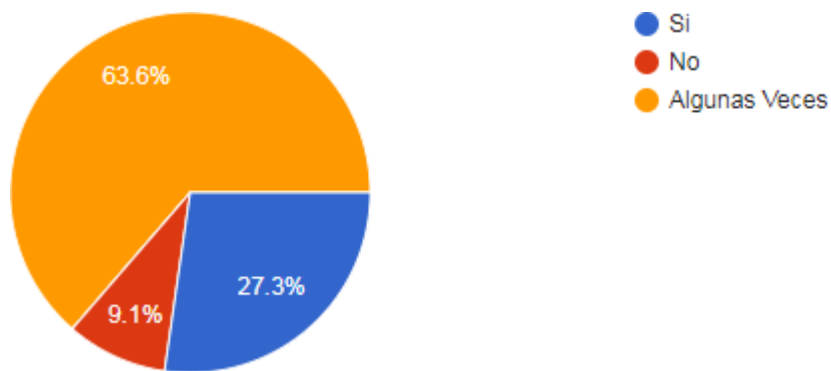
El concepto de telemática refiere a la combinación de la informática y de la tecnología de la comunicación para el envío y la recepción de datos. La persona que ingresa a la aplicación desde su teléfono celular (móvil), escribe un mensaje y se lo envía a otro usuario está haciendo uso de la telemática.

GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS

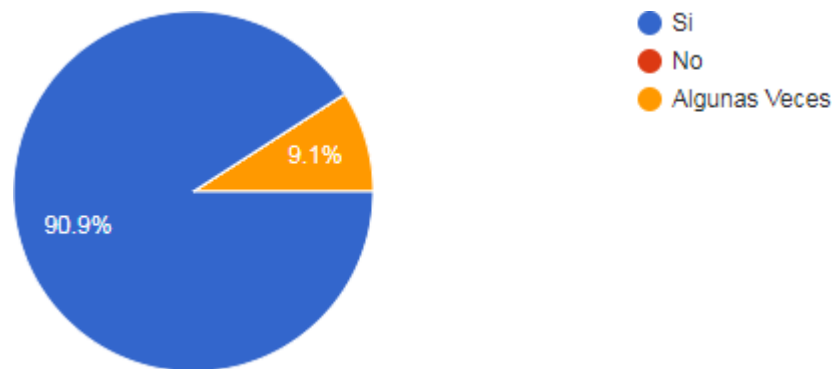
1. La postura de los docentes al enterarse de su participación como estudiante dentro del salón de clases ha sido:



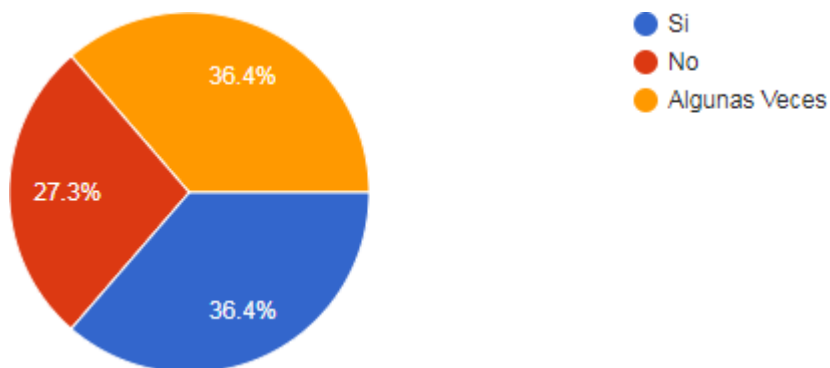
2. Los docentes se han mostrado accesibles e interesados en que usted aprenda y mejore constantemente durante su proceso de aprendizaje, facilitándole materiales y recursos bibliográficos adaptados a su grado de discapacidad visual.



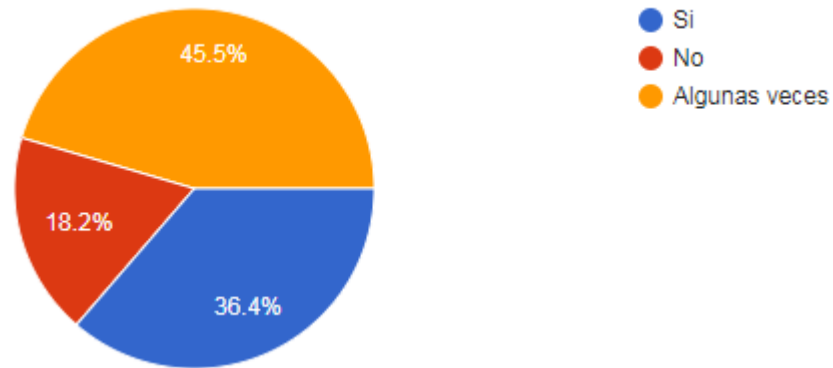
3. Le es fácil utilizar las herramientas adaptadas, tecnológicas, tales como su computadora, regleta, grabadora, lupa, monocular o binocular, y otras dentro de su salón de clases sin ocasionar incomodidad al docente o a los compañeros de clase:



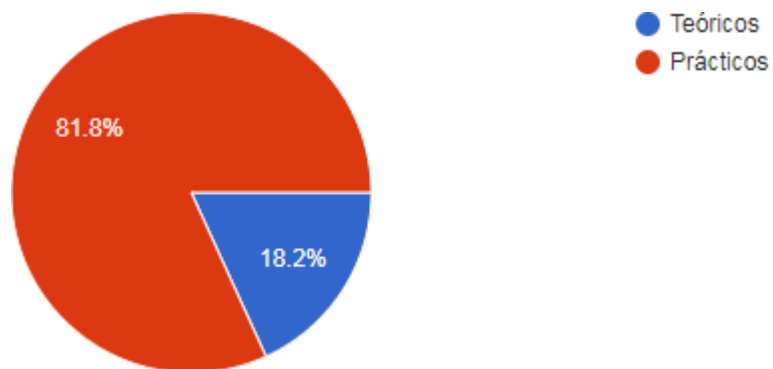
4. EL docente dedica algún tiempo libre o al terminar la clase para acercarse a usted y aclarar dudas o reforzar los conocimientos aprendidos ese día en clase.



