

Comunicación y Diversidad

Serie Pedagógica de aproximación a los
aspectos comunicativos para la inclusión educativa
2012

VOLUMEN 2

Carmen Aura Arias Castilla

Directora del Grupo de Investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica GIEEP, docente investigadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en la Corporación Universitaria Iberoamericana

Jaime Alberto Ayala Cardona

Investigador del Grupo de investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica, GIEEP, y docente investigador de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Ma. de Jesús Blanco Vega

Investigadora del Grupo de investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica, GIEEP, y docente de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Carolina Ramírez Sánchez

Coordinadora académica y de estudiantes, investigadora del Grupo de investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica, GIEEP, y docente investigador de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana



**ciencias
humanas
y sociales**

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Presidenta

Mercedes Patiño Posse

Vicepresidenta

Ángela María Ramírez Patiño

Rectora

Blanca Victoria Barrientos de Angarita

Decano Facultad de Educación

Enrique King Garcés

Coordinadora de Investigaciones

Nora Milena Roncancio Parra

Coordinador Académico

Carolina Ramírez Sánchez

Portada: María Isabel Plata Rosas

Título: Momentos de la Infancia III.

Técnica: Bolígrafo sobre mdf.

Medidas: 25x20cm

Año: (2006)

Árbitros

Lili Portilla Aguirre.

Educadora Especial.

Instituto Nacional para Sordos INSOR

Amparo Pérez

Psicóloga.

Profesional de la subdirección de restablecimiento de derechos

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar I.C.B.F.

ISBN: 978-958-99257-9-9

© Corporación Universitaria Iberoamericana

Calle 67 No. 5-27 Bogotá

Diseño, diagramación e impresión:

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Agosto 2013

Sobre los autores

CARMEN AURA ARIAS CASTILLA

Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional con especialización en Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil, Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Diplomada en Docencia Universitaria y Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica, formación en Tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje con la Universidad Autónoma de Bucaramanga, y Tecnologías web 2.0 de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Ministerio de Educación Nacional; con intereses en las áreas pedagógicas y didácticas del lenguaje, cuenta con veinte años de experiencia como docente y diez como investigadora.

Asesora de prácticas pedagógicas con proyectos sobre Didáctica del lenguaje y Matemáticas, en instituciones de convenio entre la Corporación Universitaria e instituciones educativas como Alianza Social Educativa, Normal Superior Distrital María Montessori, entre otras instituciones educativas oficiales y privadas del distrito capital. Ha desarrollado estudios y documentos en el campo de la comunicación y la construcción de los procesos lectores y escritores en primera infancia y poblaciones en situación de discapacidad. Actualmente es directora del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de construcción pedagógica, simultáneamente gestiona proyecto de investigación en competencias escriturales en Educación Superior.

Ha compartido su experiencia y conocimientos en diversos escenarios académicos a nivel nacional: en Cali, Neiva y Bogotá entre otras y a nivel internacional en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en México. Es editora de la revista Horizontes Pedagógicos y actualmente orienta tres asignaturas en los programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil de la Institución Universitaria Iberoamericana. Pertenece a las Redes Nacional e Internacional de Pedagogía RedIpe y ha publicado artículos en la Revista Itinerario Educativo de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá y Revista Q de la Universidad Bolivariana de Medellín.

JAIME ALBERTO AYALA CARDONA

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, diplomado en Docencia universitaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana, con estudios de Especialización en pedagogías para el aprendizaje autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Cuenta con procesos formativos en Atención de las necesidades educativas de las personas Sordociegas con la organización SENSE Internacional Latinoamérica en Perú y formación en Tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje con la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Se desempeña hace cuatro años como docente investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana y como Coordinador Académico del Colegio Filadelfia para Sordos por diez años.

Es Rector del Colegio Filadelfia, Investigador del Grupo de Investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica GIEEP. Ha desarrollado investigaciones en el campo de la atención educativa a la población Sorda y Sordociega con la realización de proyectos de investigación, tales como Construcción de unos Lineamientos Curriculares para la Lengua de Señas Colombiana, Estrategias educativas para la inclusión del Sor-

dociego a través del Guía Intérprete y Mediador y Estereotipos sobre discapacidad y sus repercusiones en las instituciones educativas que incluyen discapacidad en la Localidad de Chapinero de Bogotá. Ha socializado los resultados de sus investigaciones en diversos encuentros académicos en las ciudades de Cali y Neiva, así como en instituciones que atienden población Sorda en Villavicencio y Bogotá. Ha participado como organizador en el IV encuentro de Ideas de Investigación en Educación y en el Segundo Simposio de Experiencias Pedagógicas y Curriculares forma parte del Comité editorial de la Revista Horizontes Pedagógicos. Cuenta con sólidos conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana y el idioma Inglés.

MARÍA DE JESÚS BLANCO VEGA

Licenciada en Danza y Teatro de la Universidad Antonio Nariño, especializada en baile flamenco de la Fundación de Arte Flamenco Cristina Heeren, de Sevilla España, diplomada en Docencia Universitaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana, cursa actualmente Maestría en Educación de la Universidad Arcis de Chile. Tutora de Ambientes Virtuales de Aprendizaje, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Universidad Tecnológica de Bolívar. Se desempeña hace 5 años como docente investigadora del Grupo de investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica GIEEP de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Directora del Grupo Artístico Creación. Ha realizado investigaciones en el campo de la expresión corporal en la formación de maestros, en los programas de educación inicial de Universidades de Bogotá y en Pedagogía del movimiento en comunidad Sorda. Ha socializado los resultados de la investigación en encuentro académicos en las ciudades de Neiva y Bogotá. Coordinó un Proyecto de Expediciones Pedagógicas para la transformación pedagógica de la ciudadanía en el Distrito Capital, mediante convenio Secretaria de Educación Distrital S.E.D., Colsubsidio y Corporación Universitaria Iberoamericana, participó en el Proyecto Sistematización de experiencias significativas en Educación Inicial, en el programa distrital por la Primera Infancia y la Inclusión Social de la Secretaría de Integración Social, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Corporación Universitaria Iberoamericana.

CAROLINA RAMÍREZ SÁNCHEZ

Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana, especialista en gerencia educativa de la Universidad de la Sabana, con estudios de maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y el Tecnológico de Monterrey (México) cuenta con procesos de formación en docencia universitaria de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Posee experiencia como docente en los diferentes niveles de la educación desde el preescolar hasta la educación superior, desarrolla módulos en cursos de extensión para docentes, también ha desarrollado investigaciones en el campo de las dificultades de aprendizaje en niños y niñas.

Participó en la construcción del plan de estudios del programa a distancia de la Licenciatura de Pedagogía Infantil.

Durante los últimos dos años ha estado vinculada como docente en la Corporación Universitaria Iberoamericana y actualmente coordina los procesos académicos y de práctica del área de Educación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en la misma universidad.

Asistentes de Investigación
Programas de Educación Especial y Pedagogía Infantil
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Magda Yesenia Amaya
Leidy Catalina Beltrán Guerrero
Jennifer Beltrán Valderrama
Ruth Ximena Corrales Sánchez
Juan Carlos Coronado Rincón
Natalia Avendaño Velandía
Aydée Mabel Mora Chía
María del Pilar Farias
Paola Jiménez Pulido
Natalia Pulido Nonsoque
Hasbleidy Fonseca Viracacha
Sandra Liliana Coy Fajardo
Diana Katherine Rojas Mora
Dirley Yurany Pérez Barragán
Martha Argenis Parra Gutiérrez
Maridith Ochoa Rodríguez
Yolima Cárdenas Valbuena
Leydi Lorena Mejía Amaya
Juanita Lotero Rendón
Jennifer García Afanador

Dedicatoria

*“Dedicamos este libro a nuestras familias,
a las personas en situación de discapacidad, a
los docentes, familiares y personas del entorno
que trabajan por la inclusión, para
que cada día que pasa se consolide más el proyecto
de “Educación para todos”
y la escuela sea una sola
donde aprender y vivir en armonía como
humanos sea una realidad”*

Los autores.

Contenido

| | |
|---|----|
| Prólogo | 11 |
| Capítulo I: Discapacidad intelectual, procesos y mediaciones didactico- pedagógicas para la inclusión educativa y social desde la comunicación <i>Carmen Aura Arias Castilla</i> | 13 |
| Capítulo II: Aportes a la construcción de los roles de guía intérprete y mediador para estudiantes sordociegos en Colombia <i>Jaime Alberto Ayala Cardona</i> | 43 |
| Capítulo III: Aproximación conceptual a la pedagogía del movimiento para la inclusión educativa en personas Sordas <i>María de Jesús Blanco Vega</i> | 56 |
| Capítulo IV: Las dificultades de aprendizaje: una problemática escolar <i>Carolina Ramírez</i> | 77 |

Prólogo

Sin lugar a dudas, el volumen y calidad de la literatura alrededor de cada campo de trabajo valida y fortalece los procesos de su progreso. En el campo de la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad aún hace falta más literatura que apoye los procesos de mejoramiento de la calidad, las metodologías y la participación activa de los mismos niños, niñas y jóvenes. Como dice en el artículo 7, punto 3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten...”. Para que ellos puedan participar plenamente, hay que fortalecer la educación que permite a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad estar preparados a defender sus opiniones y sus propios derechos. Este nuevo volumen llega para ser parte de esta literatura que apoya nuestros procesos educativos.

Me alegra poder presentar el Segundo Volumen de la Serie COMUNICACIÓN Y DIVERSIDAD, que busca apoyar el avance de la inclusión educativa en Colombia y América Latina. Sus cuatro artículos reflejan aspectos muy variados dentro de este camino, desde dificultades de aprendizaje hasta servicios de estudiantes Sordociegos, y desde la discapacidad intelectual hasta la Pedagogía del Movimiento.

Carmen Aura Arias Castilla nos lleva a una vista panorámica de la educación para niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, llevándonos a pensar sobre varios aspectos como los temas de inclusión e integración. ¿Qué paradigmas hay que cambiar para ver cambios favorables? Ella nos hace mirar los actores, como docentes, padres e estudiantes, pero aún más, pensar en levantar las expectativas de logros de parte de los estudiantes. Citando a Arias, “Es necesario en todos los casos asignarle al estudiante autonomía y

responsabilidad en el seguimiento de su propio proceso, esto es un requisito mínimo de respeto a los derechos, pero también de los deberes que son la contrapartida de los derechos.” p.40. Se valida la importancia de la participación del estudiante con discapacidad cognitiva en su propia educación. La información en el artículo es, además, muy práctica con aplicación directa para los salones de clase.

El rol del guía intérprete y el mediador dentro de la educación de la persona Sordociega está aún en construcción y Jaime Alberto Ayala Cardona nos da un cuadro muy fidedigno del proceso que se ha vivido y sigue hoy en día. El artículo permite tener una vista de la situación actual y entender la importancia de definir roles para brindar un servicio de calidad a los estudiantes. Es un llamado a todos los estamentos involucrados a trabajar unidos para construir un camino con roles definidos a favor de los Sordociegos colombianos.

La Pedagogía del Movimiento, confieso, no la había conocido y me parece muy interesante considerarlo como un punto a favor para mejorar la educación inclusiva de las personas Sordas. Es un tema que vale la pena indagar, siendo que es una pedagogía a nivel internacional que la autora, María de Jesús Blanco Vega, nos explica en detalle y que ofrece para nuestro estudio para ver cómo puede beneficiar a la población Sorda y su experiencia educativa.

Carolina Ramírez nos presenta una clara exposición de las condiciones, estilos y dificultades de aprendizaje, tomando en cuenta las influencias y perspectivas de varios investigadores. Es un resumen que aclarará información para educadores, dándoles material para considerar sobre los roles del colegio y el rol de la familia en las situaciones que enfrenten los niños, niñas y jóvenes con dificultades de aprendizaje.

En conclusión, vale la pena tomar el tiempo para leer este Volumen 2, tomar sus temas para generar discusiones sobre las experiencias de la educación inclusiva y llegar a nuestras propias conclusiones con el apoyo de la experiencia presentada aquí. Felicito a los autores por compartir sus conocimientos y esperamos que sea un punto de partida para mejores prácticas en la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Patti Vivian Jones
Bogotá, Noviembre 2012

CAPÍTULO I

Discapacidad intelectual, procesos y mediaciones didáctico-pedagógicas para la inclusión educativa y social desde la comunicación¹

Carmen Aura Arias Castilla²

Resumen

El capítulo es una revisión de teorías, prácticas y experiencias diversas en el ambiente regional y local, sobre los avances en el aprendizaje de niños y niñas con discapacidad intelectual; se realiza la selección de los aspectos relevantes para el mejoramiento de la mediación pedagógica y didáctica como una propuesta para la inclusión efectiva de la población con discapacidad intelectual, en los ambientes educativos y su repercusión en ambientes sociales y culturales.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, mediaciones pedagógicas, inclusión.

¹ Investigación Estado de Arte realizado en el Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de construcción Pedagógica GIEEP de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Asistente de investigación: Diana del Pilar Farias.

² Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas y sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Correo electrónico ca.ariasc@laibero.net.

Intellectual disability, pedagogical processes, and inclusion

Abstract

The chapter is a theory and practical review of different experiences in regional and local contexts about progress in the learning processes of children with intellectual disabilities; it has a selection of the most important aspects for improving pedagogical and didactical intervention as a proposal for effective academic inclusion and its repercussion in social and cultural contexts.

Key words: Intellectual disability, pedagogical interventions and inclusion.

DEFINICIONES, CONTROVERSIAS Y DENOMINACIONES

Discapacidad intelectual y cognitiva

Hay variedad de términos en las nominaciones para la caracterización de los desempeños de las personas en situación de discapacidad, también para la discapacidad intelectual, así, para el Ministerio de Educación Nacional, en adelante M.E.N. (2006):

La discapacidad intelectual representa un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas hacen las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (Vygotski), de inteligencias múltiples (Howard Gardner), de inteligencia emocional (Goleman), de inteligencia triárquica (Sternberg) y los enfoques ecológicos y de calidad de vida (M.E.N. 2006 p.17).

Vale la pena resaltar que la discapacidad intelectual es un concepto bastante amplio, que recoge diversas denominaciones de este desempeño, tal como la discapacidad cognitiva, las dificultades generales y específicas de aprendizaje, déficit cognitivos simples y complejos, entre otros; por lo que representa una categoría cercana a propuestas de atención a la diversidad y a las estrategias inclusionistas, como lo enuncia Schalock, actual vocero de la Asociación Americana de Retado Mental AAMR (M.E.N. 2006, p.17).

La definición del concepto discapacidad cognitiva tiene relación con diversos momentos que diferencian los elementos necesarios para definir el concepto y que se refieren, dice Correa (2003), citado por M.E.N. (2006), básicamente a los medios y técnicas de valoración diagnóstica como a los procedimientos de intervención y apoyos que se sugieren a partir de estos diagnósticos.

Una de las instancias con mayor representatividad en la definición de este concepto es la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) que define el término como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (AAMR, 2002, Luckansson y cols, 2002), citados por MEN (2006).

Es importante citar las premisas que acompañan esta definición, para mejor comprensión: Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios, típicos, iguales en edad y cultura; enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual; las limitaciones coexisten con capacidades, la evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales, los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención, los sistemas de apoyo se ofrecen en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercuten en calidad de vida de la persona (M.E.N. 2002, p. 14).

Esta definición incluye dimensiones que han sido revisadas y actualizadas por expertos del Ministerio de Educación Especial e investigadores, así:

Dimensión I, referida a las aptitudes intelectuales, se valoran los procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje, la contextualización, la generalización y la transferencia del aprendizaje. MEN (2006).

Dimensión II, referida al nivel de adaptación y relacionada con la inteligencia conceptual, práctica y social, considera el conjunto de habilidades conceptuales, prácticas que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria. Conceptuales: competencias cognitivas, comunicativas y académicas. Prácticas: se refiere a las habilidades de la vida diaria, que per-

miten desenvolvimiento independiente en el contexto. Sociales: comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales. MEN (2006).

Dimensión III: Participación, interacción y rol social. Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a los aspectos personales, escolares, laborales, comunicativos, de ocio, espirituales. La participación se evalúa mediante la observación de la interacción social y material. MEN (2006).

Dimensión IV: Salud física, salud mental y factores etiológicos. Las personas con retraso presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento. MEN (2006).

Dimensión V: Contexto social (ambiente, cultura y oportunidades) A través de esta dimensión se valora los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles:

Microsistema o entorno vital: relación de la persona con su entorno, como la familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros. MEN (2006).

Meso-sistema: ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano.

Macro-sistema: patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas. MEN (2006).

EL TÉRMINO INCLUSIÓN ¿VERSUS, O, SUCESOR DE LA INTEGRACIÓN?

El termino inclusión ha sido un tema de debate en los ambientes académicos de América Latina; a partir de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), se han retomado los términos de inclusión, educación inclusiva,

como términos sucesores del término integración, con el propósito de explicar a que hacen referencia las modificaciones en la prestación del servicio educativo; ya no a las condiciones particulares de las personas, sino a las condiciones ambientales en que ocurre el aprendizaje, para lograr el desarrollo de todas las personas. (MEN 2006).

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento político que defiende los principios de una educación inclusiva, propone que todos los alumnos tengan el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad. Para alcanzar este objetivo, el sistema escolar tiene la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, *acceso* a la educación, pero no a cualquier educación sino a educación de *calidad* con *igualdad de oportunidades*. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva (Aincow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008). Según estos autores, avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan incluirse.

En este orden de ideas, caracterizados los términos inclusión, discapacidad intelectual y cognitiva, es necesario iniciar la presentación del objetivo del capítulo, el objetivo primordial del trabajo didáctico pedagógico de las mediaciones estarán orientadas, primero a sensibilizar a los docentes sobre las necesidades de adecuar las planeaciones didácticas a las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, como una manera de fortalecer la inclusión y optimizar la calidad por medio de estas adecuaciones en el currículo y tenerlas en cuenta en no solamente en la planeación, sino en la gestión y evaluación de actividades escolares para la inclusión, mediante estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras; y en segunda instancia, no perder de vista los propósitos generales entre los que se menciona alcanzar los objetivos en la educación y desarrollo de las potenciales de todos los seres humanos, el desarrollo formativo integral de las personas, independientemente de sus condiciones físicas, mentales, creencias políticas, religiosas, social o económicas.

En las aulas escolares, hoy, se integran estudiantes con diversas condiciones para el aprendizaje, y los docentes en muchos casos no tienen suficientes apoyos para desarrollar plenamente las potencialidades de todos los estudiantes; por ejemplo, se integran estudiantes con discapacidad intelectual; es un hecho, que el maestro especializado o no, deba tener conocimiento amplio, suficiente y preciso para conocer prácticas y teorías para el alcance de los logros máximos en su desarrollo (Carrasco, 2002).

Es necesario dirigir la atención a la formación y orientación de los maestros. Es esencial, no solamente la disposición para enseñar de parte de los maestros, sino que también es importante el conocimiento de las características de las poblaciones de estudiantes y las estrategias para propiciar el análisis, la reflexión y la proposición de estrategias didáctico-pedagógicas encaminadas a su desarrollo integral, estrategias asociadas directamente a las necesidades de las personas en situación de discapacidad.

Los procesos cognitivos son identificados como procesos mentales para reconocer, recordar, atender a la información variada para aprender. Las personas con discapacidad intelectual tienen ciertas limitaciones para acceder a la información cambiante del medio ambiente, en tanto que, en general tienen dificultades para el desarrollo de los procesos de la atención, la memoria, la elaboración y transferencia de la información o requieren más tiempo y esfuerzo para percibir, procesar y almacenar dicha información.

Los procesos de mediación hacen necesario el conocimiento de estos procesos de los estudiantes en el acceso a la información y a los procesos de aprendizaje. Un maestro logra diseñar procesos de aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes, cuando conoce específicamente cada uno de los procesos, los evalúa, analiza y propone mediaciones para su transformación.

DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS PARA EL APRENDIZAJE EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Rey (2010) del grupo de estudios sobre educación, metodología, pesquisas: investigación acción GEEMPA, en Blogia (2010) reflexiona sobre la inclusión, aporta a los nuevos conceptos diciendo que en este enfoque no se considera al niño el problema sino el sistema educativo y las escuelas; entonces el progreso no depende del niño sino de las oportunidades y apoyos

que se le brinden y el fracaso también depende de la escasez de recursos, la formación docente, la carencia de pertinencia, motivación de los docentes la falta de trabajo de equipo. (Rey, Blogia 2010).

Lo que se pretende es avanzar hacia una educación para todos, con calidad: El enfoque pasa de ser clínico a psicopedagógico, se refuerza lo positivo para hacer frente a las dificultades, se atienden las dificultades individuales y desde allí se avanza a currículos adaptados a las necesidades particulares de los estudiantes.

Hay algunos principios de la educación inclusiva que es necesario recordar a los docentes que se preparan para este tipo de educación de siglo XXI: Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos.

Los docentes incluyentes tienden a crear una atmosfera social, enseñan a respetar y a valorar las diferencias. Los niños que viven en atmosferas diversas donde asisten niños en sillas de ruedas, que no ven, que no escuchan o que tienen otras necesidades, aprenden, a través de la experiencia que se puede participar en actividades diferentes y que se puede recibir apoyo para enfrentar las dificultades de aprendizaje.

En las aulas inclusivas:

- Se brinda apoyo a todos los niños y niñas para que aprendan y participen.
- No se puede tener un currículo estandarizado que no tenga en cuenta la diversidad.
- Debe ser una propuesta curricular holística que relacione contenidos y construya conceptos como procedimientos y actitudes.
- Responder a necesidades individuales desde una metodología común.
- Las estrategias para enfrentar este reto de aulas inclusivas se enumeran, así:

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños/as hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales (Blanco, 1999), citado por Ministerio de Educación de Chile, Guía Introductoria 2012).

Es necesario organizar la enseñanza de tal forma que los estudiantes construyan aprendizajes significativos.