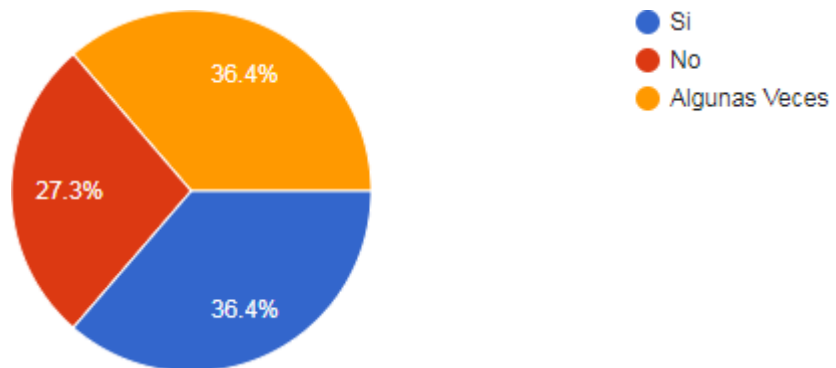
5. Existe por el docente algún tipo de adaptación en las tareas que solicita para con usted, en comparación con los demás compañeros de clase:



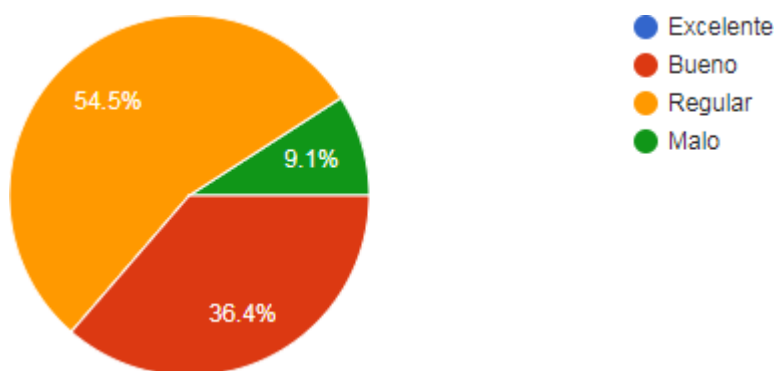
6. ¿Cuáles son los cursos que se le han hecho más difíciles durante su proceso académico?



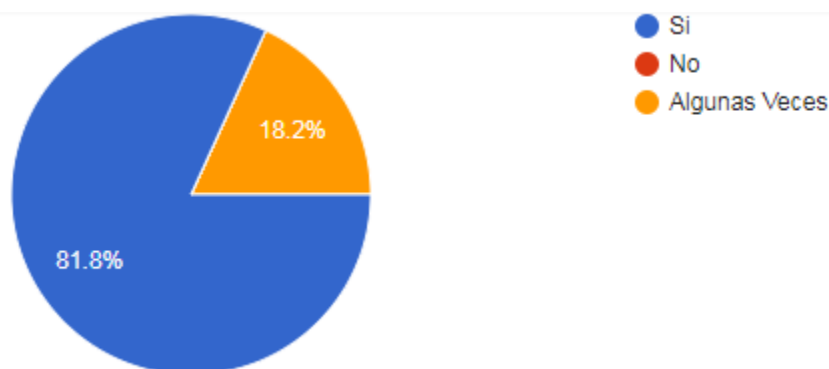
7. Algún docente se ha mostrado poco colaborador para brindarle apoyo durante los semestres que ha cursado, sobretodo en pruebas finales, tareas gráficas o con ilustraciones, o en algún trabajo de campo el cuál sea netamente visual:



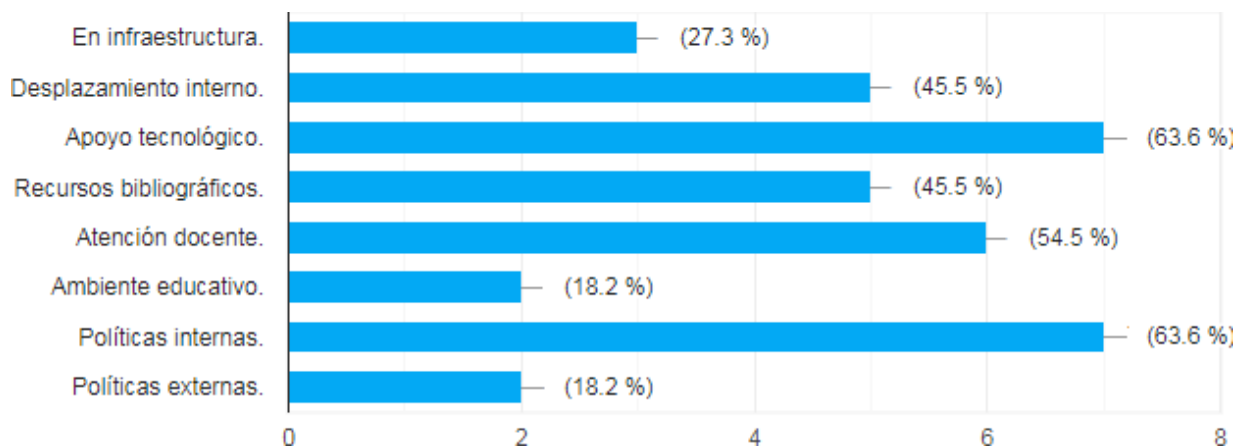
8. ¿Cómo ha sido el apoyo brindado por el personal administrativo de la Facultad de Humanidades cuándo usted ha realizado algún trámite o gestión para certificados de cursos, solicitudes de cambios de jornada, solicitudes de cierre de pensum, trabajos de tesis, o EPS y otro tipo de gestión la cual sea vital o urgente para su proceso académico?



9. Considera que la Facultad de Humanidades necesita beneficiar la accesibilidad de las personas con discapacidad visual, para mejorar su desplazamiento interno mediante el uso de rotulaciones en sistema Braille, rotulaciones escritas ampliadas y con colores contrastantes, señalizaciones en el suelo, paredes o pasa manos al subir y bajar las gradas, rampas de acceso, libertad en los pasillos o corredores, personal de apoyo debidamente capacitado.

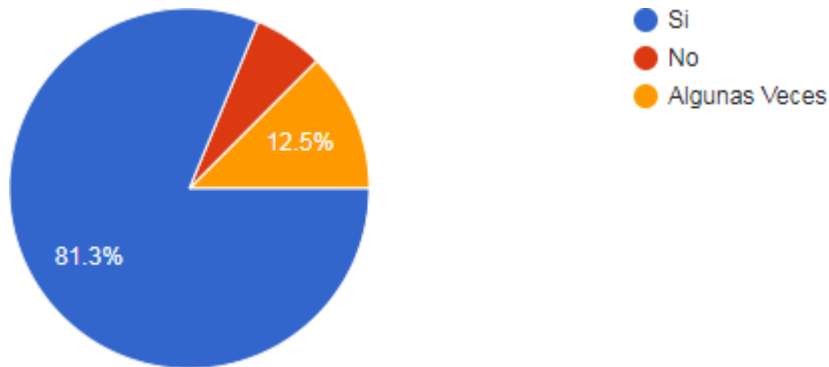


10. ¿Qué cambios cree que necesita realizar la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, para mejorar la atención a estudiantes con discapacidad visual, a corto, mediano y largo plazo, ya que la demanda de estudiantes con discapacidad visual es cada día mayor?

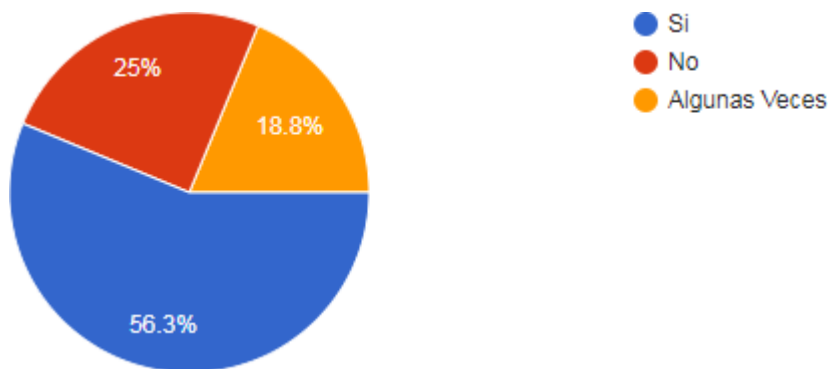


Se analizó una muestra de 20 docentes mostrando los siguientes resultados para las interrogantes hechas.

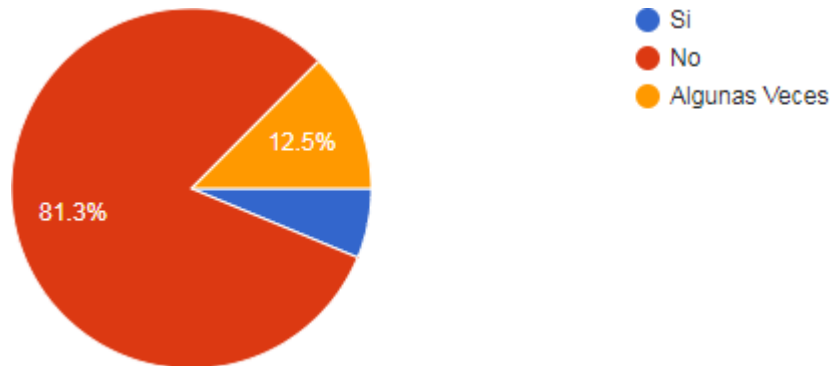
1. Ha observado o conoce a personas que tengan algún grado de dificultad para visualizar objetos o personas, por ejemplo personas que no tienen visión, personas que utilizan ayudas ópticas para visualizar objetos lejanos o personas que utilizan anteojos.



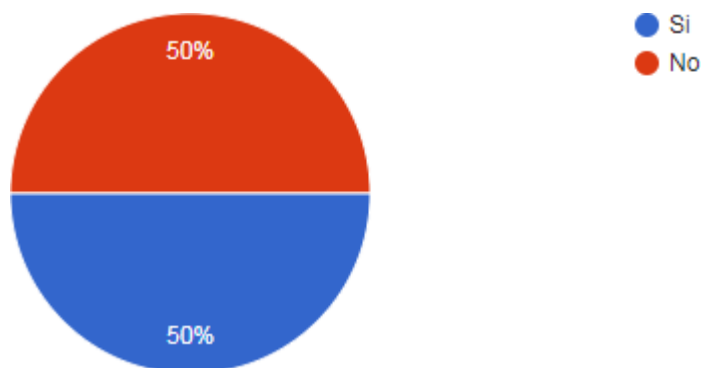
2. En alguna ocasión a interactuado con personas con discapacidad visual, para conocer sus debilidades y fortalezas a sí mismo las herramientas que utiliza para caminar, leer, escribir y manejar el proceso de comunicación con otras personas.