Unos principios básicos son:

- Crear un clima favorable para que los niños y niñas sientan que pueden aprender.
- Construir un significado del aprendizaje, conjuntamente con los niños y las niñas.
- Explorar los aprendizajes previos, antes de emprender un aprendizaje.
- Propiciar variedad de posibilidades estratégicas. Los niño/as tienen estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos.
- Atender las diferencias y ofrecer posibilidades de elección a niños y niñas para decidir la forma de realización de los aprendizajes.
- Ejercitar el aprendizaje cooperativo.
- Ofrecer oportunidades de práctica de lo aprendido.
- Preparar y organizar adecuadamente los recursos para el aprendizaje.
- Observar constantemente los procesos de aprendizaje para ajustar la enseñanza.
- Organizar el horario para dar paso a los apoyos individuales.
- Mejorar el clima escolar, dado que repercute en los resultados del aprendizaje.
- Reconocer a los estudiantes como personas únicas y dar apoyo incondicional.
- Tener altas expectativas frente a los aprendizajes de los estudiantes.
- Fomentar las relaciones cooperativas entre los estudiantes.
- Organizar el espacio de tal manera que se facilite la información y la movilidad.
- Consensuar normas, reglas y rutinas de aula. (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

Hay también indicadores de evaluación para aplicar a un programa inclusivo.

La Secretaria de Educación de Chile (2010 p. 26) informa estos indicadores a través de su guía de apoyo técnico para las necesidades educativas especiales en educación parvularia:

- Existe coherencia entre los objetivos, las estrategias a implementar y el diagnóstico expresa el compromiso por mejorar los progresos y los resultados de aprendizaje que deben alcanzar todos y cada uno de los alumnos/as.

- Existe un equipo de gestión integrado por representantes de los distintos estamentos, reuniéndose periódicamente para coordinar, implementar y evaluar el plan de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Se estimula la participación y opinión de los integrantes de la escuela, según sus capacidades y formación.
- La escuela tiene instancias para que padres, apoderados y alumnos manifiesten sus opiniones, sugerencias y reclamos.
- La organización del espacio escolar favorece la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- La escuela organiza adecuadamente los tiempos en función de las actividades curriculares, recreación, etc.
- Las prácticas pedagógicas se adaptan de acuerdo a la diversidad y a las necesidades educativas especiales que presentan los niños y niñas.
- Se enriquece el currículo para dar respuesta a la diversidad.
- La educadora considera los saberes previos de los alumnos/as y sus familias.
- Los educadores interactúan con los alumnos/as considerando sus características y sus diversos ritmos de aprendizaje, facilitando la participación de todos y todas.
- Los educadores comunican a sus alumnos/as criterios de logro de aprendizajes, que los orientan sobre que se espera de ellos y hacia donde deben avanzar.
- Existen instancias para aunar criterios respecto de las estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, articulación entre sectores de aprendizajes, niveles y ciclos.
- Existen espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas.
- La escuela propicia la organización de los padres y la coordinación.
- La combinación de los docentes preparados idóneamente para gestionar procesos de inclusión transformación y/o adaptación de los currículos y las características óptimas de las escuelas, sistemas y entornos inclusivos pronostican éxito en las metas de inclusión para la educación de este siglo.

LA POBLACIÓN CON SÍNDROME DE DOWN Y NECESIDADES DE INCLUSIÓN

La explicación científica del origen del síndrome de Down incluye las alteraciones generalizadas del desarrollo. Este síndrome fue descubierto por primera vez en 1866 por el médico Inglés John Langdon Down, en 1959, Lejeune, Galtier y Turpin (citados por Álvarez, et al. 2005) aportan una explicación científica del origen de este síndrome, como la alteración cromosómica explicada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21. Además de la serie de características faciales y física, el síndrome de Down está asociado a anomalías congénitas y a una alteración generalizada del desarrollo.

Las personas con síndrome de Down se han asociado a la discapacidad intelectual. Esta discapacidad implica restricciones significativas en su aprendizaje, en su inteligencia conceptual, en su capacidad para desempeñar autónomamente actividades de la vida diaria, en su habilidad para entender las expectativas sociales y el comportamiento de otros y, en su capacidad para comportarse socialmente.

Poseen disminución en la iniciativa para manipular objetos de juego, escasa tendencia a la exploración, dificultad para sostener por un período largo la atención y tendencia a la distracción, alteración en la capacidad de recepción, retención y elaboración de información, dificultad para elaborar y emitir el lenguaje verbal, dificultades para el desarrollo del pensamiento lógico matemático. (Álvarez, et al 2005).

También presentan áreas sensoriales específicas afectadas, encargadas de procesar inicialmente la información, las áreas asociativas responsables de recibirla y estructurarla para darle significado y en las áreas pre-frontales, encargadas de la auto-reflexión y la actividad ejecutiva. Se han observado alteraciones para procesar la información de carácter visual y auditivo;... (Álvarez, et al 2005). Igualmente presentan problemas relacionados con [...] los mecanismos de atención, el estado de alerta, las actitudes de iniciativa; la expresión de su temperamento, su conducta, su sociabilidad; los procesos de memoria a corto y largo plazo; los mecanismos de correlación, análisis, cálculo y pensamiento abstracto; los procesos de lenguaje expresivo, y ausencia de un patrón estable o sincronizado en algunos ítems del desarrollo (Troncoso y Del Cerro, 1997: p.2, citados por Álvarez, 2005).

Algunos de estos conceptos involucrados en la caracterización de las personas con síndrome de Down son definidos como:

Atención: discriminación de estímulos, identificación de diferencias entre dos imágenes e identificación de similitudes entre imágenes.

Memoria auditiva: evocación de palabras, evocación de historias, seguimiento de instrucciones verbales y evocación de frases.

Memoria visual: evocación de objetos, evocación de serie de figuras, evocación espacial de una figura y reproducción de dibujos sencillos.

Así, necesitan apoyo para desarrollar el aprendizaje y obtener rendimientos esperados en el aprendizaje y la apropiación de contenidos. El ritmo y estilo de aprendizaje es distinto al de los niños, niñas y jóvenes de su edad. (Álvarez, et al 2005).

Sin embargo, las exigencias de las innovadoras estrategias para el aprendizaje de esta población, obliga a las estructuras cognitivas, aún con sus limitaciones a desarrollarse más y en mejor medida; por ejemplo la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, como herramientas de apoyo en los procesos de enseñanza, optimiza las habilidades cognitivas y comunicativas:

...Se hace necesaria la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza, como herramientas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas en la población con síndrome de Down (Álvarez, et al 2.005 p. 116).

Algunos trabajos de investigación como los estudios de Flórez y Troncoso (1991); Molina (1994); Rondal (1993); Logan (1995); Troncoso y del Cerro (1997) y Beckley, Byrne (1997), referidos por Álvarez et al (2005), confirman la eficacia de estrategias pedagógicas y didácticas que estimulan el desarrollo para el conocimiento de diversas áreas del currículo. Estos hallazgos confirman que en la medida que se aplican estrategias diferentes para la enseñanza, los resultados también son diferentes a los conocidos históricamente. La antigua integración de los niños, niñas y jóvenes, por sí misma, no reporta avances en las conductas adaptativas y las habilidades académicas funcionales; es evidente la necesidad mejorar el contexto, en esto radica la nueva concepción de inclusión educativa y social; en este contexto están incluidos los maestros de aula y las condiciones del ambiente de aprendizaje, que corresponde modificar y hacerlo depender de las necesidades de la población, cuyo rendimiento se quiere construir.

Las personas con síndrome de Down tienen similares capacidades y habilidades para desarrollar el habla y la escritura, pero presentan cierta debilidad física; en este caso habilidades motoras de los músculos finos, diferenciales al escribir, y esa es la razón principal de la aplicación y los resultados recabados, que mediante actividades lúdicas los niños con síndrome de Down logran reforzar o mejorar en capacidades que ya tienen por sí mismos desde el hogar y el contexto que les rodea. La escuela es un mediador inicial de esos hábitos y un medio de reforzamiento para los niños, los juegos y actividades creativas logran desarrollar y mejorar ciertas capacidades ya propias del ser humano. Caballero Camacho y Meza Flores (2010) argumentan estas ideas en su tesis “Estrategias Lúdicas de Aprendizaje para el desarrollo de la escritura para niños con síndrome Down”. Se vuelve a la afirmación anterior, en el propósito de intensificar el trabajo en las condiciones diferenciales de los niños, por ejemplo en la fuerza para escribir, se tendrán que idear estrategias que entrenen y desarrollen las destrezas y habilidades motoras gruesas y finas para alcanzar logros en la destreza para la caligrafía, independientemente de las habilidades cognitivas para expresar ideas por medio de la escritura.

PROCESOS BÁSICOS DE ATENCIÓN PARA LA INCLUSIÓN. LECTURA Y USO DE TECNOLOGÍAS

Álvarez et al (2005) reportan la incidencia de una propuesta socio-constructivista apoyada en recursos multi-mediales y mixtos para el mejoramiento de los procesos básicos de atención y memoria en la población con síndrome de Down integrada al aula regular; resultados sin generalizar, dado que la prueba se hizo con una población pequeña. Ramírez, (2002) reporta que usualmente los jóvenes con síndrome de Down que finalizan el proceso de integración escolar o el proceso de educación especializada, al ingreso al programa de formación socio-ocupacional, carecen de habilidades académicas funcionales requeridas para asumir con autonomía tareas complejas. Asimismo la competencia conceptual alcanzada en las áreas curriculares básicas también es precaria y poco funcional. Propone la fundamentación de los procesos inclusivos desde las teorías de socio-constructivismo de Vygotsky, e invita a pedagogos y psicólogos a estudiar y orientar la reflexión de las acciones formativas de personas con discapacidad intelectual en el contexto de la educación (2002, p.142.).

La realización de trazos, manejo de pinceles, lápices, crayolas, marcadores y otros materiales en los que está involucrada la destreza motora de las manos y los dedos, se dificulta a muchos niños o niñas con discapacidad intelectual. Así como se ha reportado un éxito en los repertorios básicos relacionados con

la atención y la memoria, en los aprendizajes de grupos de niños con síndrome de Down a través de los recursos multi-mediales y la didáctica del Grupo de estudios de educación metodología de pesquisa y acción GEEMPA o con recursos mixtos: digitales impresos, en la experiencia de Álvarez et al (2005), también los computadores se han convertido en la mejor herramienta para realizar actividades para mejorar estos desempeños, dado que el uso del teclado o el ratón optimiza el rendimiento y la destreza motora en diversas actividades.

Gates (1997) citado por Álvarez, (2005 p. 121) afirmó que las herramientas son mediaciones que han hecho posible el desarrollo del hombre, las herramientas físicas ayudan a las personas a realizar el trabajo duro y a realizarlo con mayor rapidez, y las herramientas como un computador, son herramientas simbólicas que desarrollan el intelecto de quien las usa. Estas herramientas pueden ayudar a las personas con discapacidad cognitiva a apoyarse de manera significativa y mejorar el desempeño autónomo en ambientes diversos. Y no solamente apoyan el trabajo individual de la persona en situación de discapacidad; sino que apoya la comunicación con grupos de trabajo, por medio del uso de las herramientas web 2.0 en aplicación de foros, correo, chat, plataformas virtuales, entre otras. El adecuado uso del computador ayuda a la innovación de las instituciones educativas, colabora en los procesos de enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad, para participar en condiciones de igualdad con los demás miembros de la comunidad educativa de su entorno de aprendizaje y a la consulta de la información en red.

Los procesos de lectura y escritura se mejoran, mediante el uso de un computador, a veces es más fácil y funcional, para una persona con discapacidad que afecta sus desempeño motriz fina, manejar un teclado que un lápiz, para la realización de trazos, figuras, formación de sílabas, palabras y frases de acuerdo con las actividades propuestas por la didáctica para la inclusión.

Se pueden plantear objetivos y logros para las personas en situación de discapacidad, mediante el uso de computador, como:

1. Desarrollar en los niños el interés por el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dado que por medios mecánicos como el lápiz y el cuaderno, en muchos casos, no se pueden realizar.
2. Promover desde edades tempranas el manejo de la tecnología.
3. Facilitar la aplicación de didácticas para niños en situación de discapacidad a través del computador.

4. Mejorar los niveles de discriminación, recuerdo y generalización de la información, mediante recursos que presenten el contenido de manera multisensorial como imágenes, sonidos, animaciones, videos y textos.

Los niños realizan estas actividades en los momentos de clase o en actividades extra clase de acuerdo con las necesidades de cada uno. (Barona et al., 2006).

Algunas investigaciones reportan avances en los procesos de aprendizaje de niños con autismo, síndrome de Down, retardo sensor perceptual, retardo leve del desarrollo, cuando se utiliza el computador como mediación pedagógica y didáctica. Es el caso que han tomado varios pedagogos latinoamericanos de la didáctica GEEMPA, Grupo de estudios de la metodología pesquisa, investigación y acción, es una propuesta pedagógica-didáctica de alfabetización flexible que llegó a Colombia desde Brasil en 2005. Se basa en la lógica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los esquemas de pensamiento y no en la lógica de los contenidos de lo que se pretende enseñar o unidades didácticas. Grosso, su creadora, tomó técnicas del post-constructivismo y categorizó actividades a partir de la forma de aprender de los niños y niñas a partir de materiales didácticos. Se evalúa el nivel de lectura y escritura de los estudiantes: presilábico, silábico y alfabético, también por medio de juegos, textos de cuentos, cartas, fichas de trabajo y se sigue un proceso de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, en interacción con los miembros del grupo.

A partir de esta premisa de articulación de los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje y los esquemas de pensamiento, la cual no hace coincidir forzosamente la enseñanza con los contenidos que se pretenden enseñar o las Unidades de trabajo seleccionadas por entes externos a quienes aprenden; entonces se plantea la búsqueda de metodologías como una innovación, algo así como una metodología emergente que consulta las características de los grupos, que no siempre son homogéneas, aún en situaciones de discapacidad.

Por ejemplo para la alfabetización de personas con discapacidad cognitiva se plantean numerosas pesquisas, Ramos (2005) vuelve a la discusión sobre la idea de que la alfabetización de personas con discapacidad cognitiva deberá ser un metodología flexible, que no puede tener los mismos objetivos para uno u otro grupo. De tal forma que, tampoco se podría aplicar en forma rígida un método u otro, de la variedad de métodos que se ofrecen para el desarrollo de la alfabetización, sean estos a partir de los modelos

holísticos interactivos o de los modelos de destrezas con las correspondientes operacionalizaciones de procedimientos desde los métodos sintéticos y analíticos, que parten unos de unidades menores y a partir de unidades mayores con significado para los otros.

Entonces, tampoco habrá un modelo y método particular para la enseñanza o desarrollo de la alfabetización de personas con discapacidad, se está de acuerdo con la afirmación de Ramos (2005), en que los procesos de alfabetización deben responder a la situación particular y a las condiciones del grupo con quienes se pretende desarrollar los procesos alfabetizadores. Este autor, por ejemplo, incluye en el estudio de las condiciones particulares de los grupos, las características etiológicas de la discapacidad intelectual; el enfoque etiológico que está basado en las causas de la discapacidad y posee un carácter médico-biológico, el enfoque psicométrico, que parte del Coeficiente Intelectual CI y situado en una postura cuantitativa; el enfoque adaptativo que considera las conductas que las personas pueden realizar de manera autónoma y enfoque estructural, basado en las capacidades afectadas y que predice los niveles de conocimiento escolar que se alcanzarán en el aprendizaje. (Ramos 2005). La idea fundamental que se deriva de este planteamiento es que al identificar las características particulares se obtienen logros más funcionales en el rendimiento y competencias diferentes entre los estudiantes, según sus condiciones.

Así mismo se presentan los tipos de adecuaciones curriculares que pueden servir como base al docente regular y poder contribuir así a elevar la calidad de la educación que se realiza en las escuelas preescolares regulares. En la "Tesis Discapacidad Intelectual Trastornos Del Lenguaje", Scaroni (2009) hace énfasis en como el trastorno del lenguaje puede ocasionarse debido a una complicación fono-articulatoria ligada a una discapacidad psico-motriz, puede comprometerse el ámbito neuropsicológico tratándose de una afasia de conducción que impide la comprensión del lenguaje y en la cual está comprometido el analizador verbal (área de Wernicke) o afasia motora que impide la articulación del lenguaje, estando implicado el analizador motor verbal (área de Brocca), entre otras. También puede ser causa de un vínculo enfermizo y simbiótico madre-hijo, en el cual se haya gestado un tipo de comunicación patológica.

El entorno es primordial en la adquisición del lenguaje, ya que el niño comienza el juego vocal desde la imitación de vocablos que provienen de un otro, siendo necesario "ser hablado" por un adulto para atravesar el mundo simbólico, el bebé debe ser significado por sus padres o sustitutos, para ser

introducido humanamente al lenguaje, ellos son quienes le otorgan sentido al entorno de objetos que le rodea al niño y a su llanto.

Por otra parte, en la alfabetización de personas con discapacidad cognitiva, como para la alfabetización de cualquier otra persona, se tienen en cuenta dos etapas: la etapa logo-gráfica y la etapa alfabética. La etapa logo-gráfica, es el reconocimiento global de las palabras o frases y la etapa alfabética, en la cual se aprende el código alfabético y se toma conciencia fonológica que es el reconocimiento o identificación de los fonemas y su representación con una grafía en la escritura y con un sonido en la lectura.

Las recomendaciones, aún para casos en las que no existe discapacidad cognitiva, es el inicio y desarrollo continuo de la alfabetización, con estrategias didáctico-pedagógicas simultáneas desde las dos etapas: logo-gráfica y alfabética, para lograr desde el comienzo, no solo la comprensión, sino la automatización de los procesos de decodificación y conseguir óptimos niveles de comprensión y rapidez según las capacidades de los estudiantes. Esta recomendación concuerda con los enfoques contemporáneos del desarrollo emergente de la lengua escrita, en los cuales se aprehende de forma significativa desde la percepción y desde los procesos cognitivos.

Lo anterior no es un asunto de destreza perceptual y motora únicamente, sino que es un proceso que compromete las estructuras cognitivas y los niveles de complejidad del desarrollo del pensamiento; para las personas con discapacidad cognitiva, esta secuencia hace que su desarrollo avance rápidamente, dado que, no se hace un prejuicio con relación a sus capacidades y esto hace que se logren más objetivos específicos de los que se puede esperar, que prediciendo un fracaso antes de tener la experiencia, sino al contrario, prediciendo un éxito, sin saber hasta dónde se puede llegar.

Asimismo, iniciar a los estudiantes al conocimiento y experiencias con la literatura, es no solo gratificante sino que desarrolla experiencias de conocimientos social, cultural y del entorno de la vida; experiencias, por medio de las cuales los estudiantes desarrollan hábito lector, agrado por los materiales impresos y digitales desde la narrativa, el conocimiento de la ciencia y de la vida como de las costumbres y usos del ambiente en que se mueven y también de otros mundos y culturas.

En esta misma lógica de la simultaneidad de las etapas y la recuperación de los procesos cognitivos, se orienta la propuesta del enfoque equilibrado para el aprendizaje y la alfabetización de personas con discapacidad cognitiva.

El enfoque equilibrado hace referencia a los fundamentos del modelo interactivo de comprensión de lectura, con énfasis en el aprendizaje significativo que parte de las experiencias de lectura y escritura del entorno de las personas. Este enfoque hace énfasis en la producción de textos auténticos, derivados del análisis del entorno, la interacción entre pares, la mediación efectiva de los docentes y el desarrollo didáctico de las funciones lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Resultados de este enfoque han sido reportadas por Correa & Lagos, (2007) mediante una investigación aplicada a un grupo de niños y niñas con Síndrome de Down en la Universidad de Concepción, en la ciudad de Los Ángeles, cuyos resultados fueron exitosos frente a un enfoque sintético tradicional (Correa & Lagos, 2007).

Por otra parte se discute sobre las adaptaciones curriculares para el trabajo didáctico pedagógico con la población en discapacidad, pero antes se deben revisar algunos puntos importantes en la gestión de centros de educación inclusiva:

A propósito, explícitamente sobre los procesos comunicativos y exactamente sobre la lectura, en las décadas anteriores años 60 y 80 se creyó que, por ejemplo, la comprensión de lectura y los aprendizajes de escritura se derivaban del proceso de codificación. Más adelante, esa concepción cambió, luego en las décadas posteriores se pensó que el proceso de comprensión de lectura era un proceso complejo de interacción entre el lector y el texto, actualmente con el enfoque comunicativo funcional las habilidades comunicativas se desarrollan a partir del uso, funciones y habilidades sociales de la lengua, interactuando con los textos y poniendo a funcionar las experiencias previas de lectura. Cooper (1999), citado por el Centro de Atención Múltiple CAM-de México, señala la necesidad del cambio en las propuestas metodológicas de enseñanza de la lectura, sin excluir a la educación especial. En el caso del alumno con discapacidad, no ha sido suficientemente enfrentado como contenido escolarizado desde el nivel de Preescolar y Primaria. El propósito del trabajo de Centro de Atención Múltiple CAM de México fue mostrar los resultados obtenidos a partir de la implementación de una propuesta de los Centros de Atención Múltiple No. 30 y No. 86, pertenecientes a la Coordinación Regional de Operación y Servicios de Educación Especial No. 3, denominada “La Lectura en CAM”, así como, el reporte de la experiencia de la profesora María Cruz Martínez, del CAM No. 30, y la descripción de las estrategias de fomento a la lectura que se trabajaron a lo largo del proyecto, además del material didáctico que se elaboró para trabajar cada una de las estrategias. Este trabajo se apoyó en autores como Cooper (1999) y Cairney 1992), quienes propusieron los siguientes supuestos, y

que se puede extrapolar para población con discapacidad Cainey (1992), citados por C.A.M.

La lectura es un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto. Los lectores son participantes activos en la creación de textos individuales. El rol del profesor consiste en apoyar a los alumnos a que controlen su propio aprendizaje, promoviendo su autonomía y proporcionándoles un ambiente rico y estimulante (p.14).

Los procesos involucrados, señala el documento mexicano del CAM, así:

| | Habilidades | Características | Momentos de lectura |
|------------------------|-------------------------------|--|---------------------|
| HABILIDADES DEL LECTOR | MUESTREO | Tomar del texto o imagen para predecir o anticipar el contenido. | Antes de leer |
| | PREDICCIÓN | El conocimiento que tiene el lector sobre el mundo le permite predecir el final de una historia. | Al leer |
| | ANTICIPACIÓN | Al leer va haciendo anticipaciones sobre las palabras siguientes o puede ser del significado. | Al leer |
| | CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN | Las anticipaciones generalmente son acertadas o se ase confirman aunque a veces es incorrecta y el lector auto corrige. | Al leer |
| | INFERENCIA | Es la posibilidad de deducir información no explícita en el texto, unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar y opinar sobre lo leído. | Después de leer |

Tabla tomada de *El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple. México (2004 p.15).*

Para el trabajo de investigación en México, se tomaron no solo los textos sino las características de los estudiantes con discapacidad; se utilizaron imágenes e ilustraciones como textos para fomentar las habilidades lectoras y promover la lectura. Se fundamentó en la animación a la lectura, con la práctica en distintos contextos y la estimulación del pensamiento de los niños.

De Bruner se destacó el estudio de los procesos cognitivos en los niños y la necesidad de estructurar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con las habilidades, así, destacó tres modelos de aprendizaje: enactivo, icónico y simbólico (Palacios, 2004, citado por C.A.M.).

En el modelo enactivo de aprendizaje se aprende haciendo cosas, actuando, manipulando objetos e imitando acciones.

En el estadio senso-motor los niños aprenden con este modelo.

En el modelo icónico de aprendizaje se utilizan las imágenes o dibujos.

Se utiliza, esencialmente para aprender conceptos y principios no demostrables, como por ejemplo conocimientos de cosas, personas y fenómenos que los estudiantes no pueden ver y lo cual puede propiciar la elaboración de esquemas de estos conocimientos, representaciones en el estadio preoperatorio y en el de operaciones concretas y también se utiliza en los aprendizajes de los adultos para habilidades o conceptos complejos. Por este modelo, Bruner (1991) recomienda el uso de diapositivas, televisión, películas y materiales audiovisuales que enriquecen las experiencias de los estudiantes.

El modelo simbólico de aprendizaje es el que hace uso de la palabra escrita y hablada

El principal sistema simbólico es el lenguaje. Este sistema es utilizado por los adultos para adquirir, transmitir y almacenar conocimientos. Este modelo es muy generalizado. Sin embargo, en el aprendizaje de personas con discapacidad sería utilizado a medida que las personas pasan del estadio de operaciones concretas a las operaciones formales.

Además el proceso tiene involucrada la continuidad como forma de refuerzo del aprendizaje en la condición de discapacidad cognitiva, en Gagné (1970), quien expresó que el niño va buscando situaciones en las que puede aprender, recordar, solucionar problemas y definirlos por sí mismo.

También hay unas condiciones especiales que se deben seguir para que las estrategias tengan efecto:

- Una condición indispensable es trabajar con un libro completo y no sólo con un fragmento del mismo.
- No puede usarse la misma estrategia con el mismo libro, ya que la reiteración es desfavorable. Pero si es conveniente realizarla con libros diferentes.
- En ningún caso conviene premiar al participante que ha dado la mejor respuesta, ya que la finalidad involucra el ser un mejor lector y no la competencia entre iguales; ya que espontáneamente el niño compite consigo mismo.

- Realizar las estrategias con carácter de juego, diferenciándolas de una clase. El Placer de la Lectura en Niños.
- La asistencia debe ser por invitación y voluntaria (CAM, 2004 p. 51).

Las adaptaciones curriculares para la población con discapacidad cognitiva varían según las necesidades individuales y del grupo en cuestión; Soriano (2009), propone adaptaciones curriculares para la enseñanza de niños con Síndrome de Down, significativas como metodología, actividades, criterios de evaluación y temporización. En la metodología esta autora señala la importancia en que el proceso sea activo y participativo, partiendo siempre de las capacidades y /o del grupo en cuestión. Una manera de enriquecer el método tradicional es potenciar los trabajos cooperativos, que fomenten el interés y el descubrimiento, los talleres o la alternancia de trabajos individuales con trabajos colectivos.

Las personas con síndrome de Down. afirma Soriano (2009), no obstante sus diferencias individuales, poseen unas peculiaridades que afectan el modo de recibir la información; es importante trabajar cada una de estas áreas. Estas diferencias afectan a su modo de recibir y procesar la información, y por lo tanto es fundamental trabajar de manera especializada en cada una de éstas áreas y en estas diferencias se deben centrar las adaptaciones curriculares.

Las diferencias se ubican en la percepción, la atención, la memoria, la lectoescritura, la psicomotricidad y el razonamiento lógico-matemático, por tanto en estas áreas se centrará la adaptación.

Para realizar la evaluación a niños con síndrome de Down, Soriano (2009) recomienda:

- Adaptarse al nivel de lectura del estudiante: se analizará si es mejor pregunta abierta o de test. En los niños más pequeños la evaluación puede realizarse mediante exámenes orales o trabajos en los que el estudiante pueda demostrar su conocimiento. Para todos los niveles, es necesaria la evaluación continua, por ser más objetiva y mostrar verdaderamente el estado del aprendizaje de los estudiantes.
- El aspecto de temporalización hace referencia a los momentos más adecuados para ejercitar tipos de aprendizajes y el tiempo que pasa el estudiante con los profesionales de apoyo del equipo multidisciplinario.

Es interesante la propuesta de Soriano (2009), en el sentido de clasificar las adaptaciones curriculares personales, materiales, físicas y de comunicación. Las personales identifican a las personas del equipo que apoyan a los estudiantes:

- El tutor, por ejemplo, facilita la integración de los estudiantes a la vida escolar y los apoya en sus necesidades. Orienta a los miembros del equipo y de la familia sobre las necesidades del estudiante con síndrome de Down.
- El maestro de apoyo intensivo del estudiante crea la metodología necesaria y los apoyos didácticos y orienta al tutor sobre los objetivos del aprendizaje, las metodologías y los materiales necesarios.
- Maestro especializado en audición y lenguaje o fonoaudiólogo realiza la evaluación la intervención y el seguimiento a las condiciones y alteraciones en el habla, el lenguaje o la comunicación de los alumnos.
- Fisioterapeuta es el profesional que tiene la responsabilidad de la prevención y recuperación física de los estudiantes que lo necesitan.
- Maestro educador es un profesional encargado de apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales en actividades básicas cotidianas, como ase, comida, salidas, viajes, etc., cuando no son capaces de hacerlos por ellos mismos.
- Las adaptaciones materiales se refieren a los recursos como materiales didácticos, aspectos organizativos como del espacio, agrupamiento de los estudiantes; es necesario saber con cuáles recursos materiales se cuenta para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje y se obtendrán los objetivos.

COMUNICACIÓN, MÉTODOS, ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO EN DISCAPACIDAD

En general un proceso educativo sistemático es un proceso de seguimiento y evaluación riguroso. Mucho más cuando se está innovando y se pretende poner los sistemas al servicio de la inclusión. Solamente el análisis minucioso de los procesos y la revisión y comparación de los alcances realizados, garantiza el mejoramiento de los procesos y resultados en el aprendizaje de las personas.

La implementación de diferentes métodos, estrategias y diseños de aprendizaje llevan a la práctica de un objetivo fundamental: que cualquier aprendizaje, sirva a la socialización y funcionalidad de las personas con discapacidad. Todo lo que saque a las personas de “un rincón” para que sean vistas como los

demás, que se tomen en cuenta sus necesidades, posibilidades, expectativas y derechos es inclusión: la comunicación por medio de la lectura y la escritura es una de las mediaciones para alcanzarla. Un primer paso es la familia, hoy día hay muchos programas de aprovechamiento de la lectura y la escritura que involucra a la familia de la persona con discapacidad, como un avance al reconocimiento de sus necesidades y derechos (Cruz Urias, 2005).

Los programas para el desarrollo de la lectura y la escritura en personas con discapacidad, requieren responsabilidad y rigor en la evaluación y seguimiento, casi que cada proyecto, en este sentido, se convierte en una investigación, dado que aporta al nuevo conocimiento de los métodos y estrategias diferenciales para la aplicación de currículo flexible y personalizado. En la evaluación como investigación se refiere a un proceso sistemático y continuo de recolección de información para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción, para determinar el rumbo o el estado actual de los procesos (MEN, Lineamientos de la lengua castellana 1998). La responsabilidad y rigor se refiere a que cada proyecto debe servir para la posteridad, para las siguientes experiencias y entonces, debe tener una memoria estricta en la información para ser retomada en un futuro.

El seguimiento de los procesos consiste en la sistematización de la información que arroja un acto evaluativo, como archivos de pruebas, de trabajos escritos, grabaciones de trabajos orales, de entrevistas. Todos estos soportes deben ser fechados y archivados para poder volver a ella cuando lo requiera el proceso, la socialización, la re-contextualización y reflexión de los equipos que trabajan por el mejoramiento de la inclusión. Y no solo para el equipo, sino que el seguimiento es importante para un autoanálisis por parte del estudiante o grupo de estudiantes para la reflexión y meta-cognición en sus propios procesos de mejoramiento.

Otro tipo de evaluación es la referida a los modelos de procesos. Estos modelos están basados en concepciones sobre la educación. Así, si el modelo funciona o no, tiene relación con el enfoque pedagógico que lo sustenta. En el diseño e implementación de proyectos para la inclusión de personas con discapacidad se pone en juego la fundamentación del modelo, los métodos y estrategias creadas, ya se dijo, para situaciones particulares de individuos o grupos. Si se redefine el horizonte del enfoque, es lógico pensar en redefinir el horizonte evaluativo.

Otro tipo es la evaluación referida a los estados iniciales, con esto se define el estado inicial del proceso que se pretende realizar, sean estos registros de entrevistas orales, pruebas escritas, entrevistas con la familia, revisión del entorno de las personas en situación de discapacidad, historia escolar, historia médica, también detectar los intereses particulares y fijar las reglas de juego de las interacciones dentro de cada intervención.

La evaluación referida al sujeto o de los procesos individuales. Es necesario respetar los ritmos particulares de aprendizaje, de intereses. En este caso la evaluación masiva, basada en escalas comunes y desligadas de los procesos educativo personal puede resultar engañosa. (MEN, 1998). Es necesario en todos los casos asignarle al estudiante autonomía y responsabilidad en el seguimiento de su propio proceso, esto es un requisito mínimo de respeto a los derechos, pero también de los deberes que son la contrapartida de los derechos.

En México, González Pérez (2008) da a conocer en su tesis “Intervención psicopedagógica a una niña con discapacidad intelectual en el área de lecto-escritura” cómo fue necesario primero identificar las necesidades de estudiantes, para así por realizar una intervención adecuada a una niña con discapacidad intelectual. Se considera que dentro de la intervención fue significativa la confianza que logró la alumna en sí misma, tanto para realizar las actividades como para sentirse bien con los resultados, dado que en un principio la niña presentó temor para responder a las preguntas por evitar ser reprendida de alguna manera, pues al principio de la intervención la estudiante tenía la idea de que no podía hacer las cosas o no sabía cómo hacerlas o todo lo olvidaba. Lo más importante durante el proceso de intervención, fue que la niña de alguna manera, logró darse cuenta de sus errores al escribir las palabras y a corregirlos por ella misma, al final sus trabajos fueron más limpios y con mayor orden, además de que logró expresar sus ideas de forma escrita con mayor legibilidad, es decir, escribiendo con las letras correspondientes, respetando espacios entre palabras y ordenando sus ideas antes de escribirlas, además de que la alumna es capaz ya de narrar hechos imaginarios o de su experiencia con mayor claridad. Al finalizar la intervención, entre los resultados obtenidos se logró que la alumna alcanzara un nivel alfabético de escritura, siendo capaz de realizar correspondencias entre los fonemas y las grafías necesarias para formar una palabra, se logró la escritura y lectura de frases u oraciones cortas y que la alumna fuera capaz de realizar narraciones breves con secuencia lógica, así como mayor orden de ideas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Hay creencias o imaginarios sobre las personas con discapacidad intelectual, en torno a que los estudiantes no alcanzarán los aprendizajes requeridos en lectura, escritura y en los procesos lógico matemáticos. Hasta hace poco se consideraba que los aprendizajes alcanzados por los niños y niñas con discapacidad intelectual, se percibían como pobres y sin ninguna utilidad práctica. Pero, la revisión documental de experiencias e investigaciones han demostrado que esas valoraciones son compatibles con los tipos de expectativas que se tienen frente al aprendizaje de esta población.

A partir de la indagación en los antecedentes y de las experiencias investigativas se ha logrado mostrar que los estudiantes con discapacidad intelectual logran adquirir un nivel de lectura y escritura funcional a las necesidades particulares, pero en general, las personas que les rodean no tienen mayores expectativas con relación a los logros y metas a alcanzar.

Las diversas experiencias de investigación describen como las personas no aprenden de la misma forma, aún quienes no poseen discapacidad, aprenden con diferentes estilos, tipos y con diferentes niveles de rendimiento, de acuerdo con sus potencialidades y habilidades. El mismo hecho de enfrentarse a la tarea de la lectura y la escritura hace que las capacidades se agudicen y se requieren métodos que respondan a las necesidades y expectativas particulares, sean estos estudiantes con discapacidad intelectual o no. Las herramientas necesarias no deben estar orientadas solamente al aspecto académico sino a la integración con el ambiente en que se mueven los estudiantes, a su significado y al sentido que tienen estas herramientas para la vida práctica de las personas. La lectura ofrece la posibilidad de obtener información, de comunicarse, de comprender, etc., tal como lo expone López Ramos (2011) en su tesis “Métodos de Lectoescritura para Alumnos con Discapacidad Intelectual”.

Una primera conclusión se refiere a elevar las expectativas y metas en los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual, y una segunda que se relaciona con un nuevo objetivo a desarrollar para la inclusión, como es la formación de la familia y de las personas del entorno de los estudiantes con discapacidad, elevar las expectativas, aumentar los deseos y metas de aprendizaje y de desempeño, esto redundará en los logros y metas que se alcanzarán: algo así como un postulado: a mayores expectativas, exigencias en las metas y propósitos, mayores serán los alcances.

Con relación a los métodos de lectura y escritura en el aprendizaje de personas con Síndrome de Down, se afirma que la educación es un proceso que se basa en un establecimiento claro de objetivos a alcanzar, previo a la intervención educativa propiamente dicha y en una evaluación constante de esos aprendizajes, en una fase previa a la intervención, durante y después de ella. Entre los objetivos pedagógicos se encuentran los diversos programas educativos, de lectura, escritura, cálculo, autonomía o habilidades sociales y de integración escolar. Esta idea está suficientemente argumentada desde Neciosup Urbina (2010) en su tesis “Métodos de lectura y escritura, en el aprendizaje en los niños con Síndrome de Down”. Se establece que no existe un método general aplicable a todos los grupos de estudiantes; cada vez se confirma más la necesidad de los docentes y padres de familia de descubrir en los diferentes métodos, las características esenciales necesarias a determinado grupo de población; pero esto se logra gracias a la observación minuciosa, a la evaluación permanente y continua, a los cambios necesarios durante el proceso sobre los métodos y las diferentes herramientas y recursos que se utilizarán para cada caso en particular, y para las características específicas del grupo, aún en los casos de grupos diferentes a síndrome de Down.

Así, una tercera conclusión se relaciona con los métodos de desarrollo y no sobra decir que, aunque algunos métodos de enseñanza pueden ser pertinentes, lo más apropiado es diseñar nuevos métodos de acuerdo con las condiciones particulares de los estudiantes, sus habilidades, expectativas y condiciones particulares del contexto en que se mueven.

Una cuarta conclusión, es el significado de la escuela para los niños y niñas con discapacidad. La escuela es un mediador inicial de esos hábitos y un medio de reforzamiento para los niños, los juegos y actividades creativas logran desarrollar y mejorar ciertas capacidades ya propias del ser humano. La escuela debe proporcionar el ambiente lúdico ideal para desarrollo de las estrategias de aprendizaje que cada niño y los grupos necesitan para alcanzar su formación.

Para todos los niños y niñas se debe respetar las fases de maduración y desarrollo, sea este cognitivo, motor o comunicativo, así la enseñanza eficaz de la lectura para todos implica tener en cuenta la existencia de unas etapas cuyo respeto e identificación facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos argumentos constituirán los referentes básicos a partir de los cuales se desarrolla la conclusión, que estará basada en la siguiente idea central: No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de

la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí se puede hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual. Es decir, no hay métodos generalizados ni generalizables, hay estrategias para intensificar o desarrollar con mayor énfasis ciertas habilidades que algunos estudiantes no poseen, sean estos con discapacidad o con capacidades regulares en el aprendizaje. La Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, ilustra un artículo titulado “Enseñar a Leer a los Alumnos con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica” de Ramos Sánchez (2004) el cual describe certeramente esta conclusión, a partir de la siguiente hipótesis:

“No se ha comprobado que exista un método exclusivo que favorezca el aprendizaje de la lectura dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, aunque sí podríamos hablar de estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje lector de todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad intelectual” (p.1).

Ramos Sánchez (2004) afirma que los elementos necesarios para un adecuado proceso de lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual, surge de un complejo sistema de relaciones socio-familiares, dado que en un ambiente donde hay afecto, aceptación, sentido de responsabilidad en el trabajo, apoyo, valoración del esfuerzo será más fácil conseguir éxito y por el contrario. La falta de estímulo familiar, el rechazo afectivo, los valores, etc. son razones que agravan la situación personal de los estudiantes, de los que tienen discapacidad intelectual como de los que no la tienen.

Quinta conclusión, la familia juega un rol esencial en el proceso de impulso de expectativas, intereses; pero por sobre todo de cambio de actitudes, en las cuales se nivele la exigencia y el deseo de aprender, esto hará que si se tienen altas expectativas, los logros serán altos también.

Aunque muchas de las estrategias y transformación de imaginarios, actitudes e intervenciones están orientados hacia los grupos sociales que conforman el contexto y ambiente de los estudiantes, las propuestas están dirigidas hacia los docentes, quienes juegan un papel importante al proporcionar los medios, recursos de aprendizaje o más exactamente crear un ambiente de aprendizaje para desarrollar al máximo las habilidades de la vida social como la lectura, la escritura. Son las personas encargadas de hacer significativo los eventos, fenómenos y elementos curriculares para adecuarlos al plan y programa de

estudio. Los miembros de la familia pueden participar en muchas actividades de apoyo y en las tareas y trabajos de la casa. También para el apoyo de actividades como juego, salidas de campo, elaboración de material necesario para esta labor de optimización de las mediaciones para el logro de objetivos en la formación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, según la propuesta de Zalapa Estrada (2007) en la tesis “Necesidades y atención en la lecto-escritura a niños de primer nivel con Síndrome de Down”.

De acuerdo a las características del niño con síndrome de Down su aprendizaje será más lento que los niños del común, el cual requerirá de más tiempo en sus actividades y ejercitar más actividades de tipo juego, salidas a la comunidad, interactuar con objetos de su entorno, para mejorar y hacer más divertida la construcción de la lectura y la escritura, si se mantiene en contacto directo con la construcción del sistema de significación de la lengua, que es muy complejo pero no imposible para ellos.

Las habilidades comunicativas pragmáticas se relacionan con el nivel de uso de la comunicación, en situaciones significativas y de la vida cotidiana, la implementación de actividades lúdicas para el desarrollo de estas actividades comunicativas que redunden en la funcionalidad para la vida social y práctica, diseñar e implementar actividades comunicativas lúdicas en las personas con discapacidad intelectual y evaluar su efectividad de una manera estructurada mostrará efectividad en el desarrollo de competencias comunicativas pragmáticas. Guzmán y Herrera (2007) probaron un programa de este tipo y mostraron su efectividad práctica.

La revisión de varias investigaciones, como se dijo al inicio, fundamentan como la intervención, la innovación en los métodos, teorías, la adecuación de los currículos, pero especialmente por el cambio de imaginarios en las expectativas, metas y alcances del aprendizaje de las personas con discapacidad hace posible la consolidación de aprendizajes duraderos y funcionales.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (MEN, Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, 1998).

Esta interacción es compleja y significa que para los niños y niñas con discapacidad habrán de crearse estrategias especiales para alcanzar desarrollos en el

nivel simbólico para construir las representaciones de los significados, además de la organización general de los textos para la lectura y para la escritura. Cifuentes (2004) presentó informe positivo de estos aprendizajes para personas de 8 a 16 años con discapacidad intelectual, tuvo en cuenta las convenciones periféricas: presentación de un escrito y el aspecto cognoscitivo: hipótesis que elaboraban los niños con respecto la lectura y escritura de los textos.

Los diversos estudios afirman que las personas con discapacidad intelectual si pueden adquirir y desarrollar un aprendizaje funcional de la lectura y la escritura, que se adecue a sus necesidades de socialización y desarrollo del conocimiento.

Uno de los estudios más relevante y más significativo es el de la terapeuta Troncoso (2010) quien ha realizado numerosos estudios, desde el año 1970, pero lo fundamental es la contundencia de sus apreciaciones:

Conviene destacar que durante muchos años se ha negado a los alumnos con discapacidad intelectual moderada la posibilidad de aprender a leer y escribir de un modo comprensivo. Se ha afirmado, y aún sigue vigente dicha afirmación en algunos manuales de Educación Especial, que los niños con edades mentales por debajo de 6 años o con coeficientes intelectuales inferiores a 50-60, difícilmente pueden aprender a leer, que si lo hacen no entienden lo que leen, y que el esfuerzo no vale la pena. También es una afirmación generalizada la de que, para iniciar la enseñanza, los niños deben tener “madurez” que se concrete en determinado nivel psicolingüístico, en lateralidad establecida, en conocimiento e interiorización del esquema corporal, etc. Es fácil deducir las consecuencias de todo ello: si se ha pensado que no pueden aprender, no se ha programado la enseñanza; si no se les ha enseñado, no han aprendido. Por tanto no sorprende que hasta hace muy poco tiempo la mayoría de las personas con síndrome de Down hayan sido analfabetas (Troncoso, 2009 p. 4).