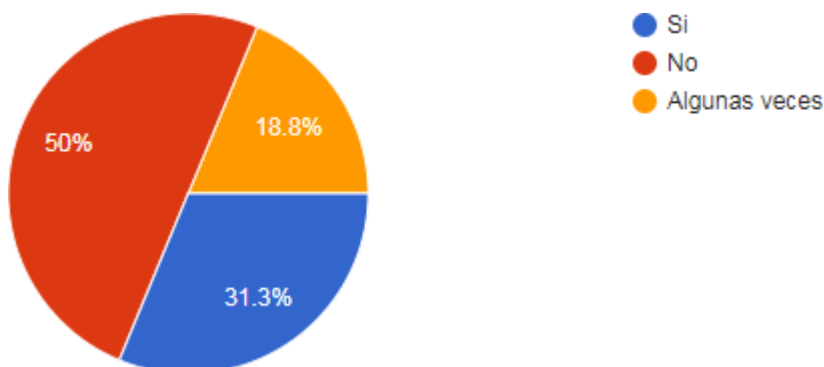
3. En algún momento se le ha capacitado por parte del área administrativa de la Facultad de Humanidades sobre el tema de discapacidad de manera general y sobre cómo atender a un estudiante con discapacidad visual en su salón de clases.



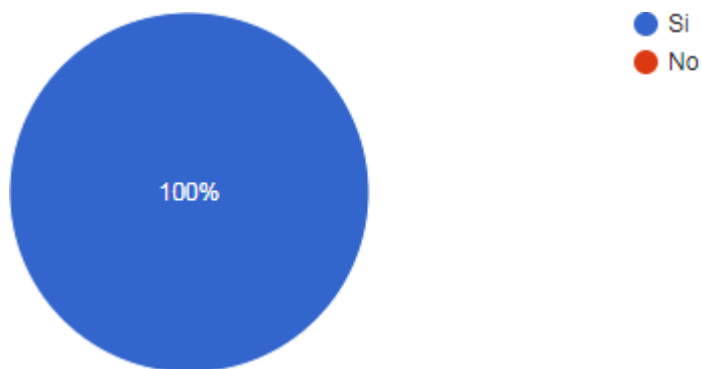
4. Tiene conocimiento si existe algún recurso bibliográfico que hable sobre estrategias para atender a personas con discapacidad visual en el área educativa y si existe algún material escrito sobre didáctica adaptada para atender a ésta población:



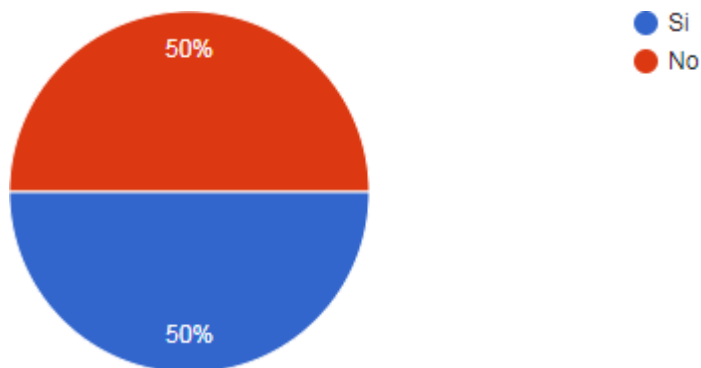
5. Los coordinadores de jornadas les informan cuando van a atender a algún estudiante con discapacidad visual en alguno de sus cursos y juntos planifican como lo atenderán, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje:



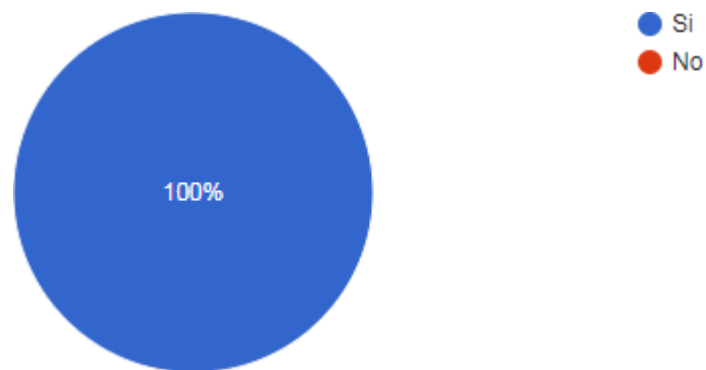
6. Considera como docente que es sumamente importante capacitarse sobre estrategias didácticas adaptadas sobre todo cuando la Facultad de Humanidades se encuentra reconocida a nivel nacional como una de las que facilitan el ingreso a personas con discapacidad visual, y de ésta forma contribuir de gran manera a mejorar el proceso de inclusión educativa:



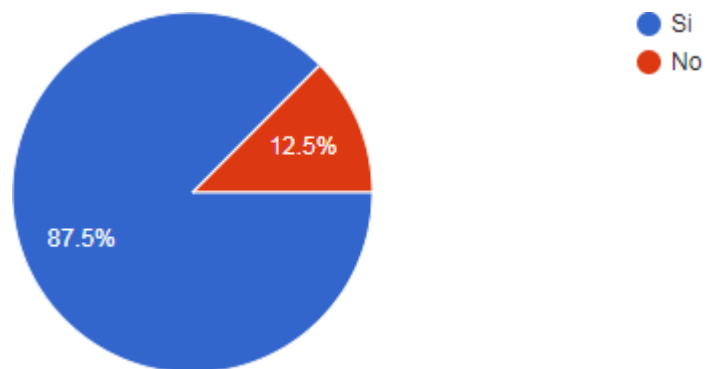
7. Existe por parte de la Facultad de Humanidades algún interés sobre apoyar el proceso académico de las personas con discapacidad visual en las distintas carreras, facilitándoles la utilización de sus herramientas en clase, dotándolos de material accesible según el grado de discapacidad visual que presente a través de mejorar el material didáctico para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, apoyar al docente cuándo realice la acción educativa, concientizar a los estudiantes sobre el apoyo a las personas con discapacidad visual.



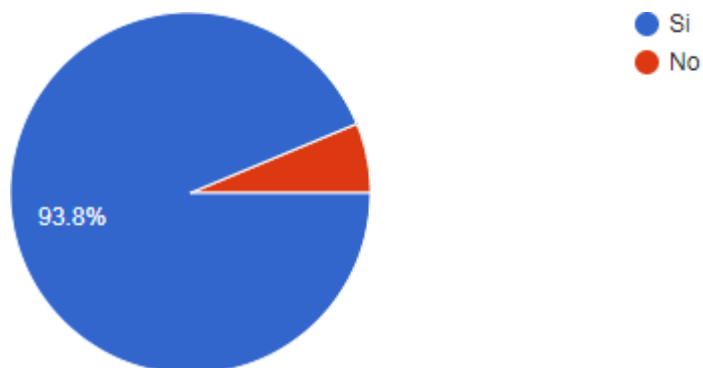
8. A continuación, se enlistarán varias terminologías, indicar cuales domina o desconoce.
- a. Inclusión educativa.



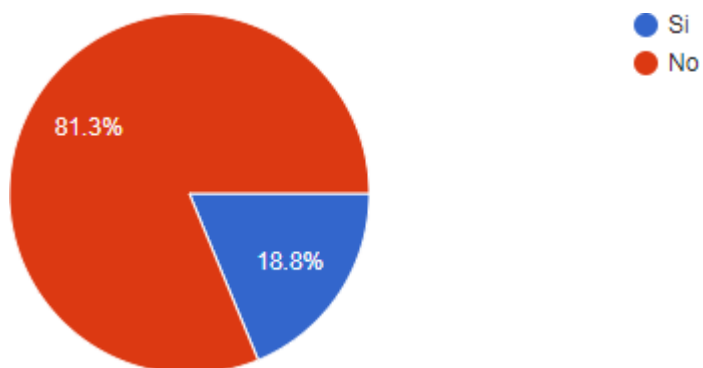
- b. Integración escolar.



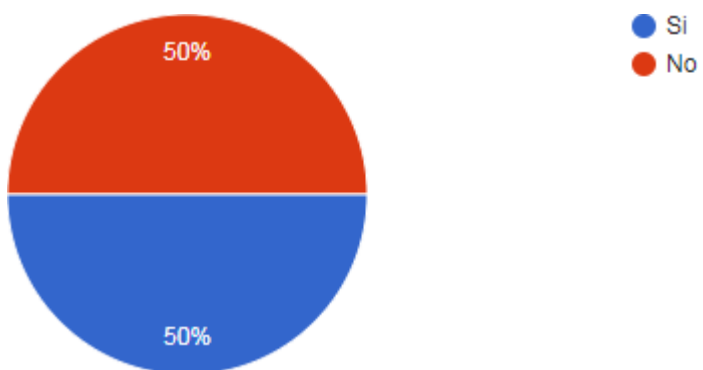
c. Accesibilidad.



d. Recursos tiflotecnológicos.



e. Didáctica adaptada.



Artículos sobre Educación inclusiva.

La lengua de señas y su aplicación



CEPC
CENTRO DE ESTUDIOS Y
POLÍTICAS DE LA COMUNICACIÓN

Según datos de la comunidad de sordos de Guatemala, en el país la población con esta condición asciende a más de 200 mil, quienes enfrentan barreras de comunicación, educación, trabajo, acceso a la justicia, entre otros derechos. Esta es una de las condiciones consideradas invisibles, porque no es evidente la deficiencia de la persona. En el pasado, muchas personas con discapacidad auditiva fueron obligadas por sus padres o tutores a ingresar a escuelas donde se evidencia que las mujeres indígenas sordas son más vulnerables a hechos de violencia sexual, actos que son recurrentes porque las personas sordas no tienen conocimiento en lengua de señas, aunado a la falta de cultura de la denuncia. Además, por la inexistencia de condiciones para la enseñanza-aprendizaje de la lengua de señas. La Ley de Lenguas de Señas de Guatemala (Lensegua) fue aprobada mediante el Decreto 3-2020, entrando en vigencia durante la pandemia del Covid-19, lo que significó un importante avance en las comunicaciones de la Presidencia de la

República, Ministerio de Salud Pública, el Ministerio de Educación (Mineduc), el propio Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (Conadi) y algunos teletécnicos. De manera reciente, el Mineduc publicó el Reglamento de Lensegua, donde destaca que las instituciones educativas públicas y privadas del Sistema Educativo Nacional que tengan inscritos estudiantes con discapacidad auditiva y con sordoceguera, deben implementar de

Fue aprobada mediante el Decreto 3-2020.

manera gradual y progresiva a docentes capacitados en lengua de señas y realizar adecuaciones curriculares, para garantizar el uso del medio de comunicación reconocido para personas con esta condición en el proceso educativo.