Transformar los imaginarios sociales sobre las personas con discapacidad intelectual, en el sentido de elevar los niveles de expectativas y exigencia, la formación de la familia y de las personas del entorno de los estudiantes, diseñar nuevos métodos de enseñanza con las condiciones particulares de los destrezas, habilidades y condiciones particulares de los estudiantes y del contexto en que se mueven, la escuela inclusiva es un Mediador y un medio de reforzamiento para que los juegos y actividades creativas logren el desarrollo y mejoramiento

de las capacidades propias de cada ser humano, en esa medida debe ofrecer el ambiente lúdico ideal para el desarrollo de las capacidades de cada niño o grupo y finalmente el proceso de seguimiento y evaluación riguroso son garantía del éxito y el alcance de metas de la inclusión educativa y social como consecuencia.

REFERENCIAS

- Aiscow, M., Booth T., y Dyson, A. (2006). *Educación Inclusiva*. En: Manual de educación. Disponible en: [wikispaces.com/educación inclusiva](http://wikispaces.com/educación+inclusiva).
- Álvarez, E.M., Ramírez, D.A., Niño, N., Serna, A.J. y Venegas, A. I. (2005). *Propuesta Didáctica para el Desarrollo de Repertorios Básicos de Atención y Memoria en Niñas y Niños con Síndrome de Down Integrados al Aula regular*. En: Revista Educación y Pedagogía Vol.XVII. No. 41 (pp.115-130) Medellín- Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Barona, L.M., Bermúdez, F. de J., Bueno, B., Giraldo, N. y Ramírez, C.P. () *El computador una herramienta para niños con necesidades educativas especiales. Un ratón inclusivo*.
- Booth, T. & Aincow, M. (2002). *Índice temático para la inclusión. Desarrollo y participación en la escuela*. Manchester: Guía para la evaluación y mejora de la Educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Blanco (1999). *Ministerio de Educación de Chile. Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el nivel de educación parvularia*. Chile: Gobierno de Chile.
- Bruner J. S. (2004). *Desarrollo cognitivo y Educación. Selección de textos de Jesús Palacios*. Madrid: Ediciones Morata. Disponible en: http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=If5luoYh-HsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Bruner+Jerome,+procesos+cognitivos&ots=fqS-XbHB2_h&sig=lq6I0960yj1yEM1cASW83o1Xlzl#v=onepage&q=Bruner+Jerome%2C+procesos+cognitivos&rf=false
- Centro de Atención Múltiple (2004). *El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México, D.F.: Disponible en: <http://educacionespecial.sep.pdf.gob.mx/escuela/documentos/publicaciones/EDidact03.pdf>
- Caballero Camacho A., Meza Flores Ma. Del C. (2010). *Estrategias Lúdicas de Aprendizaje para el Desarrollo de la Escritura para Niños con Síndrome Down*. México: Tesis de grado.
- Carrasco, I. (2002). *Estrategias para sensibilizar a los docentes sobre las necesidades de adecuar su planeación a los alumnos con discapacidad intelectual*. Chihuahua, chih.
- Cifuentes A. (2004). *Estrategias Constructivas de Lecto-Escritura para un grupo de 4 Niños entre 8 y 16 años con Retardo Mental Entrenable, que se encuentran en los Niveles Pre Simbólico y Pre Silábico en Lecto-Escritura*. Bogotá-Colombia: Biblioteca Universidad Iberoamericana.
- Correa, S. & Lagos, I. (2007). *La alfabetización de niños con discapacidad intelectual Leve. El enfoque equilibrado*. Proyecto DIUC N° 203.112.36-01 Universidad de Concepción, Unidad Académica Los Ángeles. Buenos Aires: Argentina: Editorial Revista El Cisne. Disponible: www.elcisne.org/ampliada.php?id=653
- Correa, S. (2010). *Alfabetización de niños con discapacidad intelectual mediante el enfoque equilibrado*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Facultad de Educación- escuela de Graduados, Universidad de Concepción.
- Cruz Urías B.A. (2005), *Un acercamiento a la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual involucrando a los padres de familia*. Ed. B. A. Chihuahua, Tesis.

- Echeita, G. & Duk, C. (2008). *La inclusión educativa como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ministerio de Educación de Chile.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Gates, B. (1997). *Camino al Futuro*. Madrid: Mc. Graw Hill, Interamericana de España.
- González, P. (2008). *Intervención psicopedagógica a una niña con discapacidad intelectual en el área de lecto-escritura*. México.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá: M.E. N.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Documento de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva*. Instituto Tecnológico de Antioquia. Antioquia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa de personas con discapacidad cognitiva*. MEN: Bogotá-Colombia.
- Monsalve, K., Obando, M., Pachón, Rodríguez S., Ruiz, S. (2004) en *Lineamientos para el abordaje de la lectura y la escritura en sujetos con retardo mental educable*. Colombia: Tesis de grado.
- Neciosup Urbina J. al. (2010). "Métodos de lectura y escritura, en el aprendizaje en los niños con síndrome de Down".
- Ortega González Ma. de la L., Sánchez Domínguez E. M. (2008) *Diseño, aplicación, y evaluación de un programa de intervención psicopedagógica*. México: Tesis de Grado.
- Organización de las Naciones Unidas para la educación. UNESCO. 1994. *Declaración y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad.
- Ramírez, S. (2002). *Comprensión lectora y Ciencias Naturales en jóvenes con Síndrome de Down*. Medellín-Colombia: Universidad de Antioquia. Tesis doctoral.
- Ramos Sánchez J.L. (2004). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Volumen 34. Disponible en: http://es.scribd.com/grazy_pena/d/92011323-METODO-DE-ENSENANZA-DE-LECTURA-DISC-COGNITIVA.
- Rey, L. J. (2010). *Observación de las tendencias inclusivas de la educación en Colombia y sus prácticas evaluativas en la institución educativa Byron Gaviria* GEEMPA (Grupo de Estudios de la Metodología Pesquisa Investigación y Acción). Disponible en: <http://evaluaciondel-aprendizaje.blogia.com/> Recuperado en Junio 2012.
- Sánchez J., Ramos J.L. (2005), *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Revista iberoamericana de educación Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie34a07.htm>
- Scaroni P. (2009). *Discapacidad intelectual trastornos del lenguaje*. México, Tesis de grado.
- Secretaría de Gobierno de Chile. (2005). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Chile: Coordinación Nacional de Unidad de Educación Especial. Ministerio de Educación de Chile.
- Soriano, M. de las N. (2009). *Síndrome de Down y Educación*. En: Revista Digital Enfoques Educativos. No. 29. Disponible en: enfoques@enfoqueseducativos.eshttp://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_29.pdf. Recuperado en Junio 18, 2012.
- Troncoso Ma. V. (2009). *Lectura y escritura en niños con Síndrome de Down*, publicado en Cantabria: Fundación Síndrome de Down, Ed. Revista canal 21.
- Zalapa Estrada J. (2007.) *Necesidades y atenciones en la lecto-escritura a niños de 1er Nivel Con Síndrome de Down*. Michoacán: Tesis de Licenciatura U.P.N.
- Zamora. *Lectura fácil, estructura textual y comprensión lectora en niños con discapacidad y niños inmigrantes* (2010). Bogotá-Colombia: Tesis disponible en: www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf.

CAPÍTULO II

Aportes a la construcción de los roles de guía intérprete y mediador para estudiantes sordociegos en Colombia³

Jaime A. Ayala Cardona⁴

Resumen

El capítulo es una presentación de los avances documentales sobre la definición de roles del Guía Intérprete y Mediador que brinde las orientaciones generales para la garantía de la efectiva inclusión de los estudiantes Sordociegos⁵ en Colombia, posibilitando los elementos conceptuales para la que la comunidad académica establezca la conceptualización de estas funciones.

Palabras clave: Guía Intérprete, Mediador, Sordociegos, Inclusión

³ Investigación realizada en el Grupo GIEEP. Grupo de investigación en educación y escena, de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Asistentes de Investigación: Hasbleidy Fonseca Viracacha, Sandra Liliana Coy Fajardo, Diana Katherine Rojas Mora, Dirley Yurany Pérez Barragán, Martha Argenis Parra Gutiérrez, Maridith Ochoa Rodríguez, Yolima Cárdenas Valbuena, Leydi Lorena Mejía Amaya.

⁴ Docente investigador del grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica GIEEP de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Correo electrónico ja.ayalac@laibero.net

⁵ En el documento asume una concepción socioantropológica, por lo tanto toda mención a la persona Sordociega se hará en mayúscula.

Giving ideas to role construction to translator guide and mediator to deaf blind students in Colombia

Abstract

This chapter is a presentation of development of a documental review for a Guide Interpreter and Mediator role, that give the general orientation for a real and effective inclusion of Deafblind students in Colombia, giving the conceptual issues for the academicals community define the responsibility conceptualization.

Key words: Guide Interpreter, Mediator, Deafblind, Inclusion.

Hablar de Sordoceguera en Colombia es un tema relativamente nuevo y mucho mas el referimos a los roles de Guía Intérprete y Mediador como uno de los componentes posibilitadores de la inclusión para personas en esta condición, este tipo de apoyo resulta fundamental, (mas no es el único tipo de apoyo requerido), que, dentro de una estructura de educación inclusiva, genera oportunidades reales para que las personas Sordociegas accedan a la educación formal.

Esta importancia la hace manifiesta el Ministerio de Educación Nacional en un documento sobre Orientaciones Pedagógicas para Estudiantes Sordociegos (2006), el cual se inicia mencionando que el trabajo pedagógico con estudiantes Sordociegos en el país es reciente y que parte de las experiencias generadas, y solamente hace una tímida mención al rol del Guía Intérprete al afirmar que:

La persona Sordociega debe contar con un intérprete que sirva de interlocutor entre él y el mundo, quien lo acompañará a todas las actividades. Él o ella deben ser una persona que le agrada a la persona Sordociega, que pueda acompañarlo cuando la actividad ocurra y que cuente con el tiempo para realizar la actividad, (MEN, 2006, p.19).

La anterior mención, sin establecer ningún detalle, funciones o responsabilidades, hace relevante la necesaria discusión académica sobre el tema. Es por ello que el presente documento se propone aportar elementos a la discusión pedagógica sobre la definición de los roles del Guía Intérprete y

Mediador para los estudiantes Sordociegos en Colombia, sin atribuirse la definición única, y que ha de ser producto de la concertación de los expertos en el tema y de la misma comunidad Sordocega.

En este sentido, resulta fundamental partir de una conceptualización de la Sordoceguera, por lo cual es necesario iniciar esta reflexión desde la visión de la normatividad colombiana, expresada en el Artículo 1 de la Ley 982, que la define como: “Es una limitación única caracterizada por una deficiencia auditiva y visual ya sea parcial o total; trae como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información” (Ley 982, 2005, p. 3).

Desde esta definición legal, resulta importante incluir adicionalmente una visión más contextualizada, en este caso, la perspectiva de un Sordociego sobre su propia condición de discapacidad, para lo cual se cuenta con la relevante precisión de Daniel Álvarez, Sordociego y jefe de la Unidad Técnica de Sordoceguera de la Organización Nacional de Ciegos Españoles ONCE y presidente de la Asociación de Sordociegos de España, quien establece que:

La Sordoceguera es una discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), que genera en las personas que la padecen problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer, y por tanto interesarse, y desenvolverse en su entorno (Álvarez, 2000, p.1).

La anterior definición implica dificultades únicas y necesidades especiales propias de la discapacidad, así como condiciones específicas en la comunicación, la percepción y el desenvolvimiento en el medio, lo que hace a la Sordoceguera una discapacidad que conlleva serios retos para su eficaz inclusión, social y educativa, para lo cual es importante establecer que dichas dificultades no son iguales en todos los individuos. De hecho, es relevante enfatizar que la mayoría de las personas Sordociegas no son completamente ciegas y completamente Sordas, en realidad, la mayoría de las personas con esta discapacidad cuentan con algún tipo de resto visual o auditivo que puede ser aprovechado en su proceso de inclusión escolar, es decir, que al diferir la condición de una persona a otra se requiere identificar en cada caso su tipo de adquisición de la Sordoceguera y los sistemas de comunicación utilizados, tal como lo plantea la organización SENSE Latinoamérica (2000) al reconocer estos aspectos individuales y adicionalmente al clari-

ficar que la Sordoceguera no implica una dificultad en el aprendizaje ni a nivel cognitivo, al definirla como:

... una limitación sensorial que tiene sus propias condiciones y necesidades, que requiere de apoyos especializados como el uso de técnicas de comunicación adaptadas para acceder a la información. La Sordoceguera no implica una pérdida total de los dos sentidos ya que la mayoría de los sordociegos, poseen un resto auditivo y, o visual, siendo sordociegos totales entre el 5 o el 10% del colectivo. Solo en casos excepcionales la Sordoceguera está acompañada de limitación cognoscitiva y neurológica (SENSE, 2000, p. 6).

De esta manera se logra una identificación las características conceptuales generales de la Sordoceguera al reconocerse como una discapacidad única, con condiciones y necesidades especiales, sin compromisos cognitivos y que no es igual en todos los individuos.

Por consiguiente, la comprensión de este último componente de particularidad de la Sordoceguera en cada caso requiere establecer los tipos de Sordoceguera, lo cual permitirá, adicionalmente, identificar la adquisición de una estructura lingüística útil los procesos educativos de la persona Sordociega y en otros aspectos, ya que el momento en que la persona adquiere la Sordoceguera, implica un gran impacto en la comprensión posterior de su medio ambiente y en el modo de su comunicación. Es así como la persona que adquiere la Sordoceguera en la adolescencia o en la edad adulta logrará tener el beneficio de las experiencias anteriores.

Por lo tanto, en aras de brindar una comprensión general de los tipos de Sordoceguera conviene revisar como algunos estudiosos han definido una taxonomía de dos tipos de Sordoceguera: En primer lugar esta la Sordoceguera congénita, que es aquella que se adquiere antes de nacer, en el periodo de gestación, SENSE (2010) la define como aquella que se:

... adquiere en alguna de las etapas de la gestación en el vientre de la madre. Una de las causas principales de esta modalidad son las infecciones víricas o virales en la madre durante la gestación del bebe, por ejemplo la Rubéola congénita, infecciones por el TORCHS dentro del cual se encuentran la Sífilis, la Toxoplasmosis, el Herpes, el Citomegalovirus y el SIDA en la madre, entre otras. El deterioro de la audición y de la visión se produce durante la gestación (SENSE, 2010 p.1).

En segundo lugar se encuentra la Sordoceguera adquirida caracterizada por generarse en la persona con posterioridad al desarrollo del lenguaje y adquisición de la lengua, donde asimismo, dada la pérdida visual y auditiva, se puede hacer una distinción entre Sordos congénitos con ceguera adquirida y ciegos congénitos con sordera adquirida, los primeros son individuos sordos desde el nacimiento y adquieren posteriormente la pérdida visual. Este es el grupo más numeroso e incluye a las personas Sordociegas por Síndrome de Usher tipo I, el cual es una condición hereditaria en la cual se produce una afectación de la audición y de la visión por retinitis pigmentosa, por otro lado están los individuos ciegos congénitos con sordera adquirida, quienes son personas cuya ceguera se produce durante la gestación, mientras que la sordera se adquiere posteriormente.

Enfatizando, resulta importante aclarar las consideraciones y distinciones en la caracterización de las personas Sordociegas, ya que, como se mencionó anteriormente, no todas son iguales y por tanto tampoco lo son sus procesos comunicativos, lo cual tiene incidencia directa sobre los procesos educativos de estos estudiantes, y ya que la mayoría cuenta con restos auditivos o visuales, estos se han de aprovechar para el promover el aprendizaje.

Ahora bien, es importante insistir que la mayoría de estudiantes Sordociegos no presentan un compromiso cognitivo, pero que si existe una minoría que si lo presenta, por lo cual a partir de las reflexiones de algunos especialistas se pueden caracterizar de la siguiente forma:

Estudiante Sordociego congénito con nivel intelectual no comprometido. Este estudiante posee características que se pueden describir, teniendo en cuenta que lo más común es que exista una dificultad de aprendizaje (leve a severa) por la distorsión de la información recibida, sin embargo, no todas las personas sordociegas congénitas presentan este compromiso. Puede suceder que la interacción, la estimulación inicial adecuada y los residuos permitan la adquisición de aprendizajes iniciales y el alumno sea capaz de “seguir un currículo” especial o “regular” con apoyo pedagógico.

- a) Estudiante Sordociego adquirido con nivel intelectual no comprometido. Las características de este tipo de estudiante, se pueden describir teniendo en cuenta si existen residuos visuales y/o auditivos la edad en la cual apareció la Sordoceguera, nivel educativo alcanzado antes de la Sordoceguera, situación emocional (que ya se haya aceptado esta nueva situación emocionalmente), el apoyo de la familia en especial para la comunicación, quieren aprender y usar el sistema de comunicación que usa la persona,

- sistema de lectoescritura utilizado anteriormente (Braille o tinta) y su relación con el residuo visual, si la pérdida visual y auditiva es progresiva.
- b) Esto nos conduce al rol del Guía Interprete, el cual dadas las características del estudiante Sordociego con nivel intelectual no comprometido, se presenta como una de las estrategias para la efectiva inclusión educativa, ya que mediante su quehacer se abren los espacios de mediación de la comunicación, la percepción y la comprensión de los contenidos y competencias académicas propias de la educación formal.

Conviene distinguir la figura del Guía Interprete del Interprete para personas Sordas ya que adicionalmente a todo el trabajo de transmisión y adaptación de la información de una lengua a otra, se requiere además brindar información de contexto y adecuación a las condiciones propias y específicas de la persona Sordociega.

Por consiguiente, procederemos a revisar la conceptualización existente en relación con las acciones propias del rol del Guía Interprete, de manera que sea posible aportar desde los aspectos ya construidos, una postura para el momento actual del contexto educativo colombiano.

Comenzaremos con la primera aproximación en Colombia a la caracterización del rol del Guía Intérprete realizada por el Instituto Nacional para Ciegos, INCI, al establecer que:

Un guía intérprete es una persona con formación específica que además de pasar cualquier información al sistema de comunicación utilizado por la persona Sordociega, describe lo que sucede y los elementos que lo rodean, facilita el desplazamiento y la movilidad en el entorno (León, 1998 p.24).

Nótese que en este punto se equipara el papel del Guía Intérprete al de un profesional de apoyo que cumple con algunas funciones específicas sin profundizar en la intencionalidad de su papel.

De otro lado, en algunos países como España han logrado avances al institucionalizar el rol y entidades como la Federación Española de Sordoceguera han propuesto la definición del Guía Intérprete como:

Profesional reconocido a nivel oficial, conoce fluidamente sistemas de comunicación alternativos al lenguaje oral, en especial el de la persona con Sordoceguera para la que interpreta debe, en situaciones comunicativas

dónde participe la persona con Sordoceguera, interpretar de una lengua a otra tanto los mensajes que emita el Sordociego como los que reciba. En todos los ámbitos debe procurar a la persona con Sordoceguera una situación y una adaptación espacial que facilite su percepción y comunicación. Su objetivo final es introducir a la persona con Sordoceguera en el contexto, ubicarla en la situación en la que ambos se encuentran de forma que “vea, sienta y oiga” lo mismo que su intérprete. De forma que la persona con Sordoceguera comprenda el contexto y se encuentre en igualdad de condiciones con respecto al resto de interlocutores a la hora de participar, actuar o tomar decisiones. Deben ser conscientes de que la Sordoceguera es una discapacidad única y de las implicaciones que eso tiene en la interpretación, pues no sólo tendrán que interpretar sino que también contextualizar (Federación Española de Sordoceguera FESOCE, 2009 p.31).

Estos avances en términos de la definición de roles y acciones concretas de apoyo para la persona Sordociega, permiten avanzar en la comprensión del papel tan importante que cumple este profesional para la equiparación de condiciones del Sordociego, ampliando su labor más allá de los procesos comunicativos, lo que implica una concepción diferente al personal de apoyo.

En este punto es relevante diferenciar dentro del contexto colombiano la concepción de personal de apoyo, con el propósito de reconocer en sus funciones unas actividades más generales, que si bien apuntan a la inclusión de las personas con discapacidad, de ninguna manera pueden equipararse al de Guía Intérprete, una muestra de ello lo constituye la Resolución 2565 de 2003 la cual definió las funciones del personal de apoyo, las cuales dada su pertinencia para el abordaje que se ha venido desarrollando, vale la pena incluirlas de manera textual:

- a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.
- b) Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.
- c) Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención.
- d) Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.

- e) Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- f) Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.
- g) Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes.
- h) Participar en las comisiones o comités de formación, evaluación y promoción.
- i) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para el caso de los intérpretes.
- j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos (Resolución 2565 de 2003).

Si bien es cierto que la anterior Resolución data del año 2003, es necesario recalcar en este punto, que no hay mención específica a la Sordoceguera ni al Guía Intérprete o Mediador para estas personas y se asumía, para ese momento, que los escolares Sordociegos debían ser acompañados por el personal de apoyo.

Esta situación mantenida por varios años, se puede afirmar que ha restringido la posibilidad de una inclusión real para esta población, este estado se ha intentado cambiar con la promulgación en 2009 del Decreto 366 donde se establece un apartado, en el Artículo 7, Atención a estudiantes ciegos, con baja visión y Sordociegos, en el numeral 4 que afirma: Que se facilite para cada estudiante Sordociego, el apoyo pedagógico de un Guía Intérprete o de un Mediador, según su necesidad (Decreto 366 de 2009).

Esta alusión al apoyo pedagógico no especifica las funciones que debe realizar una persona que facilite la comunicación, la integración con el entorno ni la inclusión educativa del escolar Sordociego, pues solamente se afirma su necesidad, sin puntualizar en el cómo cumplir con ese apoyo pedagógico.

Es por ello que conviene ampliar la mirada a otros contextos en relación con el trabajo del Guía Intérprete, para lo cual es significativo el trabajo de algunas instituciones como SENSE International Latinoamérica, quienes han propuesto unas funciones concretas, en concordancia con lo planteado

anteriormente por la FESOCE (2009), y que recopila Rodríguez (2009) y que, dada su importancia para esta reflexión, se citan a continuación:

Una persona guía-intérprete es aquella que efectúa una interpretación, una descripción visual y una guía a la persona Sordociega, la mantiene en contacto con los demás. Un guía-intérprete da la información nueva o la adquirida anteriormente, permite la interacción con el entorno físico, intelectual y emocional.

El papel del guía-intérprete es muy importante en el desarrollo de los Sordociegos, pues ellos cooperarán en amplios sectores de la vida, desde facilitarles el acceso a la comunicación, y a los estudios.

Para ser un buen guía-intérprete se requiere, no solamente poseer cualidades especiales, sino, además, un conocimiento de las bases de la ética de todo aquel quien brinda sus servicios a otra persona que implica el respeto mutuo, la honestidad, la sinceridad, la verdad, la paciencia, la prudencia y la comprensión. El guía-intérprete, debe ser totalmente confidencial, esto quiere decir que no puede ni debe revelar conversaciones o diálogos sostenidos por el Sordociego a quien acompaña, ni dar datos, por insignificantes que parezca tales como: hora, sitio, persona, etc.

Quien presta los servicios de guía-interpretación, debe ser lo más fidedigno en la transmisión de los mensajes, sin cambiar, omitir o aumentar el contenido de ellos.

No puede emitir opiniones, criterios o pensamientos propios durante la transmisión de un mensaje.

La persona que preste los servicios como guía-intérprete, debe ser, ante todo, "imparcial" en una conversación, discusión, controversia, etc.

Toda persona que va a trabajar como guía-intérprete, debe ser discreta, no tratar de ser protagonista en ningún sentido, ocupar un lugar en el que permita a su Sordociego ser ella o él mismo (Rodríguez, 2009, p. 1).

En este sentido, los avances en la definición de las anteriores funciones evidentemente promueven que los procesos de apoyo pedagógico para escolares sordociegos vayan enriqueciéndose, al procurar la delimitación de tareas y el cubrimiento de las necesidades reales de las personas sordociegas, no obstante dicha definición no se ha hecho para el caso colombiano.

No ocurre lo mismo en países vecinos como Venezuela, quienes a partir de los planteamientos españoles de la FESOCE (2009) han logrado precisar unos componentes, a partir de la separación del rol, como guía y como inter-

prete, de acuerdo a los planteado por Neri (2009) y que, para incluirlo como un aporte esencial en la propuesta colombiana, se detallan a continuación:

Como guía

En la calle, usar las técnicas de guías videntes (llevar al Sordociego sujeto de nuestro codo, ponerse delante de él cuando van a pasar por un lugar angosto, ir un paso por delante para que pueda anticipar movimientos de subir, bajar y otros).

Descripción visual del lugar, personas, ubicación de cada persona.

Integrarla como si viera lo que la guía ve.

Informar de obstáculos, lugares cercanos, olores, ambiente.

El guía intérprete comienza antes de que alguien empiece a hablar, ubicando a la persona sordociega en el lugar.

Definir el método de comunicación para usar en la calle (más recomendable el dactilológico).

Como intérprete

Poseer absoluta responsabilidad por merecer la confianza de la persona Sordociega.

Ser imparcial.

Transmitir, textualmente, lo que dice el interlocutor.

Pedir a los interlocutores o a la reunión ir más despacio o hacer pausas para interpretar textualmente (Neri, 2009, p.134).

De esta manera se propone una mirada completa al rol de Guía Intérprete, la cual es imperativo que se asuma en las acciones de estos profesionales en Colombia y que se expone en este capítulo como aporte indispensable para la definición de este profesional.

Pero si se considera detalladamente, es posible especificar las funciones aún más, lo que resultaría en una propuesta de un rol adicional como sería el de Mediador, concepto que fuera propuesto por Fernández (2005) al afirmar que:

Figura profesional, y algunas de sus funciones son: transmitir la información del entorno de la persona con Sordoceguera de la forma más adecuada posible y adaptada a las características que presenta, fomentar la adquisición de hábitos, enseñar estrategias de autonomía. También realiza tareas de orientación y seguimiento con las familias y los centros que intervienen con la persona Sordociega. Por este motivo el trabajo del Mediador, su implicación y sus conocimientos sobre discapacidad, han de ser los más amplios posibles para poder desarrollar correctamente su tarea.

El Mediador trabaja bajo un programa elaborado específicamente para la persona con Sordoceguera a la que atiende, y la clave de su trabajo es el desarrollo de la comunicación (Fernández, 2005 p. 468).

Inicialmente pareciera que el anterior planteamiento se refiriera a la labor del Guía interprete, pero considera aspectos como el desarrollo de hábitos y la promoción de la autonomía de la persona Sordociega, que nos conduce a otro tipo de funciones, no contempladas en las del Guía Interprete.

En este sentido, y para ampliar la visión, es necesario recurrir a otras consideraciones internacionales sobre el término, las cuales se pueden encontrar en instituciones como la Sociedad de Sordociegos y Rubeola Canadiense (CDBRA) quienes, según Neri (2009), plantean un nivel de asistencia interesante, de nuevo en términos de independencia, al afirmar que:

El papel de Mediador incluye: asistir al individuo a comunicarse (usando un lenguaje expresivo), proveer información sobre el entorno (usando lenguaje receptivo), proveer desarrollar conceptos, afirmar las acciones, asistirlo en habilidades propias, y lo más importante, asistir al individuo a lograr la mayor independencia posible dentro de su situación (Neri, M. 2009 p. 131).

Por esta razón, es posible afirmar la separación entre las acciones del Guía Intérprete y del Mediador, ya que el Mediador implica un ejercicio de promoción de los aprendizajes, de motivación, de soporte y de toma de decisiones, (nótese nuevamente la autonomía y la independencia), que se enfatiza como esencial de su quehacer y que podemos evidenciar en las posturas conceptuales de Lamban y Lima (2009) en España quienes entre las funciones del Mediador destacan:

- * Actúa de nexo entre la persona con Sordoceguera y el mundo.
- * Motiva, facilita y dinamiza.
- * Soporte en el desarrollo social e inserción laboral
- * Permite que la persona con Sordoceguera realice aprendizajes, mejore habilidades sociales o disfrute de su tiempo de ocio.
- * Su objetivo principal: que la persona con Sordoceguera aprenda a tomar sus propias decisiones y alcance el mayor nivel de independencia posible (Lamban y Lima, 2009, p. 135).

Es significativa la aparición de estos elementos en la definición del rol del Mediador, lo que nos permite aseverar la trascendencia de sus tareas para la inclusión social y educativa de las personas sordociegas, tal como se mencionó

anteriormente, permitiendo la ampliación de la mirada del rol en beneficio del cubrimiento de las necesidades del escolar Sordociego, lo cual debe ser considerado para las definiciones requeridas en Colombia.

Finalmente este rol de Mediador ha sido visto en España bajo una figura que es conveniente revisar y es la de Asistente Personal, que incluye muchos de los elementos mencionados, y que destaca el apoyo para el desarrollo de la vida como un componente central de sus funciones y que es definido por Blanco, Centeno, Rodríguez-Picavea, y Romañach (2009) como:

Un Asistente Personal es una persona que ayuda a otra a desarrollar su vida. El Asistente Personal es por tanto aquella persona que realiza o ayuda a realizar las tareas de la vida diaria a otra persona que por su situación, bien sea por una diversidad funcional o por otros motivos, no puede realizarlas por sí misma.

Esta ayuda está regulada por un contrato profesional en el que el usuario o usuaria, habitualmente la persona con diversidad funcional o el representante legal de una persona con diversidad funcional, es la parte contratante. La existencia del Asistente Personal se basa en el deseo y el derecho de las personas con diversidad funcional a controlar su propia vida y a vivirla con la dignidad que conlleva estar en igualdad de oportunidades con el resto de la ciudadanía (Blanco et al, 2009 p. 19).

En conclusión, a partir de las reflexiones, teorías y planteamientos presentados a lo largo de este documento, se puede evidenciar que de la adecuada, detallada, pertinente y oportuna definición de los roles del Guía Intérprete y el Mediador, dependerá en gran medida los alcances de las políticas sobre inclusión que se han generado en Colombia para las personas sordociegas sobre las realidades educativas nacionales. Es así como un primer avance en la definición de los roles de manera diferenciada, se presenta en el modelo Pedagógico de Inclusión Educativa para niños, niñas y jóvenes con Sordoceguera realizado para la Secretaría de Educación de Bogotá, por la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana en alianza con otras cuatro organizaciones; Colegio Filadelfia para Sordos, Asociación Colombiana de Sordociegos SURCOE, SENSE Internacional Latinoamérica y la Fundación Ideas Día a Día que requiere de su desarrollo y validación por parte de las comunidades y los expertos.

Queda de este modo en la comunidad académica los insumos para la discusión conceptual que permitan definir acuerdos fundamentales para verdadera inclusión educativa de las personas Sordociegas en Colombia.

REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2000) La Sordoceguera. Recuperado en Junio 5 de 2011. Disponible en: <http://riie.com.ar/?a=15388>
- Blanco, M. Centeno, A. Rodríguez-Picavea, A. Romañach J. (2009) Asistencia personal: Una inversión en derechos; una inversión eficiente en empleo. Foro de Vida Independiente y Divertad. Disponible en http://www.vigalicia.org/asistencia_personal_una_inversion_en_derechos_una_inversion_eficiente_en_empleo
- Congreso de la República (2005) Ley 982 de 2005. Recuperado el 5 de junio de 2011
- Fernández, M. (2005) *El valor de la mirada: Sordera y educación*, Barcelona, Publicacions 1 Edicions de la Universitat de Barcelona
- FESOCE (2009) Sordoceguera Manual de referencia Construyendo un futuro para las personas con Sordoceguera. Barcelona: FESOCE. Recuperado el 7 de junio de 2011 en <http://www.cgtrabajosocial.es/caceres/documentos/manual-esp.pdf>
- Lamban, A., Lima, J. (2009) *Manual de referencia Sordoceguera*. Barcelona, Excelentísima Diputación Provincial de Zaragoza.
- León A. (1998) Guía de atención en educación y rehabilitación para personas Sordociegas. Bogotá: INCI.
- Ministerio de Educación Nacional (2003) Resolución 2565 del 24 de Octubre de 2003.
- Ministerio de Educación Nacional (2006) Orientaciones Pedagógicas para estudiantes Sordociegos. Enlace editores: Bogotá. Recuperado en Junio 5 de 2011 en: www.discapacidad.gov.co/d_interes/men/Sordociegos.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009) Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009.
- Neri, M. (2009) *Guía de apoyo para la Sordoceguera*, Caracas Venezuela, Cinco sentidos en acción. Recuperado el 15 de Noviembre de 2011. Disponible en: http://www.socieven.org/doc/guia_apoyo_Sordoceguera.pdf
- Rodríguez, M (2009) Guías- interpretes. Recuperado el 7 de junio de 2011 <http://www.Sordoceguera.org/informacion/para-maestros-y-profesionales/guias-e-interpretes/77-guias-e-interpretes.html>
- SENSE Internacional. (2000) Lineamientos técnicos para la atención educativa de la población Sordociega en el marco del servicio público educativo. Recuperado el 6 de junio de 2011. Disponible en http://www.Sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/85_lineamientos_inci.pdf
- SENSE Internacional (2010) Clasificación de la Sordoceguera. Recuperado el 6 de junio de 2011. Disponible en: http://www.Sordoceguera.org/vc3/Sordoceguera/clasificacion/Sordoceguera_congenita.php

CAPÍTULO III

Aproximación conceptual a la pedagogía del movimiento para la inclusión educativa en personas Sordas⁶

María de Jesús Blanco Vega⁷

Resumen

Este capítulo presenta una revisión teórica para la Pedagogía del Movimiento como inclusión educativa en personas Sordas. La investigación base de este artículo tiene como objetivo proponer el concepto de pedagogía del movimiento en la población Sorda ante el proceso de educación inclusiva. El documento está orientado a realizar algunos acercamientos teóricos sobre el tema desde varios autores y los antecedentes locales, nacionales e internacionales encontrados en la fase de construcción del Marco Teórico, de forma amplia y concisa, con el fin de definir orientaciones de análisis de la investigación.

Palabras claves: Pedagogía del movimiento, corporeidad, persona Sorda, Inclusión educativa, creatividad, imaginación, espontaneidad, expresión no verbal.

⁶ Investigación realizada en el grupo de investigación: Escenarios de Construcción Pedagógica. GIIEP. Corporación Universitaria Iberoamericana. Asistentes de Investigación: Natalia Avendaño Velandía, Ruth Ximena Corrales Sánchez, Aydée Mabel Mora Chía y Juan Carlos Coronado Rincón.

⁷ Docente Investigadora del Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica. Facultad de Educación de la Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: md.blancov@laibero.net

Conceptual approach related to the pedagogical movement in deaf people

Abstract

This document shows theoretical checking about the pedagogical movement and deaf people. This researching has been developed from the first period of 2011 and its goal is to give the concept about the pedagogical movement with deaf people facing inclusive education. The approaches are made from different authors and local, national and international precedents and findings in theoretical framework oriented to define investigative analysis.

Key words: Pedagogy of movement, Deaf person, Inclusive Education, creativity, imagination, spontaneity, nonverbal expression.

En la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana surge la idea de plantear un proyecto de investigación interdisciplinario entre los dos grupos de estudio: Procesos Comunicativos en el Ámbito Educativo y Escenarios de Construcción Pedagógica, con el fin de articular las líneas investigativas, la propuesta integra procesos formativos desde la Pedagogía del Movimiento en las personas Sordas.

Este documento presenta aspectos de reflexión manifiestos a partir de la construcción del Marco Teórico y la revisión de antecedentes locales, nacionales e internacionales, los cuales arrojaron ausencia de conceptualización sobre Pedagogía del Movimiento como constructo en sí misma y menos en su relación con las personas Sordas. Este hecho suscita aproximaciones, interpretaciones y análisis alrededor de temas como: pedagogía, movimiento, corporeidad, motricidad, enseñanza-aprendizaje, personas Sordas e inclusión educativa; creatividad, imaginación y espontaneidad, como elementos nocionales básicos.

A partir de estos lineamientos se plantea el reto de abordar la teorización de este tema y realizar una propuesta estratégica mediante la construcción conceptual de Pedagogía del Movimiento como inclusión educativa en las personas Sordas. Para dar inicio a ésta aproximación teórica es primordial contextualizar: **¿qué es pedagogía?**, a **¿qué se refiere el movimiento?**, **¿cómo se integran estas dos áreas de conocimiento?** y desde **¿cuáles**

orientaciones se concibe el desarrollo formativo en la comunidad Sorda desde una perspectiva de cuerpo y movimiento?

Plantear estas reflexiones precisa conocer la interpretación de varios autores sobre el concepto de pedagogía y relacionarlo con la formación corporal de las personas Sordas, con el fin de entender el enfoque formativo que provee el movimiento a partir del cuerpo. La Pedagogía se define como una rama sistemática que direcciona las acciones educativas de formación, desde los principios, prácticas, métodos, metodología, didácticas y modelos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía enriquece y beneficia la construcción de saberes cuando explica y desarrolla las diferentes experiencias educativas en la formación del ser humano. Zuluaga (1987) entiende la pedagogía como la “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.192). Luego, la Pedagogía se concibe como una disciplina que sugiere una relación social e histórica en la formación del sujeto e integra los saberes culturales alrededor de la enseñanza. Esta mirada sugiere una relación de prácticas, quehaceres, discursos y conocimientos que nutren al maestro en la labor docente, ya sea con población oyente ó Sorda.

La pedagogía para Muñoz, (1998) supone “una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo; la pedagogía es por tanto, un acto valorativo: significa toma de posición ideológica” (p.7) de ahí, que la pedagogía tiende al cambio y la transformación en la flexibilidad, en la búsqueda de identidad del ser humano, en la posibilidad de encuentro y de respeto por la diversidad del *otro*⁸. Lo que permite suscitar espacios de confluencia que son enriquecidos por las experiencias y vivencias de movimiento corporal que provocan conocimientos consigo mismo, con el otro y con el entorno. Los procesos que establece la Pedagogía propician ambientes de aprendizaje y esquemas de participación que permiten desarrollar saberes entre los diferentes actores.

Vygotsky, (2003) afirma que el aprendizaje se da cuando el ser humano interacciona con el entorno social, lo que posibilita reflexionar sobre el

⁸ En el presente documento se empleará el termino *OTRO*, como un sujeto pensante que busca su interpretación, a partir del aquí, del ingenio y su invención para ordenarse y estructurarse. Levinas, E. (2006). Humanismo del otro hombre. Siglo veintiuno, Editores. México.

hecho de que los docentes son los responsables de propiciar situaciones educativas interactivas donde el conocimiento es activo y el maestro un guía. Una Pedagogía que, además, de la adquisición de informaciones desarrolla el intelecto, a partir de diferentes actividades que contienen categorías, clasificaciones, definiciones, aplicaciones, criterios y producciones de nuevos elementos. Lo cual implica una gran relevancia a los contenidos de los programas educativos como lo menciona McLuhan, (2009) cuando afirma que “el medio es el mensaje” (p. 37) en este caso, se construye un conocimiento derivado de un aprendizaje. Un enfoque pedagógico que propone interacciones sociales compartidas a través de una enseñanza recíproca entre maestro y estudiante que hace activo e integrador el proceso de educación.

El concepto de la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, (1988) propone la importancia del aprendizaje y el desarrollo del sujeto desde la experiencia que permite la resolución de problemas con el apoyo del otro. Este enfoque sociocultural no considera al sujeto un ser aislado, sino que necesita del vínculo con los demás para construir su entorno. De esta forma, la Pedagogía del Movimiento favorece los nexos sociales cuando se convierte en el espacio de colaboración e interacción para alcanzar logros de formación. Entonces, cuando la Pedagogía se concibe como Mediadora de integración entre las personas Sordas y oyentes, se puede traducir en expresiones y vivencias de autoconocimiento que genera códigos de comunicación corporal. **Un lenguaje universal natural que proporciona aprendizajes compartidos.** Piaget, (1982) expone la Pedagogía como el fin de desarrollo de la personalidad humana, donde se fomenta la autonomía, el respeto, la reciprocidad y el compromiso. Para que esto sea un hecho, la educación debe ser activa, no mecanicista, un procedimiento que contribuye a la comprensión y aplicación del saber en contexto.

En este orden de ideas, la mirada sociocultural de Vigotsky, se hace realidad en concordancia con los postulados de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos UNESCO – Jomtien, 1990, cuando afirma que la integración de saberes y patrimonios culturales definen y promueven el desarrollo del ser humano. De esta forma, la Pedagogía del Movimiento se convierte en un medio socializador como estrategia didáctica de aprendizaje que convoca la unión de comunidades que aportan y enriquecen los saberes de los participantes desde la experiencia corporal como lenguaje de comunicación.

Delors, (1996) entiende la Pedagogía como una ciencia multidisciplinaria que estudia los fenómenos educativos y brinda soluciones, con el propósito de favorecer la educación y el desarrollo del ser humano. Una actividad humana que orienta las acciones educativas de formación a través de principios, prácticas, métodos, formas de pensar y modelos de carácter interdisciplinario que alimentan y promueven el quehacer pedagógico. De esta forma, las personas Sordas y oyentes se integran en la formación de sujetos desde los procesos sociales, psicológicos, históricos y culturales.

Para Vargas, (2002) la Pedagogía como saber, se ha caracterizado por su interdisciplinariedad. La Pedagogía es teoría y práctica. Teoría en la medida que caracteriza la cultura, identifica problemas y necesidades que pueden ser solucionadas con cambios educativos. Práctica, porque parte de su saber se construye en la praxis formativa. Estos dos componentes no existen aislados, pues transforman la realidad, producen cambios individuales, colectivos y sociales.

Zuluaga, (1987) define la Pedagogía como el “conjunto de conocimientos de niveles desiguales, cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes”. (p. 183), enfoque que sustenta la mirada de la Pedagogía del Movimiento para la comunidad Sorda que identifica la existencia de saberes desde diversas comunidades de aprendizaje, relacionando discursos dispares y diferentes niveles. Zuluaga, (1987). Así, el ser humano explora y construye conocimiento permeado por la praxis, el autoconocimiento, el desarrollo de la autonomía y la expresión libre del cuerpo. El sujeto se integra a nivel social y cultural donde los códigos propios de las personas Sordas y oyentes propician formas de comunicación que se integran en la cotidianidad.

Como se ha revisado la conceptualización de la Pedagogía, ahora es necesario examinar el concepto de Movimiento desde diferentes miradas: Gélvez, (2010) considera que:

El Movimiento Orgánico se concibe dentro de una órbita bio-psico-social. En el aspecto físico, el Movimiento determina la conformación y mantenimiento óptimo de la estructura corporal: huesos, músculos y articulaciones, así como la activación del conjunto de las funciones orgánicas: digestión, respiración, circulación, metabolismo, etc. Psíquicamente supone un estímulo permanente para las capaci-

dades sensoriales y mentales: organización, coordinación, memoria, etc. En el marco social proporciona la calidad de las relaciones con el entorno y las personas. El movimiento es el sustento para el desarrollo motriz del cuerpo a través de la ejercitación periódica y en él convergen factores psicológicos, mecánicos, fisiológicos, biológicos todos en busca de un total de armonía del ser humano (p. 2).

El Movimiento, entonces, propicia la maduración física del sujeto, determina la forma de interactuar socialmente e identifica la expresión propia de cada persona, refleja los estados emocionales a través de las posturas y locomociones corporales. Munevar, (2004) afirma que el movimiento se estructura desde la parte motora, afectiva, social, intelectual y espiritual que se refleja a través del cuerpo como medio de comunicación desde dos perspectivas: 1) la individualidad, la identidad y la autoimagen, y 2) la social desde la estructuración de su mundo y su representación en una organización social, impregnado de historia y experiencias personales que lo conducen a la comprensión de significados de sí mismo.

Wallon, (1987) sostiene que el Movimiento es indispensable para la edificación del ser y pertenece a la estructura de la vida psíquica. Los movimientos pueden ser pasivos cuando se presentan como acciones reflejas, externos en los desplazamientos de locomoción corporal y con relación a las posturas del cuerpo se exteriorizan en actitudes y emociones. Lo que sustenta el desarrollo del ser humano en su parte emocional, social y afectiva. Teniendo en cuenta estas apreciaciones, el movimiento se considera desde 3 significados: el biológico, el psicológico y el social como lo menciona Le Boulch, (1992): 1) biológico, concerniente a la presencia de la vida en un organismo y la satisfacción de necesidades orgánicas, correspondientes a los procesos internos madurativos del desarrollo motor. 2) Psicológico, que determina la actividad neuromotriz y define la información sensorial a partir de la expresión y el estímulo y 3) social, que desarrolla la autonomía y define la conducta a través de la expresión del cuerpo y su adaptación a las posibilidades y las necesidades de un organismo que interactúa con el mundo y con los otros.