El Acuerdo agrega que el Conadi deberá asesorar a la Dirección General de Educación Especial del Mineduc en la producción de material educativo, para sus cursos a través de la Unidad de Lengua de Señas. El Conadi implementó la unidad en 2020 con su propio presupuesto. Es necesario que el Gobierno doté a esta unidad con recursos financieros específicos para su funcionamiento, y poder contar con mayor personal con conocimiento en lengua de señas que deberán asesorar al sector público y privado en la aplicación de Lensegua.

Por una educación superior inclusiva



CEPC
CENTRO DE ESTUDIOS Y
POLÍTICAS DE LA COMUNICACIÓN

Entre las acciones realizadas por el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (Conadi) en el marco de sus 28 años de existencia institucional, se concretó la suscripción de convenio con la Escuela de Ciencias de la Comunicación (ECC), de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El establecimiento de acuerdos con esta unidad académica tiene el propósito de brindar apoyo en la formación a los futuros

Hasta la fecha, se han graduado 14 comunicadores con discapacidad.

profesionales de la comunicación, sobre el abordaje de la discapacidad con enfoque de derechos humanos, y evitar de esta manera la medicalización de esta condición desde paradigmas excluyentes, como el de prescindencia y medicalización, modelos que fomentan la idea de la discapacidad asociada a la enfermedad y enfermedad.

Además, es necesario orientar sobre el correcto uso de la terminología y manejo de la imagen de las personas con esta condición, tomando en cuenta las recomendaciones del Comité de Expertos Sobre Discapacidad de Naciones Unidas,

dirigidas al Estado de Guatemala, donde hace el llamado a evitar la publicación de expresiones e imágenes que vulnere la dignidad del colectivo y contravengan sus derechos. Al ver, desde las aulas universitarias, deben conocerse las técnicas y formatos accesibles de información para público con discapacidad, como inclusión de intérprete de lengua de señas en audiovisuales, etiquetado de imágenes en redes sociales, pictogramas e inclusiones de voz robótica, contrastes de colores y magnificadores de letras en la web. Según la Dirección de la ECC, en 2021 se incrementó el ingreso de estudiantes con discapacidad a la referida unidad académica, cuyos números ascendieron a 180. Este aumento coincide con la pandemia a causa del Covid-19, que se aceleró la utilización de plataformas digitales, herramientas accesibles para estudiantes con discapacidad, recurso digital que permite a los estudiantes con estas características la mejora de barreras de infraestructura, comunicación y actitud.

Desde la creación de la ECC, se han graduado 14 comunicadores con discapacidad. Este convenio busca dar cumplimiento a la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Comunicadores sociales, agentes de cambio



Con el propósito de fortalecer y actualizar el conocimiento de los docentes y estudiantes egresistas de la Escuela de Ciencias de la Comunicación (ECC) de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (Conadi) desarrolló una capacitación sobre el abordaje de la discapacidad desde un enfoque en derechos humanos, en cumplimiento al convenio suscrito entre ambas entidades.

Una de las consignas de la ECC, dirigida por el licenciado César Paiz, es la formación de estudiantes integrales, que tengan la capacidad de desenvolverse en cualquier ámbito comunicacional y aportar contenido veraz, formativo e informativo para un público diverso. A la vez, el Conadi considera estratégico que el modelo sobre discapacidad con enfoque en derechos humanos sea enseñado desde las aulas universitarias, teniendo en cuenta que los profesionales de la comuni-

cación son quienes a través de los medios generan opinión pública, inciden en la audiencia al adoptar alguna postura ideológica o paradigma, afectando el comportamiento social.

El objetivo de impulsar el uso correcto de la terminología e imagen de las personas con discapacidad y la implementación de formatos accesibles de información, busca el avance en el cumplimiento de la Convención de Naciones Unidas Sobre los Derechos de las Perso-

El Conadi considera estratégico que el modelo sobre discapacidad sea enseñado desde las aulas universitarias.

nas con Discapacidad (CDPD) y dar respuesta a las recomendaciones emitidas por el Comité de Expertos en la materia. De acuerdo a las observaciones emitidas al país, las campañas de divulgación relacionada con las per-

sonas con discapacidad continúan afianzando paradigmas excluyentes del siglo pasado, generando lástima y explotación de la condición y no permitiendo una verdadera inclusión social del colectivo. Los docentes universitarios y comunicadores egresados de la máxima casa de estudios, son parte fundamental de la alianza suscrita entre la USAC y el Conadi, quienes deben asumir el compromiso de ser agentes de cambio que sumen para alcanzar una Guatemala más inclusiva.

COYUNTURA Y DISCAPACIDAD

Un importante convenio en medio de la pandemia



Una de las acciones que ha llevado a cabo el Consejo Nacional

para la Atención de las Personas con Discapacidad (Conadi), para dar cumplimiento a la Convención de Naciones Unidas Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), para generar toma de conciencia de las personas con esta condición, ha sido establecer alianzas estratégicas con medios de comunicación. Hoy en día se cuenta con el apoyo de no menos de 50 emisoras estatales, educativas, departamentales y comunitarias, que han incluido dentro de su programación la temática de discapacidad, desde las orientaciones de convenios internacionales de derechos humanos con enfoque de discapacidad.

La Federación Guatemalteca de Escuelas Radiodifusoras (FGER) es una de las instituciones con mayor proyección a nivel departamental, que ha abierto un espacio de difusión para abordar la situación de discapacidad de manera coyuntural.

Por más de 10 años ha transmitido el programa del Conadi Guatemala para Todos, campañas de concientización y segmentos con

referida temática, sin buscar algún beneficio económico, solamente con el propósito de visibilizar las demandas de este sector.