En síntesis, a partir de las apreciaciones mencionadas de manera profusa por los autores, es importante resumir que la Pedagogía del Movimiento se podría contextualizar como el conjunto de saberes, a partir del cuerpo y desde procesos motores, experiencias sensoriales y relaciones sociales, que

determinan comportamientos y conductas expresivas al relacionarse consigo mismo, con el otro y con el entorno.

Estas apreciaciones permiten establecer que el movimiento forja el desarrollo integral del ser humano en las dimensiones: corporal, social y cognitiva. La Pedagogía del Movimiento como eje propiciador del saber posibilita la conciencia y el autoconocimiento de sí mismo. Las personas Sordas desde este campo de conocimiento enriquecen códigos de comunicación que viabilizan la integración con oyentes de forma natural. El cuerpo y el movimiento se convierten en el medio de aprendizaje que nutren los procesos cognitivos, sociales y afectivos como construcción cultural y personal. Tanto así, que la Lengua de Señas, siendo el medio expresivo básico de comunicación en el mundo de los Sordos, desarrolla las relaciones y transmite el pensamiento social y moral de las personas privadas de la audición. Un idioma diferenciador que manifiesta una sensibilidad y cultura propia a través del movimiento gestual y manual por medio de un lenguaje visual, la seña, que tiene como esencia la percepción y la inteligencia visual como elementos esenciales de aprendizaje (Sacks, 2003).

Las innumerables posibilidades del cuerpo y las ilimitadas flexibilidades de los recursos corporales generan espacios de conocimiento y comunicación en el marco de la Pedagogía del Movimiento como estrategia de educación. Y aunque muchas veces los oyentes se sienten al lado de una persona Sorda entre dos mundos donde no encajan en ningún de los dos, la expresión corporal posibilita encontrar puntos de relación y entendimiento a través del movimiento.

Para ampliar la mirada de la Pedagogía del Movimiento es necesario hablar de expresión corporal, ya que ésta hace referencia a la condición inherente de todo ser humano para manifestarse mediante el cuerpo. Acciones básicas de expresión: sentimientos, sensaciones, emociones y pensamientos que se traducen en el lenguaje del movimiento auténtico que cada individuo posee. Pues cuando se trabaja el saber corporal en cada individuo éste permite “El conocimiento inmediato y continuo que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean” (p. 73), como lo menciona Le Boulch, (1978). Entender y relacionarse con el mundo está directamente relacionado con el movimiento así como lo manifiesta Vayer, (1977) cuando refiere que “El esquema corporal es la organiza-

ción de las sensaciones relativas al propio cuerpo en relación con los datos del mundo” (p.51), un universo que el sujeto vincula a través de impresiones táctiles, kinestésicas, propioceptivas y visuales (Aljuriaguerra, 1962).

El entorno se enlaza al individuo por medio de la imagen corporal, la cual concierne a la percepción que se tiene de uno mismo, incide en la autoestima, reafirma la confianza y hace referencia a la conciencia del cuerpo que cada ser posee, como lo afirma Schilder, (1950) cuando expresa que “La imagen del cuerpo es la figura de nuestro propio cuerpo, que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos presenta a nosotros mismos”. (p. 213). Existen imágenes corporales que se relacionan según Pruxinsky y Cash, (1990): 1) perceptual con relación a las percepciones del cuerpo en concordancia con la imagen mental sobre tamaño, forma y pares del cuerpo. 2) cognitiva que implica pensamientos, ideas, creencias y opiniones sobre el cuerpo. 3) emocional que comprende los sentimientos sobre la satisfacción de la figura corporal y las experiencias de interacción que se viven en la cotidianidad.

Para estos autores, cada individuo tiene experiencias que se reflejan en la imagen corporal y se manifiestan en la realidad a través de la autoconciencia de la relación de sí mismo y los otros, de las interacciones sociales, la dinámica de las vivencias y la forma de percibir el mundo que lo rodea, por la forma en que se siente y se piensa sobre el cuerpo. La imagen corporal incide en el comportamiento del ser humano. Las personas oyentes y Sordas se integran en esta dinámica de enseñanza cuando la Pedagogía del Movimiento desarrolla al sujeto como ser único, que se reconoce en la diferencia. Las experiencias que vivencia el cuerpo dan respuesta a estímulos exteriores del entorno que lo rodea y a estímulos interiores del organismo, gracias a estos movimientos los seres humanos conjugan diferentes partes corporales relacionándolas con el exterior desde diversas actividades locomotoras: caminar, saltar, correr y trepar entre otras, y a su vez, con los sentidos comunicando experiencias táctiles, térmicas, olfativas y musculares.

Para las personas Sordas los sentidos tienen una conciencia experiencial, así como lo menciona Sacks, (2003) cuando cita el texto que “David Wright “oía” el habla cuando se quedó sordo; un paciente mío anósmico “olía” las flores siempre que las veía...” (pág. 38) lo que denota la transferencia de información que se puede hacer a través de los sentidos. Pues la memoria tiene unos registros de información implícitos que relaciona cuando se leen

los labios, situación característica en sordos pos lingüísticos, para quienes el habla ha sido antes una experiencia auditiva.

Tal como lo señala Coste, (1979) cuando define la función del movimiento como una relación con el espacio y la vivencia del cuerpo en el entorno. El movimiento resulta así como unidad con el cuerpo y en constante oscilación y expresión desde lo físico y lo sensitivo emocional. El movimiento identifica a la persona desde un carácter expresivo y la relación con el mundo como un elemento básico de la personalidad.

Teniendo en cuenta las argumentaciones hechas sobre pedagogía y movimiento, ahora es importante relacionarlas con lo que se podría denominar como Pedagogía del Movimiento: para plantear esta aproximación conceptual se hace necesario revisar la mirada de Katz, (2004), cuando entiende la expresión corporal como el medio pedagógico de aprendizaje del movimiento, pues afirma que la “expresión corporal es el encuentro de la persona con su propio cuerpo, utilizando múltiples recursos a su alcance para lograr una mayor conciencia de él. Se basa en el movimiento visible o interior, en el gesto, en la actitud, nacidos de sensaciones, sentimientos e ideas, colectivas o individuales” (p. 84). Esta autora comprende el cuerpo como la vía a través de la cual la expresión permite al ser humano ser consciente de sí mismo, apoyado en recursos perceptivos sensoriales que posibilitan la creatividad y la comunicación.

Tanto así que, desde el enfoque pedagógico se puede considerar la expresión del cuerpo como una acción: social, educativa, artística, individual, grupal y metodológica. En primer lugar, una acción social, cuando el ser humano se comunica, vive y se expresa a través del cuerpo y la corporeidad, así como lo enuncia Bourdieu, (1977) “la condición corporal debe ser interpretada bajo la perspectiva de la práctica social” (p. 67), ya que existe una relación directa con lo que se dice, se hace y se siente. La vida cotidiana no existe sin la presencia de la expresión del cuerpo y la corporeidad, porque éstas hacen parte de los lenguajes de significación social, en cuanto se convierten en códigos de comunicación por medio del gesto, el contacto físico y el contacto visual. Así como lo afirma Douglas (1970) cuando dice que el cuerpo “debe ser un medio de expresión, una experiencia social y una forma de representación, desarrollos específicos de aptitudes físicas o sensoriales” (p. 191).

En segundo lugar, una acción educativa, desde la concepción de nociones de psicomotricidad y procesos de aprendizaje que fortalecen el desarrollo motor, las cualidades sensorio-perceptivas y la expresión como medio de comunicación. La expresión corporal permite que el ser humano, de forma consciente ó inconsciente, se exprese a través del cuerpo.

En tercer lugar, una acción artística, expresión auténtica del ser humano que favorece el desarrollo del lenguaje creativo y enmarca la danza como rama del arte que contextualiza al sujeto con la cotidianidad y las formas de interacción con el mundo, así como la afirma Stokoe, (1977) “Expresión Corporal es una manera de bailar; bailar, una manera de vivir al alcance de todos y cada uno según su propio alcance” (p. 23). La danza contiene a la expresión corporal desde los hábitos posturales, las habilidades de movimiento, la interrelación corporal, energía, espacio - tiempo y la creación de códigos de comunicación.

En cuarto lugar, una acción Individual y grupal, existe desde el sujeto mismo y en relación con el *otro*, el cuerpo se comunica y existe en comunidad para dar significado al diario vivir.

En quinto lugar, una acción metodológica, suscita a partir de la creatividad y la investigación el desarrollo de: técnicas, modelos, estrategias, didácticas, objetivos, mecanismos y recursos entre docente y estudiante para propiciar espacios de sensibilización y comunicación mediadas por el cuerpo.

De esta forma, se sintetizan las diversas manifestaciones del ser humano a partir de la expresión corporal, construyen la personalidad y el carácter del sujeto y lo hacen único desde la expresión del cuerpo. La complementariedad de los diferentes campos nutre el concepto y las integra. Así como señala Benjumea, (2004) la “Educación Física, cuerpo, corporeidad, movimiento, motricidad y su pedagogía no pueden ser entendidas como asuntos independientes, ni adecuadamente abordados desde el ámbito de disciplinas individuales y específicas” (p. 3).

Munévar, (2004) manifiesta la expresión del cuerpo como la existencia personal y afectiva de cada individuo, resalta las experiencias, los elementos culturales y sociales que quedan atrapados en el cuerpo y se anclan a través de la corporalidad, coexisten entre saberes y prácticas distintas, que a su vez comparten la construcción de expresiones de la vida y se renuevan

identidades colectivas para concebir la realidad circundante. Los sujetos desarrollan procesos psico-socio-motores de relaciones humanas y actos corporales desde lo que ven y escuchan, a través de lenguajes, imágenes y expresiones como forma de vida.

De esta manera, el movimiento no se aborda meramente como una acción físico-biológica que genera en el ser humano moverse, se determina como base del ejercicio y la actividad física que tiene que ver con la movilidad de las partes del cuerpo, donde desde la Pedagogía revela un correspondencia íntima entre el desarrollo físico y la cognición, como principios básicos de crecimiento del ser vivo. Apreciación que las artes relacionan en torno a la acción de la expresión de la corporeidad, como un lenguaje integrador de la psicomotricidad, Durivage, (2005) la considera como el campo que contempla las áreas cognitivas, motrices y socio-afectivas como punto de partida del aprendizaje del ser humano con el medio que lo rodea y con los otros seres humanos. Es esencial en la Pedagogía del Movimiento entender que la educación psicomotriz se realiza en los primeros años del sujeto, así como lo señala Comellas, (1998) cuando afirma que:

(...) el aprendizaje, parte de la propia acción del niño (a) sobre el medio, los demás y de las experiencias que recibe, y que al alcanzar un nivel de madurez psicomotriz tiene una buena base de aprendizaje, que le ayudará en el desarrollo afectivo-social, de lenguaje, cognitivo y emocional logrando ser un verdadero actor en el proceso de crecimiento, no solamente en esta primera etapa, sino a lo largo de su vida (p. 102).

A través del cuerpo el ser humano desarrolla la personalidad y la forma de relacionarse con el *otro* y con el entorno. Desde estas observaciones, las ciencias, entre ellas la expresión corporal y la educación física, han iniciado una propuesta de escenarios didácticos de aprendizaje, donde se conciben el cuerpo y perciben el movimiento como elementos de intervención pedagógica en la enseñanza. Esta concepción formativa entiende la educación del movimiento desde un cuerpo pensante que relaciona el sujeto en el desarrollo humano a partir de corporeidad y motricidad. Una corporeidad que compromete la integralidad del ser humano y le da sentido a la vida, así como lo menciona Trigo, (2000) “esa persona que vive, siente, piensa, hace cosas, se desplaza, crece, se emociona, se relaciona con otros y con el mundo que lo rodea” (p. 95).

La corporeidad entendida como la forma en la que el cuerpo se expresa al sentir, hacer, querer y pensar. Luego, el ser humano existe y se comunica a través de ella. Las experiencias nutren este conocimiento, construyen aprendizajes y expresas vivencias propias. Zubiri, (1986), dice que el movimiento genera una forma de expresión consciente del cuerpo, la motricidad va más allá del proceso biológico, para pensarse como un proceso cultural, social, afectivo e intelectual en el contexto educativo. La motricidad es la disposición del hombre para moverse y la corporeidad el modo como el ser se relaciona en él.

Ahora, en cuanto a las orientaciones que se tendrían en cuenta para determinar la Pedagogía del Movimiento en el proceso educativo de las personas Sordas, es importante precisar que el trabajo corporal fortalece los procesos comunicativos de los oyentes y Sordos desde una formación bilingüe y bicultural de tal manera que se aborde una filosofía de educación inclusiva, la cual ayuda a los procesos de socialización desde el reconocimiento corporal y el movimiento en la perspectiva de autoconocimiento de sí mismo, la relación con el *otro* y la interacción con el medio que lo rodea.

A través del cuerpo se refleja en las personas Sordas el proceso de comunicación y lenguaje, el cual desarrolla autonomía, autoestima, imaginación, improvisación, espontaneidad y creatividad. La expresión del cuerpo según Verde, (2005) “es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado” (p. 2). Estas comunicaciones se hacen con los movimientos del cuerpo y la expresión de sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos. La comunicación para las personas Sordas se da a través de la Lengua de Señas, una estructura viso gestual basada en movimientos que responden a un sistema gramatical, un idioma reconocido lingüísticamente, que posee un énfasis corporal desde los gestos y el movimiento de de las manos, cabeza, cuerpo, las cuales se expresan a través de señas como códigos de comunicación.

El rostro humano a través de las expresiones faciales transmite mensajes y emociones Ekman, (1973) se refiere al contacto visual como una forma de comunicación no verbal que identifica cómo se siente el otro, el estado de ánimo, permite un lenguaje de entendimiento. **Los gestos de las manos** tienen un gran significado, pues corresponden a un código de comunicación que emiten mensajes a través de movimientos asociados a ideas determinadas. La postura corporal comunica por sí misma, Birdwhistell, (1952)

sostiene que la apariencia física responde a una cultura e identifica a la persona en su unicidad socialmente, el aspecto físico se adquiere, por esta razón, la gente de algunas regiones se parecen entre sí aunque no posean características genéticas compartidas.

Desde este enfoque comunicativo, el cuerpo se concibe como territorio de representación escénica e integra otra forma de expresión a través de las artes escénicas, interpretando historias, situaciones, personajes e imitando emociones que hacen una puesta en escena del cuerpo en la cotidianidad, como lo menciona Matoso, (1992) “(...), porque lo escénico está en el trabajo corporal tanto como lo corporal está en la escena” (p. 77). El juego dramático y el teatro como expresión corporal enriquecen y posicionan el movimiento desde la educación artística como recurso de aprendizaje y conocimiento. La serie de lineamientos curriculares de educación artística del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN, (2000) apoya esta afirmación cuando determina que:

El aprendizaje de las artes en la escuela tiene consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos el pensamiento holístico; justamente lo que determinan los requerimientos del Siglo XXI. Ser educado en este contexto significa utilizar símbolos, leer imágenes complejas, comunicarse creativamente y pensar soluciones antes no imaginadas (pp. 11-17).

El cuerpo y el movimiento visto desde la comunicación plantean una educación creativa que forme personas originales, flexibles, con iniciativa e innovación. La creatividad fortalece el proceso educativo y favorece las potencialidades, habilidades y destrezas del sujeto. Crear ambientes de aprendizajes reflexivos y creativos fortalece la individualidad y el trabajo en equipo, potencia la integración de las dimensiones cognoscitivas, intelectuales, afectivas y sociales. Generar espacios de cambio, propiciar atmósferas de libertad y disfrute, estimula el proceso de enseñanza aprendizaje desde la corporeidad. Betancourt, (2000). Se caracteriza por productos novedosos que son validados en una comunidad y se refiere a la cualidad de las personas para resolver problemas Gardner, (1993). Romero (1994) contempla la creatividad como una actividad original que produce más de una solución a un problema. De esta forma, la creatividad se entiende como producto

y como proceso, lo que implica el análisis y la elaboración de situaciones, de una parte, y por otra, los resultados tangibles de una persona creativa. Marín, (1980).

Moran, (1988), entiende la creatividad como un proceso interpersonal e intrapersonal que incrementa la originalidad desde un pensamiento flexible y adaptable. Miller, (2000) la conceptualiza como la habilidad de usar emociones, acciones, pensamientos y valores con el fin de desarrollar ideas únicas y nuevas. De estas apreciaciones, se deduce que la creatividad se constituye en un comportamiento nuevo con un beneficio práctico que caracteriza al ser humano en su capacidad de desarrollar ideas novedosas y solución de problemas.

Al hablar de creatividad es indispensable abordar la imaginación como elemento básico que la conforma y que caracteriza la capacidad de crear mundos fantásticos y reales donde el ser humano es el protagonista y no existen límites de ingenio e innovación. Aymerich, (1970) la define como la facultad de eludir el presente y crear situaciones sugestivas y divertidas de libertad. Sillamy, (1970) la explica como “la aptitud para representar objetos ausentes y combinar imágenes, dándole especial importancia la afirmación más que la inteligencia, es la herencia del hombre” (p. 125). Esto quiere decir que la imaginación ubica al individuo en diferentes contextos temporales, recopilando vivencias previas y experimentando nuevos comportamientos, lenguajes, acciones y situaciones, reinterpretando la realidad, como lo afirma Motos, (1983) el sujeto manifiesta a través de la imaginación la capacidad para asumir la vida y crear nuevas experiencias.

La imaginación y la creatividad que el cuerpo y el movimiento posibilitan llenas de expresión y espontaneidad como elemento enriquecedor de la corporeidad, nutren la cualidad de la voluntad natural y sincera del ser humano cuando interactúa con los otros y con el medio sin privaciones. Os-sona, (1985) afirma que el movimiento expresivo no tiene intencionalidad, sino que es espontáneo, pues compromete el ser en su totalidad desde una comunicación corporal que determina un lenguaje propio. Luego, potenciar la espontaneidad, imaginación y creatividad es la finalidad del cuerpo y el movimiento por medio de la corporeidad y la expresión (Moreno, 1966).

Estas miradas, de autores mencionados anteriormente, son varias de las razones por la que la filosofía de la educación inclusiva ha generado reestruc-

turaciones en el proceso de transición que se ha llevado en el paso de la integración a la inclusión, es por esto que, varios autores han desarrollado definiciones actuales que propenden por generar sociedades inclusivas basadas en valores de justicia social, equidad y participación democrática, a continuación se expondrán algunas conceptualizaciones: “La educación inclusiva es un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social, algo que no debe ser ajeno a los gobiernos [...] la inclusión no se refiere solamente al terreno educativo, sino que el verdadero significado de ser incluido lleva implícitamente la inclusión social, la participación en el mercado laboral competitivo” (p. 11) Arnaiz, (2003). En este constructo reflexivo se identifica la inclusión como dinámica y evolutiva y sus argumentos sociopolíticos tienen un enfoque de derechos humanos, planteando explícitamente la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas (UNESCO, 1994).

Por otra parte, no se puede dejar pasar como desapercibido, que si bien la inclusión tiene argumentos sociopolíticos, se debe contemplar la diversidad de sus concepciones las cuales dependen de las particularidades políticas, sociales, culturales, educativas, económicas y laborales de cada país. Daniels y Gartner, (1998) ratifican esta idea. La transformación de la educación “no se puede quedar reducida al cambio en un aula concreta” (Moriña, 2004. p. 213). La educación inclusiva enmarca la totalidad del sistema educativo y la re-estructuración de condiciones y vida institucional, permeando a la comunidad en este proceso.

Así como lo aprueba la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (1994) cuando determinan los principios, la política y la práctica para abordar aprendizajes desde la integración y el reconocimiento del otro en la mirada de “escuela para todos”, “esto quiere decir instituciones incluyentes que asuman las diferencias y propicien la eficacia educativa. La concepción de inclusión presenta a la escuela como comunidad como un todo, que no excluye, no es selectiva, es accesible y libre de barreras. La inclusión está así relacionada con el establecimiento de objetivos de responsabilidad social, ciudadanía activa, solidaridad y cooperación. Cada persona es un miembro necesario y valioso en la comunidad educativa y con una función que desempeñar para apoyar a los otros” (pp. 10-14) Corbett, (1999) citado por Moriña, (2004).

Así mismo, el Foro Mundial de Educación Dakar, Senegal, (2000) proyecta superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación.

Plantea la educación como un derecho humano fundamental que propenda por el desarrollo sostenible y la estabilidad de la participación social y económica que contemple las necesidades básicas de aprendizaje. Podemos encontrar, que pese a las diferentes concepciones de inclusión educativa, estas se dirigen al incremento de participación de la comunidad educativa y comunidad social de todos y todas, para evidenciar la retroalimentación desde las diferentes experiencias de los estudiantes y diferentes actores, de esta manera contribuir a la construcción académica y el fortalecimiento de identidad social.

Este tipo de reconocimiento a la diversidad de las diferentes poblaciones no deja de reconocer las particularidades de cada una, por tal razón, es importante para este estudio explorar las nuevas conceptualizaciones de las personas Sordas. El origen del concepto de la persona Sorda se deriva desde diversos estudios investigativos de la sociología, la antropología, la lingüística, y la pedagogía realizados en los años setenta en otras latitudes y que se refirieron al aglutinamiento de los Sordos alrededor del uso de las Lenguas de Señas, de un sistema de valores compartidos y ante todo, de objetivos comunes, por lo tanto se asume desde una perspectiva socioantropológica de la persona Sorda.

Como consecuencia de ese interés creciente por el estudio de las potencialidades de los Sordos en diferentes campos del conocimiento, se consolidó una visión de los Sordos desde la *Diferencia* y no desde la *Deficiencia* que había sido adoptada tradicionalmente desde el modelo clínico de la sordera. Las elaboraciones conceptuales han estado centradas en la influencia de las características individuales y la importancia de los factores sociales. Sin embargo, se empieza a abordar la “dimensión socio-cultural”. Se concibe a la persona Sorda desde la capacidad y semejanzas de historia y lengua reconocida, dentro de la diversidad social y a su vez la reciprocidad de esa diversidad y la satisfacción de estas que la sociedad ofrece.

En este estudio de la persona Sorda, desde la cual se enfatiza en la colectividad y luego en la individualidad, es decir, el reconocimiento de la colectividad de personas Sordas como grupo social con características propias y a la que más se hace acento es en la forma de intercambiar ideas, pensamientos, sentimientos y saberes con el mundo, que se hacen realidad a través de la Lengua de Señas como rasgo propio. Díaz-Estebanez & cols, (1996) citado por Domínguez, (2004).

Por estos rasgos, es conveniente aclarar la visión de la persona Sorda, empleando el término “Sordo” con S mayúscula: “Los Sordos, con mayúscula, tienen necesidades colectivas, pues viven cotidianamente en comunidades de gente con problemas y anhelos similares. Entre ellos está el mejoramiento de las escuelas de sordos, para garantizar cambios en las condiciones de vida a todo el grupo” (ONU, 2006. p. 78). Por otro lado “no es común que los sordos con s minúscula sientan la necesidad de reunirse con otros sordos y formar comunidad con ellos, estas personas tienen fundamentalmente necesidades individuales” (ONU, 2006 p. 82).

Por otro lado, la concepción de enseñanza-aprendizaje y su relación entre oyentes y Sordos presenta una estrecha relación, teniendo en cuenta que la enseñanza se denomina como “un proceso de organización de la actividad, cognoscitiva de los estudiantes que implica la apropiación por parte de estos, de la experiencia histórico-social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a la formación integral” (p. 84). Toruncha, (2009). Esta enseñanza se concibe como desarrolladora al ser promotora de conocimientos, habilidades y valores en los estudiantes a través de sus experiencias y las reflexiones como reconstrucciones del aprendizaje.

En las investigaciones realizadas por Zilberstein, (2000) citado por Toruncha, (2009) se comprobó que este tipo de enseñanza favorece los procesos de comunicación en los grupos de estudiantes en este caso particular se procuran estos procesos dentro población Sorda y estos con la población oyente, además de brindar motivación para aprender de manera cooperativa. Por otra parte, el postulado de aprendizaje se concibe por Toruncha, (2009) como un proceso en el que participa activamente el estudiante, orientado por el docente, desarrollando conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros y en procesos de socialización.

En esta estrecha relación González (2003), propone este “proceso de enseñanza-aprendizaje de manera consciente e intencional a la finalidad de la formación de los estudiantes de modo integral y sistemático; aunando dialécticamente las actividades de enseñar y aprender”, (p. 55), por tal razón se establece la postura de este proceso como la constitución de competencias, objetivos, contenidos, métodos, metodologías y evaluación que promueven los procesos cognitivos a través de la expresión comunicativa los cuales resuelven conflictos y se configuran dentro un lenguaje propio de interacción.

A partir de la consulta de antecedentes locales, nacionales e internacionales se identifican varias experiencias de la Pedagogía del Movimiento en la población Sorda, planteadas desde el trabajo de la expresión corporal, la gestualidad, el juego dramático y la Lengua de Señas. Esta última, conformada por una estructura gramatical que contempla el contacto visual, un trabajo manual, gestual y corporal como forma de comunicación. En cuanto al desarrollo del aprendizaje, procesos cognitivos, afectivos y sociales, se presentan en igualdad de condiciones entre personas Sordas y oyentes, enriqueciendo las dimensiones de conocimiento sin ninguna limitación.

Luego, la aproximación conceptual de la Pedagogía del Movimiento se visualiza como estrategia didáctica de aprendizaje en la integración de personas Sordas y oyentes, que contempla las necesidades e intereses de esta comunidad en torno al cuerpo y la expresión. El cuerpo, la expresión, el movimiento y el arte se convierten, sin lugar a dudas, en el lenguaje humano original y primordial en el cual todos los seres humanos tenemos la oportunidad de ser auténticos y naturales, un lenguaje tan concreto que es capaz de manifestar la esencia del sujeto desde la “mismidad” en el sentido de igualdad.

En este sentido, no se habla ni se piensa solamente con palabras o señas, sino con el movimiento y el cuerpo que se relacionan unas con otras construyendo la capacidad de comprensión de sí mismo y del entorno. De esta forma, la Pedagogía del Movimiento posibilita el reflejo del sentimiento, la sensibilidad y estimula la imaginación, porque no hay lenguaje más propio para transmitir emociones. Abre nuevas perspectivas de aprendizaje de conocimiento, conductuales y sociales, transforma las experiencias verbales al punto que se convierte en un lenguaje verbal, donde el cuerpo habla cuando modifica las vivencias, acciones y concepciones en símbolos que asocian la destreza de hacer cosas nuevas solo ó viejas de manera diferente. Permite la relación del espacio y el tiempo a partir de la interacción corpórea del sujeto.

Todo esto nos permite concluir que a través de la Pedagogía del Movimiento las personas Sordas no existen en la diferencia, existen en la participación, la naturalidad, les convoca a sentirse parte de una comunidad que no es diferente, ni ajena, ya que el movimiento y el cuerpo integran y unifican al individuo en su esencia de ser vivo, y todos independientemente de nuestra condición o idioma somos seres hu-

manos. El contacto humano propicia la apertura y el despertar al mundo de los significados compartidos, integrando la mente y el alma. Expresar el asombro y el gozo del sentir potencia la inteligencia y la curiosidad de aprender. La expresión del pensamiento a través del movimiento diferencia lo humano y lo no humano.

El conocimiento se construye y el movimiento es una pieza clave en la elaboración de un lenguaje interior que forma la identidad, no hay duda que cada sujeto forja su realidad a partir de sí mismo y que la cultura y el mundo que lo rodea lo condicionan, sin embargo, la Pedagogía del Movimiento posibilita expresar visiones propias basadas en las percepciones de la realidad que cada ser posee.

REFERENCIAS

- Aljuriaguerra, J. Stucki, J. (1972). Problèmes psychologiques posés para l'enfant sourd. North Holland: Publishig Co.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona Málaga Aljibe.
- Aymerich, C. (1970): Expresión y arte en la escuela. Editorial Teide. Barcelona.
- Benjumea, M. (2004). Ponencia presentada en el III Congreso Científico LatinoAmericano – I Simposio Latino Americano de Motricidad Humana. Universidad Metodista de Piracicaba UNIMEP. Brasil.
- Betancourt, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. Guadalajara. México. ISSN: 2011-2521.
- Birdwhistell, R. (1952). Antropología de la gestualidad. Editorial Gustavo Pili, Barcelona.
- Bourdieu, B. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge University Press, Cambridge.
- Comellas, M. (1987). La psicomotricidad en preescolar. Editoial Ceac. Barcelona.
- Corbett, C. (1999). Mental Health Issues for African American Deaf People. En WI. Leign. Ed. Psychoteherapy with deaf clients from diverse groups. Pp. 151-176. Washigton: Gallaudet University Press.
- Coste, F. (1979). Las 50 palabras claves de psicomotricidad. Barcelona, Ed. Médica y Técnica.
- Daniels, H. & Gartner, P. (1998). Inclusive Education. International Journal of Inclusive Education (p.p.153-162).
- Declaración Mundial sobre educación para todos. UNESCO – Jomtien, Tailandia, 1990.
- Declaración de Salamanca. UNESCO. 1994. Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas especiales. Marco de Acción.
- Delors, J. (1996): *Los cuatro pilares de la educación* en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. Pp.91-10.
- Díaz, B. (1984). Elaboración de una guía de expresión corporal para niños limitados auditivos en edad preescolar entre los 5 y 8 años del Instituto Nuestra Señora de La Sabiduría. Bogotá, Colombia.
- Domínguez, A. (2004). La educación de los alumnos sordos hoy; Perspectiva y respuestas educativas. Málaga. Aljibe.

- Douglas, M. (1970): Teoría e Historia de la Antropología. Baltimore: Penguin.
- Durivage, J. (2005). Educación y Psicomotricidad. Editorial Trillas. Madrid.
- Ekman, P. (1973). "Cross-cultural studies of facial expression" en Darwin and facial expression. New York. Academic Press.
- Foro Mundial de Educación Dakar, Senegal, 2000 - Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación.
- Gardner, H. (1995): Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A.Einstein, P.Picasso, I.Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandi. Paidós. Barcelona.
- Gómez, C. & Cuervo, C. (2007). Conceptualización de Discapacidad: Reflexiones para Colombia. Universidad Nacional de Colombia. UNIBIBLOS.
- González, M. & otros. (2003). Currículo y formación profesional. CEPES. Departamento de Ediciones e imprenta del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
- Granados, M. (1989). El niño sordo y el conocimiento de su cuerpo. Bogotá, Colombia. T.31.89/6748n
- Katz, R. (2004). Crecer jugando. Editorial Santillana. Quito, Ecuador.
- Le Boulch, J. (1978). La educación por el movimiento. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Levinas, E. (2006). Humanismo del otro hombre. Siglo veintiuno, Editores. Mexico.
- Marín, R. (1980). La creatividad. Editorial CEAC. Barcelona.
- Matoso, E. (1992). El cuerpo territorio escénico. Paidós. Buenos Aires.
- McLuhan, M. (2009). Comprender los medios de comunicación. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.
- Miller, A. (1996). Insights of genius: imagery and creativity in science and art. copernicus. Nueva York.
- Moran, J. (1988). Creativity in Young Children (en línea), (citado en 20 de noviembre de 2007) disponible en internet: http://www.kidsource.com/kidsonce/contentz/Creativity_in_kida.html
- Moreno, L. (1966). Psioterapia de grupo y psicodrama: introducción a la teoría y la praxis. Fondo de Cultura Económica. México.
- Moriña, A. (2004). Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Málaga. Ediciones ALJIBE.
- Motos, T. (1983). Iniciación a la expresión corporal. Editorial Humanitas. Barcelona.
- Munévar, D. (2004). Representaciones corporales. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Muñoz, J. (1998). Aproximación crítica a la pedagogía. Editorial. Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, CORPRODIC. Bogotá. Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Los Sordos y la convención internacional para la protección de las personas discapacitadas.
- Ossona, P. (1985). El lenguaje del cuerpo: métodos de expresión corporal. Buenos Aires:Hachette.
- Piaget, J. (1982). A dónde va la educación. 4ta. Ed.Editorial Teide, S.A. Barcelona.
- Picq, L. Vayer, P. (1977). Educación psicomotriz y retraso mental. Editorial. Científico. Barcelona.
- Pruzinsky, T. y Cash, T. (1990). Body Images, Development, Deviance and Change.The Guilford Press. N. York.
- Romero, R.(1999). Los contenidos de la Expresión Corporal. Santiago de Chile. Dolmes Ediciones.
- Runge, A. (2000). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. Revista Ped, set. 2002, vol.23, no. 68, p.361-385. ISSN0798-9792.
- Sacks, O. (2003). Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Schilder, P. (1950). The image and appearance of the human body. N. York, International Universities Press.

- Sillamy, N. (1970). Diccionario de Psicología. Plaza y Janés. Barcelona, 2ª Edición.
- Stokoe, P. (1982). Expresión Corporal y el niño. Editorial Melos-Ricordi. Argentina.
- Toruncha, J. Camacho, M. (2009). Aprendizaje y enseñanza: en una educación por ciclos. Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Trigo, E. (2000). Fundamento de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos. Gymnos Editorial Deportiva. Madrid, España.
- United Nations Educational Scientific Cultural Organization (UNESCO). (1994). Alerta Sobre la Grave Crisis Mundial en la Educación. Vol. 27. N°. 68.
- Vargas, M. (2002). Libro publicado: Gestión de Proyectos Educativos Colombia. ISBN: 0121-3814.
- Verde, F. (2005). Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego. Madrid. Editorial Síntesis.
- Vigotsky, L y Otros (2004). Psicología y Pedagogía. Plaza Edición. Madrid.
- Wallon, H. (2005). Psicología y educación del niño. Editorial Antonio Machado Libros. ISBN: 8477744351.
- Zilberstein, J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE, México.
- Zubiri, X. (1996). Espacio. Tiempo. Materia. Alianza Editorial – Fundación Xavier. Madrid
- Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

CAPÍTULO IV

Las dificultades de aprendizaje: una problemática escolar⁹

Carolina Ramírez^{10,11}

Resumen

El presente capítulo es un resultado de la investigación denominada “Diseño de plan de intervención pedagógica para atender estudiantes cuyas características tienen relación con problemas de aprendizaje en el ciclo 1 de la I.E.D. Cafam la Esperanza”, desarrollada a partir de una metodología cuantitativa, y teniendo como eje fundamental las ideas de autores como Torras, Álvarez, Ajuriaguerra, Narvarte, entre otros. En su desarrollo se abordan temas tales como la digrafía, dislexia, discalculia, trastorno lector y déficit de atención, siendo estos los problemas de aprendizaje más comunes en las escuelas, para ello, se proponen algunas estrategias didáctico-pedagógicas con el fin de orientar a maestros y maestras en estos aspectos.

Palabras clave: Aprendizaje, problema, disgrafía, dislexia, discalculia, déficit de atención, trastorno lector.

⁹ Investigación “Diseño de plan de intervención pedagógica para atender estudiantes cuyas características tienen relación con problemas de aprendizaje en el ciclo 1 de la I.E.D. Cafam la Esperanza”.

¹⁰ Docente investigadora del Grupo de investigación en educación y escenarios de construcción pedagógica GIEEP, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Iberoamericana: .correo electrónico cc.ramirez@laibero.net

¹¹ Asistentes de Investigación: Natalia Pulido Nonsoque, Leidy Cstalina Beltrán Guerrero, Magda Yesenia Amaya, Jennifer Paola Beltrán.

Learning difficulties: a school problem

Abstract

This chapter is the result of research called “Designing an educational intervention plan to address students whose characteristics are related to learning problems in cycle 1 of Cafam La Esperanza”, developed from a quantitative methodology, and using as a base the ideas of authors like Torras, Alvarez, Ajuriaguerra, Narvarte, among others. This work will address issues such as dysgraphia, dyslexia, dyscalculia, reading difficulties and attention deficit disorder, which are the most common learning problems in schools, to this end, some didactic teaching strategies are proposed to guide teachers in these areas.

Key words: learning, problem, digraphia, dyslexia, dyscalculia, attention deficit disorder, reading difficulties.

Desde el momento en que el feto se encuentra en el vientre materno, las neuronas de su cerebro ya se están preparando para conectarse e iniciar un proceso de aprendizaje el cual estará influenciado por todas aquellas personas que se encuentren a su alrededor. Durante los primeros años, su lenguaje dará muestra de lo aprendido y posteriormente sus actos.

A pesar de que el ser humano durante su vida irá adquiriendo diversos aprendizajes, la forma como lo haga podrá variar entre uno y otro; esto se logra evidenciar claramente en las escuelas, y quienes mejor que los maestros para detectar las facilidades o dificultades de los aprendizajes de sus educandos. Pero, en sí ¿Qué se entiende por aprendizaje? Y ¿cómo estas dificultades lograr alterar el desempeño académico de los educandos?

No es fácil encontrar una definición clara acerca de lo qué es el aprendizaje ya que son muchos los autores que han hablado acerca de este tema, sin embargo, para dar respuesta a la hipótesis inicial, se le considerará como un proceso que dura toda la vida, que integra todas las áreas del individuo (cerebral, psíquico, cognitivo, social, entre otras), que se ve influenciado por el entorno y que le permite a la persona adquirir nuevas conductas, adaptarse al entorno y sobrevivir.

En el momento del nacimiento, el hombre posee únicamente ciertos reflejos que no le permitirían sobrevivir por sí mismos, al contrario de los animales quienes al nacer ya tienen a su disposición las aptitudes e instintos que favorecen su subsistencia, así por ejemplo, algunos mamíferos empiezan a caminar a los pocos minutos de nacidos, a alimentarse por sí mismos a los pocos meses e incluso a defenderse; mientras que los seres humanos no lo lograrán sino hasta pasados varios años; sin embargo, las personas poseen la capacidad para aprender durante toda la vida todo aquello que les hace falta.

Se considera que el aprendizaje corresponde a una función integral que reúne al cuerpo, a la mente y al sistema afectivo, con el fin de que el ser humano se apropie de la realidad.

Este tema, ha sido estudiado por varios autores quienes han dado origen a teorías que permiten una mayor comprensión del mismo, dentro de ellos se encuentran Thorndike, Pavlov, Watson, Ebbinghaus, Skinner, Bandura, y; para dar claridad al tema, se retomarán las teorías y aportes brindados por cada uno de sus exponentes.

Schunk (1997) argumenta que el psicólogo y pedagogo estadounidense Thorndike considera que el aprendizaje se origina gracias al ensayo y al error, es decir al estímulo y a la respuesta, así mismo, establece que el es un proceso gradual, que conduce a respuestas correctas o incorrectas y que llevan al individuo a mantenerlas o a rechazarlas según sea el caso, de igual forma manifiesta que las acciones que realiza el sujeto, cada vez se vuelven más mecánicas y no se necesita estar consiente para hacerlas; finalmente, hace énfasis en la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje.

De manera similar Kort (2003) aborda los postulados de la teoría de Hull, quien plantea que para que se lleve a cabo el aprendizaje, se deben generar hábitos y esos hábitos deben estar acompañados por refuerzos positivos, todo esto teniendo en cuenta que las recompensas conllevan a un mejor aprendizaje.

Paralelo con lo anterior, el ruso Pavlov retomado por Schunk (1997), afirma que por medio de los estímulos el individuo genera aprendizaje, (vale la pena aclarar que un estímulo es un factor externo o un cambio en el estado físico); a esta conclusión llega luego de hacer varios estudios con perros a los cuales les generó un estímulo incondicionado, ante esto los animales

presentaron respuestas incondicionadas, posteriormente, los estímulos incondicionados se volvieron condicionados así como también sus respuestas (las respuestas son reacciones a los estímulos).

Pavlov citado por Schunk (1997) menciona:

“Si un estímulo nuevo antes indiferente, llega al cerebro y en ese momento encuentra en el sistema nervioso un foco de gran excitación, dicho estímulo comienza a concentrarse y a abrir una vía, por así decirlo, hasta ese foco, y, por él, hasta el órgano correspondiente, con lo que se convierte en estimulante de este. En el caso contrario, es decir, cuando no hay tal foco de excitación, el nuevo estímulo se dispersa sin ningún efecto notable en la masa cerebral” (pp. 35-36).

Al analizar lo aquí expuesto es evidente que un estímulo puede llegar a producir aprendizaje y sobre todo cuando este ocurre de forma significativa, así mismo, las conductas se pueden suprimir cuando no generan en el ser ningún tipo de beneficio.

Desde otro punto de vista, Schunk (1997) resalta los aportes de Watson al establecer que la conducta es un asunto de reflejos condicionados, lo cual indica que es el resultado de una serie de respuestas aprendidas. Cada vez que se origine una respuesta se debe brindar un refuerzo para que esta se siga desarrollando, de no ser así, dicha conducta se debilitaría, por consiguiente, argumenta que la recompensa beneficia la conducta y por el contrario el castigo la modifica.

Para Watson citado por Schunk (1997), el condicionamiento permite moldear las conductas del individuo, por tal motivo establece:

“Dadme una docena de infantes saludables y bien formados, y mi propio mundo para criarlos, y garantizo que escogeré uno al azar y lo instruiré de modo que se convierta en el especialista que yo decida: médico, abogado, artista, empresario, y, sí, aun mendigo y ladrón, sin que importen sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones, ni la raza de sus ancestros” (p.41).

De lo mencionado por Watson se establece una gran relación entre el aprendizaje y el medio en el cual se desenvuelve el individuo, ya que dependiendo de este y de quienes interactúen en él se irá moldeando el comportamiento de la persona.

Si bien es cierto que las teorías formuladas por Thorndike, Pavlov, Hull y Watson difieren en varios aspectos, las cuatro conciben el aprendizaje como un proceso que se lleva a cabo por medio de las asociaciones entre los estímulos y las respuestas a los mismos, vale la pena hacer énfasis en la motivación como eje central del aprendizaje y a la cual Thorndike le da gran importancia, así como también al refuerzo positivo que se debe realizar después de una acción, planteado por Hull.

Desde otro punto de vista, Ebbinghaus referenciado por Best (2002) menciona que la asociación juega un papel fundamental para los aprendizajes, y que estos se generan gracias a la exposición frecuente del sujeto ante determinado objeto o material y a los ensayos que se hagan ante los mismos; a esta conclusión llega gracias a las diversas investigaciones desarrolladas con respecto a la memoria y a los procesos mentales superiores. En esta teoría establece que la repetición de los actos conlleva a la adquisición del aprendizaje.

Con el propósito de demostrar que el aprendizaje se genera gracias a los resultados de la conducta, Skinner explicado por Schunk (1997) planteó que la conducta se puede controlar por medio de aquellas acciones que la premien o la refuercen.

“El aprendizaje es la reclasificación de las respuestas en una situación compleja” el condicionamiento es “el fortalecimiento de la conducta a resultados del reforzamiento” (Skinner, 1953, p. 65).

Relacionando las dos posturas anteriores, se puede considerar que el aprendizaje obtiene lugar en el sujeto, cuando este se enfrenta en repetidas oportunidades al mismo ejercicio, elemento o material y el cual genera en el individuo una acción determinada, todos aquellos sucesos que se llevan a cabo luego de ello (que pueden ser buenos o malos) repercutirán posteriormente en sus acciones.

A diferencia de las teorías enunciadas, Bandura expuesto por Woolfk (2006) argumenta que por medio de la teoría del aprendizaje social se concibe al aprendizaje como la modelación de las conductas observadas en otros y posteriormente imitadas por el sujeto, así mismo plantea que los incentivos alteran las conductas y que estas pueden o no reflejar los aprendizajes; sin embargo, coincide con algunos de ellos en que las conductas pueden ser reforzadas o condicionadas por medio de las recompensas y los castigos.