Este 2020, se formalizó la relación entre el Conadi y FGER con la suscripción de un convenio de cooperación, con la finalidad de fortalecer las acciones de divulgación, en una etapa de la historia, donde la pandemia ha afectado principalmente a los grupos vulnerables: personas con discapacidad, adultos mayores, enfermos crónicos, pueblos indígenas, niñas y niños, mujeres y población en situación de pobreza y pobreza extrema.

El acuerdo es sobremodo importante porque FGER es una estación de corte social, enfocada en evidenciar los problemas que afectan a las comunidades indígenas del país. En ese contexto, la Encuesta Nacional en Discapacidad 2016 dio a conocer que

la mayor prevalencia de discapacidad se ubica en el área rural, donde habitan los pueblos indígenas.

El convenio también da respuesta a parte de las recomendaciones otorgadas al Estado de Guatemala por parte del Comité de Expertos de la ONU sobre Discapacidad con motivo de la primera evaluación en el cumplimiento de la CDPD, respecto a fortalecer la promoción y divulgación de este instrumento en formatos accesibles, audio, lengua de señas y en idiomas originarios.

COYUNTURA Y DISCAPACIDAD

Experiencias y buenas prácticas sobre discapacidad



COMUNICACIÓN
Y EDUCACIÓN

La implementación de programas y aprobación de leyes relacionadas con la certificación, desinstitucionalización y autonomía de las personas con discapacidad son temas pendientes en Guatemala, para garantizar el cumplimiento de los derechos de este importante sector poblacional.

En la actualidad existe un plan de acción sobre discapacidad, que ha tenido avances pero también ha encontrado obstáculos en su aplicación, una ruta de desinstitucionalización de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que busca implementarse, y una iniciativa de ley sobre Certificación de Discapacidad en el Congreso de la República pendiente de discusión.

Proyectos que, al darle la debida importancia, muestran un avance real en el modelo de vida desde el enfoque de derechos humanos en pro de la población con discapacidad. En la región hay países que han avanzado en

En la región, hay países que han avanzado en estos temas, como Costa Rica.

los temas señalados, como Costa Rica, nación que cuenta con una Ley sobre Autonomía Personal, donde la discapacidad se define en la esencia de la persona, y no dentro sobre la certificación, que permite identificar a la población con discapacidad y se incluyen en planes y proyectos sociales. Además de contar con programas relacionados con la desinstitucionalización de las personas con esta condición.

En ese contexto, el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad de Costa Rica (Conosodis), con el apoyo de la embajada de ese país acreditada en Guatemala, el Instituto Republicano Internacional y la coordinación con el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (Conadis) desarrollaron tres sesiones de intercambio de experiencias y buenas prácticas.

La participación de representantes de la Secretaría de Bienestar Social, Procuraduría de Derechos Humanos, Organismo Judicial, Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente, Comisión de Asuntos de Discapacidad del Legislativo y organizaciones de personas con discapacidad, evidencian el interés de trascender en el cumplimiento de los derechos del sector.

[Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria](#)

versión On-line ISSN 2223-2516

Rev. Digit. Invest. Docencia Univ. vol.11 no.1 Lima ene./jun. 2017

EDITORIAL

Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar

José M^a Fernández Batanero

Universidad de Sevilla (España) (<http://orcid.org/0000-0003-4097-5382>)

Las sociedades actuales están caracterizadas por la diversidad de culturas, contextos e individuos que se mezclan sobre un entramado social, político y económico, que hacen que las personas compartan una serie de características que las asemejan y otras que las hacen únicas. Hacer que todas estas diferencias confluyan sobre un mismo espacio y no sean el elemento distintivo que genere exclusión, constituye uno de los desafíos a los que se enfrenta la educación en la actualidad. Educar en este contexto conlleva necesariamente a considerar la presencia de tres dimensiones básicas: calidad, equidad e inclusión; siendo la calidad y la equidad cruciales para garantizar la educación inclusiva y entendiendo, además, que la inclusión y la calidad deben ser variables recíprocas en los modelos educativos del siglo XXI.

Servicios Personalizados

Revista

 SciELO Analytics

Artículo

 Español (pdf)

 Artículo en XML

 Referencias del artículo

 Como citar este artículo

 SciELO Analytics

 Traducción automática

 Enviar artículo por email

Indicadores

Links relacionados

Compartir

     Otros

 Otros

 Permalink

La inclusión educativa supone una transformación en los paradigmas de la educación desde un enfoque basado en la diversidad y no en la homogeneidad. En este sentido, en los artículos que componen el presente monográfico se presentan aportaciones que darán luz sobre retos planteados en los procesos de inclusión educativa, y que sin duda, marcarán caminos por donde avanzar. Encontraremos una visión más amplia sobre aspectos que influyen en una educación sin exclusión, desde la formación del profesorado en estrategias de atención a la diversidad y diversidad cultural, tanto en niveles no universitarios como universitarios, el aprendizaje de las lenguas para personas con necesidades educativas especiales, o la perspectiva de género. Todos ellos constituyen factores de innovación y cambio educativo.

El primer artículo, escrito por las profesoras Esperanza Alcaín y Marta Medina, de la Universidad de Jaén, contribuye a dar respuesta a uno de los retos planteados en la educación inclusiva como es la perspectiva legislativa. En su trabajo realizan un análisis del sistema educativo universitario español, que nos permite hacer un diagnóstico de la realidad y de los retos pendientes desde el ámbito normativo para lograr una educación universitaria inclusiva.

El artículo de Anabel Moriña y Almudena Cotán, investigadoras de la Universidad de Sevilla, presenta los resultados de una investigación en la que se analizaron los facilitadores y obstáculos que los estudiantes con diversidad funcional identificaban durante su trayectoria en la universidad, concretamente en cómo el profesorado puede contribuir o no a su inclusión social y educativa. Hallazgos relevantes que, sin duda, contribuyen a fortalecer la formación inicial del profesorado universitario.

El tercer artículo viene de la mano de los profesores Victoria Figueredo y Luis Ortiz, de la Universidad de Almería. Su trabajo de investigación pone de manifiesto la escasa formación inicial del profesorado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) en relación al trabajo a desarrollar en contextos de diversidad cultural. Formación que viene determinada por la escasa planificación y coordinación en relación al proceso de adquisición de competencias interculturales.

El cuarto artículo está dedicado a los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con diversidad funcional intelectual, y cuyos autores son María Isabel Negri Cortés y Juan José Leiva Olivencia. Este trabajo nos adentra en la necesidad de otorgar una formación de calidad a orientadores y docentes, que les capacite para fomentar en los jóvenes con necesidades educativas especiales, por limitación cognitiva, el desarrollo de habilidades, y competencias sociales y laborales que faciliten su acceso al empleo y a la vida adulta.

Elisa Pérez, M^a Elena Gómez y Rocío Serrano presentan un interesante estudio para conocer la percepción que tiene el profesorado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en relación a la competencia intercultural. Los resultados encontrados muestran que el profesorado AICLE define la CI estrechamente vinculada a la competencia lingüística y, por lo tanto, señala que las actividades comunicativas son las que más ayudan a fomentar la Competencia Intercultural.

La búsqueda de estrategias específicas para la enseñanza de idiomas en alumnos con trastorno por déficit de atención (TDA), con el fin de obtener un aprendizaje significativo y funcional, constituye el sexto artículo. Su autora M^a Cristina Santana-Quintana de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, resalta las implicaciones pedagógicas al plantear respuestas eficientes a los retos que se derivan de la situación de discapacidad, y a los que se enfrenta la Educación Superior hoy día. En esta línea, su aplicación ha permitido identificar como las estrategias más adecuadas las de compensación y afectivas o socio-afectivas, ya que realzan su rendimiento de habilidad, eliminan el estrés y aumentan la motivación entre otros aspectos.

Por último, el séptimo artículo, los profesores Manuel Villarruel-Fuentes y Fernando Pérez-Santiago del Instituto Tecnológico de Ursulo Galván e Instituto Tecnológico Nacional ambos de México D.F respectivamente, realizan un estudio cuyo objetivo fue identificar y comparar, bajo una perspectiva de género, los tipos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de los Institutos Tecnológicos del estado de Veracruz, México. Los resultados mostraron que los maestros, sin importar el género, privilegian el aprendizaje experimental por descubrimiento, atendiendo las premisas del aprendizaje significativo y el constructivismo, siendo necesario reforzar los escenarios de aprendizaje y las estrategias didácticas que emplean, orientándolos hacia modelos alternativos, principalmente en el enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad.

La inclusión educativa, un derecho

por [José Manuel Cabada](#) • 18/07/2019

- **El interés superior del niño ha de primar sobre la necesaria consulta a los padres y sobre las decisiones burocráticas y administrativas que limiten o violen el derecho del niño a una escolaridad en un sistema inclusivo y de calidad.**



Han tenido que pasar 60 años desde la Declaración de los Derechos Humanos para que las personas con discapacidad tengan sus derechos tras la aprobación de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esas seis décadas ha habido avances e intenciones, y a la tercera va la vencida, se ha logrado.

El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad para el decenio se aprobó en 1982 hasta 1993. No se conoció en España hasta 1986. Se trataba de recomendaciones y principios los Estados Partes debían asumir. Concluido ese período, y dado su escaso desarrollo, se aprobaron las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en diciembre de 1993. Aunque no eran de cumplimiento obligatorio, pretendían convertirse en normas internacionales consuetudinarias con la intención de respetar una norma de derecho internacional.

El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la [Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad](#). El Reino de España la firmó el 30 de marzo, el Rey la rubrica el 23 de noviembre y se publica en el BOE el 21 de abril de 2008. Al día siguiente se firma el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. El Real Decreto 1276/2011 de 16 de septiembre designó al CERMI como mecanismo independiente de seguimiento de la aplicación del Convenio.

La Convención firmada por España no establece nuevos derechos; aclara y recoge, por fin, de forma explícita que el derecho a la educación es el derecho a la educación inclusiva y de calidad. Recoge los artículos relativos a la educación de la [Convención de los Derechos del Niño](#), aprobada el 20 de noviembre de 1989 que también firmó España en 1990. En su artículo 23 establece el derecho del niño con discapacidad a tener acceso efectivo a la educación y la capacitación con el objeto de lograr su desarrollo individual y su inclusión social; el 28 establece el derechos del niño a la educación, derecho que debe ejercerse en condiciones de igualdad. Y el 29 estipula que la educación del niño debe de estar encaminada a desarrollar su personalidad, sus aptitudes y su capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades.

El artículo 24 de la Convención de las Personas con Discapacidad consagra que estas tienen derecho a la educación y que los Estados partes tienen la obligación de respetar, proteger y garantizar la educación inclusiva y de calidad para todas las personas sin distinción. Los Estados partes deben de garantizar el derecho a las personas con discapacidad en un sistema inclusivo a todos los niveles, incluyendo el nivel preescolar y la educación terciaria, las escuelas vocacionales y de educación continua así como las actividades extraescolares y sociales.