Con lo anterior se destaca la responsabilidad del otro en los aprendizajes de cada sujeto, ya que a partir de la observación también se generan aprendizajes, y esto es claro, ya que cada cultura presenta unas características diferentes las cuales se van interiorizando en el sujeto gracias a la imitación; de igual manera, los estímulos a los cuales se enfrenta la persona, también facilitarán de una u otra manera sus aprendizajes.

CONDICIONES PARA QUE SE GENERE EL APRENDIZAJE

En el momento del nacimiento el ser humano está expuesto a innumerables estímulos, el bebé llega a un lugar que se encuentra organizado, que tiene unas normas establecidas, unas costumbres, una historia. A partir de este instante, el sujeto empieza a formar parte de la sociedad y debe iniciar su proceso de socialización y en este proceso la interacción con los otros es de vital importancia.

De acuerdo con las propuestas de Salgado y Espinosa (2008), en el aprendizaje intervienen los procesos neuropsicocognitivos. (*Neuro: funcionamiento sistema nervioso, Psico: actividad mental, Cognitivo: conocimiento*) los cuales al interrelacionarse permiten generar conocimiento, dentro de los principales se encuentran las gnosias, praxias, la atención, memoria, pensamiento y lenguaje. Para dar mayor claridad al tema, se abordarán cada una de ellas.

1. Gnosias o procesamiento perceptivo: Consiste en reconocer los objetos por medio de los sentidos, (visión, audición, tacto, gusto, olfato, vértigo y propiocepción). Dentro de las Gnosias se pueden encontrar las simples como las visuales, táctiles y auditivas y las complejas como las visomotoras, visomotoras-auditivas, espaciales, entre otras. Vale la pena resaltar la importancia de las Gnosias viso-espaciales en el aprendizaje de la lectoescritura.
2. Praxias o procesamiento psicomotor: Son aquellos movimientos corporales aprendidos mediante un proceso y que tienen un objetivo determinado (caminar, comer, escribir, agarrar, entre otros), para que estos se den, se requiere de la repetición constante de los mismos. Dentro de las Praxias se halla la psicomotricidad la cual integra las dimensiones motriz, cognitiva y emocional.
3. Atención: es un estado que permite la actividad de los procesos cognitivos (percepción, memoria y praxias) que producen nuevas expe-

riencias en el ser humano. El proceso atencional atraviesa por varias fases, la primera de ellas está relacionada con las conductas reflejas cuyo origen se establece en las necesidades fisiológicas; la segunda, se constituye en un estado de alerta que permite dar respuestas automáticas a los estímulos; la tercera es la atención focalizada en la cual el individuo se concentra en una actividad determinada, posteriormente, continua la atención selectiva y es aquí en donde aparece la resistencia a las distracciones, finalmente se halla la atención sostenida en la cual el sujeto se mantiene consciente de lo que implica ocuparse de una labor y se ocupa de ella por tiempo prolongado.

Es importante aclarar que sin la atención, la memoria y el aprendizaje no se podrían llevar a cabo.

4. Memoria: Constituye un elemento indispensable en el aprendizaje ya que comprende los aspectos cognitivos, neurológicos y psíquicos. La memoria permite guardar, almacenar y recuperar la información adquirida, para ello se clasifica de acuerdo al tiempo en que se recopile dicha información, es por ello que se habla de memoria a largo plazo en la cual se acumula la información pero por un periodo mínimo, a su vez se halla la memoria a largo plazo que en contraposición a la de corto plazo, almacena información por periodos de tiempo bastante prolongados, la memoria sensorial se halla estrechamente relacionada con los sentidos, a su vez, la memoria declarativa guarda la información ligada a las experiencias de la persona y finalmente, la memoria procedimental permite recordar los procedimientos ya sean motores o cognitivos, el cómo de las cosas.
5. Pensamiento: Es la capacidad mental y cognitiva, que le permite al ser humano resolver los problemas teniendo como base su propia experiencia.
6. Lenguaje: el lenguaje se va desarrollando desde el nacimiento, para que este se lleve a cabo, se deben coordinar ciertas actitudes y funciones, así como también la intervención de diferentes órganos. El dominio del lenguaje se lleva a cabo mediante el progreso psicomotor y el desarrollo cognitivo. De acuerdo con varios autores, la evolución del lenguaje se despliega en dos etapas, la primera de ellas se denomina etapa pre-verbal la cual ocurre durante los primeros 17 meses de vida, en esta etapa el menor se comunica básicamente por sonidos o grupos

de sonidos sin sentido y palabras aisladas; posteriormente, se llega a la etapa verbal en la cual el niño o niña empieza a pronunciar palabras y frases sencillas, para así continuar perfeccionando su lenguaje.

Estilos de aprendizaje

Había una vez una escuela para animales. Los maestros estaban seguros de que tenían un programa de estudios incluyente, pero de alguna manera, todos los animales estaban fracasando. El pato era la estrella en la clase de natación, pero no podía trepar los árboles. El mono era muy bueno trepando árboles pero era reprobado en natación. Los pollos se destacaban en estudios sobre granos, pero desorganizaban tanto la clase de trepar árboles que terminaban diariamente en la oficina del director. Los conejos eran sensacionales en las carreras, pero necesitaban tener clases privadas de natación. Lo más triste de todo era ver a las tortugas quienes, luego de varios exámenes de prueba fueron diagnosticadas como de “desarrollo retardado”. En efecto, fueron enviadas a una clase de educación especial en un distante hoyo de ardillas. La pregunta es ¿quiénes eran los verdaderos fracasados? (Tomado del libro Dificultades infantiles de aprendizaje p. 81).

Esta historia permite vislumbrar la individualidad de cada persona, a pesar de que todos los seres humanos poseemos características comunes, algunas otras no lo son, tal es el caso de la manera como cada sujeto aprende.

La fábula anterior evidencia la habilidad de los animales en algún campo, así como también la inhabilidad en otros de ellos, esto obligatoriamente lleva a la persona a cuestionarse acerca de la forma como cada uno aprende, quizás algunos lo hagan con mayor velocidad que otros, o a lo mejor, de manera más profunda, pero lo importante y la moraleja de esta historia es que quien presenta un procesos de aprendizaje diferente no necesariamente se debe considerar como un ser con problemas.

Los seres humanos presentan diversidad de competencias, habilidades, talentos y formas de aprender. Cada uno de ellos se ajusta al medio y gracias a los sentidos absorbe y asimila la información; a esto se le denomina estilo de aprendizaje.

Existen variadas definiciones acerca de este término, a continuación se presentan algunas de ellas.

“El estilo de aprendizaje describe a un aprendiz en términos de las condiciones educativas que son más susceptibles de favorecer su aprendizaje (...) ciertas aproximaciones educativas son más eficaces que otras para él (Hunt 1979, en Chevrier J., Fortin, G. y otros 2000, citados por Navarro 2008 p. 14).

Al revisar esta definición claramente se comprende que las condiciones educativas en las cuales se desenvuelva el individuo juegan un papel fundamental en su aprendizaje, de igual manera, los métodos utilizados por los maestros pueden llegar a facilitar o quizá dificultar su aprendizaje.

Por su parte, Navarro (2008) plantea que

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje (p. 14).

Esta definición coincide con la anterior al considerar que para cada persona existen ciertas condiciones o métodos que favorecen su aprendizaje, por tal motivo, los maestros deben tener claramente establecidas las características propias de cada estudiante y promover estrategias de trabajo que favorezcan a cada uno de ellos.

Existen diferentes estilos de aprendizaje, a continuación se explican los más conocidos teniendo en cuenta los aportes de Salgado y Espinosa (2008):



1. Estilo visual: este estilo de aprendizaje corresponde a aquellos sujetos que captan los conocimientos con mayor facilidad por medio de las observaciones; para ellos, las expresiones corporales y faciales son de gran

importancia. Este tipo de personas encuentra facilidad en la lectura de imágenes, mapas, lecturas, cuadros, diagramas, entre otros; a su vez, presentan un óptimo nivel de ortografía, son organizados, y le prestan gran atención a los detalles. A pesar de lo anterior, se les dificulta recordar nombres de personas, mensajes e instrucciones verbales.

2. Estilo auditivo: son el tipo de personas que interiorizan mejor los conocimientos por medio de la información oral, hablando y explicando a otros, tienen una buena fluidez verbal y se expresan adecuadamente; su aprendizaje es asimilado más fácilmente cuando se brinda por medio de canciones o poemas; así mismo, realizan preguntas y responden con éxito exámenes orales. Vale la pena tener en cuenta que estos individuos tienen dificultades de ortografía ya que escriben las palabras como suenan.
3. Estilo Kinestésico: este estilo de aprendizaje hace referencia a las personas que aprenden gracias a las actividades físicas, “haciendo”; su aprendizaje se basa principalmente en el manejo físico y en los movimientos. Son seres que están en constante movimiento y que se interesan por manipular los objetos, sin embargo, tienen problemas para mantenerse quietos, su ortografía es deficiente, no son grandes lectores.

Dificultades de aprendizaje

“Para qué me tomo la molestia de preguntarle a fulano sobre lo que vimos en clase, él siempre está papando moscas y es un flojo. Mejor lo ignoro y sigo adelante con los demás” (De Lima, 2001 p.11).

Qué horror es escuchar a una maestra referirse a alguno de sus estudiantes de esta manera, sin embargo, no es un comentario que debería extrañarnos, puesto que ocurre con gran frecuencia en el ámbito educativo. Muchos de los docentes no comprenden los comportamientos de sus estudiantes y por tal motivo desatienden a aquellos que presentan unas características diferentes o fuera de las habituales, y esto es bastante perjudicial para ellos.

Son varios los nombres que a lo largo del tiempo se le han atribuido a los problemas de aprendizaje, vale la pena retornar cada uno de ellos pero no sin antes diferenciarlo de las debilidades que presentan los educandos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

No es raro encontrar en las escuelas niños y niñas con un bajo desempeño escolar, pero esto no significa que presenten problemas en su aprendizaje, esto se puede producir por una inadecuada enseñanza por parte de los docentes, una falta de interés de los estudiantes, dificultades de algún órgano de los sentidos, inasistencia escolar, falta de apoyo, entre muchas otras. Por tal motivo es apresurado catalogar a este tipo de educandos como niños o niñas con problemas en su aprendizaje.

Antes de abordar los principales problemas es importante aclarar la diferencia entre dificultades, problemas y trastornos de aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje abarcan todos aquellos conflictos relacionados con el aprendizaje, las dificultades pueden ser de origen neurológico, psicológico, emocional, entre muchos otros; se refieren a alteraciones en el ritmo de desarrollo ya sea físico, verbal, o cognitivo.

En este sentido Kirk, (1962), citado por Núñez y Gómez argumentan

Una dificultad en el aprendizaje se refiere a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura, o aritmética, que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales (p. 263).

A su vez, Miranda citada por Ortiz (1994) define las dificultades de aprendizaje como “Un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectura, la escritura, razonamiento o actividades matemáticas (p.145).

Es importante tener en cuenta que las dificultades de aprendizaje se refieren a todo aquello que imposibilita al niño para aprender de la misma manera que lo hacen los demás. Este tipo de dificultades no tienen cura, pero si pueden ser tratadas por expertos en la materia para así permitirle al individuo un mejor nivel de vida.

De acuerdo con Artuso y Guzmán (2003) las dificultades de aprendizaje se dividen en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Problemas de Aprendizaje.

1. Trastornos Específicos del Aprendizaje: Este término hace referencia a un trastorno neurobiológico por el que el cerebro trabaja de forma diferente, dichas disimilitudes obstaculizan las capacidades del sujeto para pensar, y recordar; de igual manera, se puede ver afectadas la lectura, escritura, la razón, el aprendizaje de las matemáticas, entre muchas otras. No se deben confundir los trastornos de aprendizaje con las discapacidades (autismo, retraso mental, trastornos de comportamiento, etc.).

Jhonson y Myklebust citados por Bravo (1980), sugieren el nombre de “Trastornos psiconeurológicos del aprendizaje” poniendo énfasis en esta definición en que los procesos del aprendizaje escolar se encuentran alterados a causa de una deficiencia o disfunción en el Sistema Nervioso Central. Esta disfunción del Sistema Nervioso origina una dificultad y no una incapacidad para aprender (p. 152).

Por su parte, Azcoaga, (1979) argumenta que los trastornos del aprendizaje se relacionan con las alteraciones de las funciones cerebrales superiores. Estas funciones cerebrales son diferentes a los dispositivos básicos para el aprendizaje como lo son la motivación, la atención y la memoria.

Del mismo modo McDonald (1998) argumenta que “se consideran como síntomas de condiciones internas que existen en el niño, como puede ser un funcionamiento neurológico o alguna programación inadecuada en el tejido nervioso” (p. 28).

Los trastornos de aprendizaje por ser netamente neurológicos solamente pueden ser diagnosticados por expertos en esta materia, son los neurólogos los encargados de hacerlo y de brindar el tratamiento apropiado para cada persona.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se hace imperioso esclarecer, que los trastornos de aprendizaje corresponden a alteraciones cerebrales, alteraciones que generan dificultades en el individuo para aprender, es de aclarar que los trastornos no imposibilitan al sujeto para hacerlo sino que le generan algunos obstáculos en el proceso.

2. Problemas Específicos del Aprendizaje: se considera que un menor tiene problemas de aprendizaje, cuando evidencia cierto retraso en su proceso de aprendizaje, presenta dificultades para concentrarse y

atender, desinterés en las labores escolares y ante todo lentitud en el proceso. Su origen es confuso ya que no atañen a lesiones cerebrales, sin embargo, en algunos casos suelen estar ligados a antecedentes familiares.

Zaidat y Lerner en su libro *The Little Black Book of Neurology* los definen como dificultad para adquirir y emplear el lenguaje, el razonamiento, las habilidades matemáticas, y las tareas sociales (2003 p. 309).

Este tipo de problemas suelen ser identificados por medio del fracaso escolar inesperado, cuando los menores prestan características tales como dificultad para leer, realizar ejercicios matemáticos, hablar, entre otras.

Clases de dificultades de aprendizaje

Dentro de las principales dificultades de aprendizaje se encuentran la disgrafía, dislexia, discalculia, trastorno lector y déficit de atención.

1. Dislexia:

Critchley citado por Torras (2002), define a la dislexia como:

... hablamos de dislexia cuando un niño no logra leer y escribir a la edad en que comúnmente se logran estas funciones, cuando no hay una causa pedagógica que lo justifique, ni un retraso intelectual, enfermedad mental, o trastorno sensorial que lo explique (2002 p. 16).

Por su parte, Debray y Melékian retomados por Torras (2002) consideran disléxico a “todo niño que lleve dos o más años de retraso respecto a los otros niños de su edad o a la medida de su clase” (p. 16).

Analizando estas dos posturas se llega a la conclusión de que la dislexia es un problema que consiste en la dificultad que presenta la persona en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura; se considera que un niño o niña la padece cuando su aprendizaje no se lleva a cabo a la edad que debería, sino que se produce posteriormente, a pesar de que su desarrollo intelectual es el indicado para llevar a cabo este proceso.

Las principales características que presenta una persona disléxica son el retardo en la adquisición del lenguaje, dificultades en la articulación de palabras, problemas para aprender los nombres de las letras y colores, dificultades al seguir la secuencia de las sílabas en las palabras, (ej. decir aqueripe y no arequipe), problemas para encontrar palabras en un escrito, debilidades para aprender y recordar números telefónicos y direcciones, escritura de números y letras en espejo, errores constantes en la lectura y falta de fluidez en la misma, rotación de las letras (ej. p por b), variaciones en la direccionalidad de las mismas (ej. le por el), reemplazar palabras por otras parecidas, (ej. lío por tío), incapacidad para deletrear palabras, agrupación de letras sin sentido alguno y omisión de ellas (sobre todo de vocales y consonantes en la mayoría de palabras), confusión de las letras b-d, d-p, b-p, y algunas otras, escritura invertida de las letras mayúsculas, constantes errores ortográficos (esta característica solo se puede tener en cuenta después de los 9 años) e inseguridad en la escritura.

Es importante aclarar que una persona disléxica solamente se puede diagnosticar como tal a partir de los 7 años, cuando su proceso de aprendizaje ya está avanzado, sin embargo algunas de estas características se hacen evidentes desde el preescolar.

El tratamiento que se le debe brindar a un disléxico debe partir de las personas que se encuentran a su alrededor, ya que a estas les corresponde brindarle todo el apoyo y soporte necesario para poder enfrentarse a ella; se debe dedicar un tiempo extra para trabajar las dificultades presentadas por el sujeto, así mismo, es importante el apoyo de profesionales en otras disciplinas tales como fonoaudiólogos, psicopedagogos, pediatras, entre otros.

Quirós citado por Narvarte (2008) aclara:

“La dislexia no es un problema emocional, pero conduce a él, si entendemos al bloqueo emocional como baja autoestima y elevado grado de ansiedad. Posiblemente el mayor daño emocional que sufren los niños surge cuando su problema no es reconocido tempranamente” (2008 p. 33).

En este sentido, a las maestras les corresponde la importante tarea de identificar a aquellos niños o niñas cuyas características las puedan lle-

gar a pensar que su estudiante padece de dislexia, ya que al detectarse a tiempo, el trabajo que se puede realizar con el menor será bastante lo cual lo beneficiará no solo académica sino emocionalmente.

2. Disgrafía:

Se considera a la digrafía como la deficiencia en la escritura de las palabras en aquellos sujetos que a pesar de haber tenido un buen aprestamiento no logran escribir las letras de manera legible. Este tipo de problemática se hace evidente en niños y niñas que han superado los 7 años de edad.

Según Ajuriaguerra (2004), “será disgráfico todo niño cuya escritura sea defectuosa, sino tiene algún importante déficit neurológico o intelectual que lo justifique. Niños intelectualmente normales escriben despacio y en forma ilegible, cosa que les retrasa su avance escolar” (p. 253).

En este sentido se considera que la digrafía no tiene un origen neurológico sino que corresponde más a una torpeza motriz la cual conlleva a la escritura poco entendible.

Por su parte, De Lima (2001) señala

La digrafía o trastorno específico de la escritura, consiste en un nivel de escritura inferior al esperado para la edad del niño y su nivel escolar. Este trastorno perturba de forma significativa los aprendizajes académicos y actividades diarias del niño o la niña” (p.41).

Al analizar el postulado de De Lima se observa que la digrafía no solo afecta los aprendizajes del niño(a), sino que también su diario vivir lo cual no le permite un desarrollo armónico.

De otro lado y partiendo de los planteamientos de Salgado y Espinosa, (2008 p. 163) existen varios tipos de digrafías dentro de los cuales se encuentran principalmente la digrafía postural, la cual hace referencia a las dificultades en la escritura debido a la inadecuada postura al escribir; así mismo, se halla la digrafía de prensión, que se relaciona con la forma cómo el niño o la niña agarra el lápiz en el momento de la escritura; por otro lado, se habla de digrafía de presión la cual se asocia con la fuerza con que se realice la escritura ya sea muy fuerte, débil

o temblorosa; y finalmente en la disgrafía de giro, se tiene en cuenta la dirección de los trazos circulares de las letras ya que estos siempre deben seguir la dirección contraria al sentido de las agujas del reloj. Es importante aclarar que estas son solamente algunas de ellas puesto que se pueden hallar aproximadamente unos 10 tipos de disgrafía.

Para identificar a un menor con disgrafía, se deben tener en cuenta características tales como recostarse sobre la mesa al escribir, demasiado acercamiento de la cabeza a la hoja, apoyo de la cabeza sobre la mano con la cual no se está escribiendo, giro considerable de la hoja hacia cualquiera de los lados, agarre inadecuado del lápiz, demasiada o poca presión al escribir, letras muy pequeñas y temblorosas, trazos invertidos al realizar la escritura de las letras circulares (siguen el sentido de las agujas del reloj), letras o muy pegadas o muy separadas, incompletas o en espejo, entre algunas otras.

El tratamiento que se debe brindar a un disgráfico inicialmente estará a cargo de un psicopedagogo, quien deberá indagar si la disgrafía corresponde a un aspecto primario o si por el contrario forma parte de un problema mayor como lo puede ser la dislexia. Así mismo, la maestra también puede colaborar identificando las principales características del menor y actuando a partir de ellas, ya sea realizando diariamente dictados, ejercicios de construcción de textos sencillos, transcripción de escritos, ejercicios de motricidad fina, actividades en las cuales se deben seguir secuencias o completar palabras, entre otros.

3. Trastorno lector o déficit específico del desarrollo de la capacidad de leer:

Se considera trastorno lector a la incapacidad que tiene un sujeto para leer y comprender aquello que leyó; esta incapacidad no está ligada al nivel de desarrollo intelectual, ni tampoco a problemas visuales, sino más bien se debe a una variación en las funciones concretas de la lectura en donde se afecta no solo el reconocimiento de las palabras que se leyeron, sino también la comprensión de la lectura.

El trastorno lector puede ser identificado en niños o niñas, a partir de los 8 años de edad y que presenten características tales como la dificultad para comprender textos que haya leído o que le hayan leído, confu-

sión en la lectura de palabras, un ritmo o muy lento o muy acelerado en la lectura, confusión en los sonidos de algunas letras, cambio de lugar de las palabras, omisión de los signos de puntuación, lectura memorística, invención de la lectura a partir de las imágenes, prolongación en la pronunciación de las sílabas, repetición de palabras y repeticiones de palabras en voz baja para después hacerlo correctamente en voz alta.

Para evitar que se presente este tipo de trastorno, se recomienda realizar lecturas a los menores desde muy temprana edad, ya que esto permite un mejor desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo.

Cuando un menor presente características relacionadas con el trastorno lector, es importante realizar ejercicios de lectura en los cuales se motive al pequeño a leer letras, sílabas, palabras, frases, a que relacione imágenes con frases, a que cree y cuente historias, así mismo se debe realizar lecturas y posterior a ellas preguntas que le permitan al estudiantes expresarse.

4. Discalculia:

La discalculia es la incapacidad que presenta una persona para comprender, analizar y resolver problemas matemáticos; consiste en una alteración en la resolución de operaciones, y de cálculo sin que exista ningún trastorno en los órganos de los sentidos.

Temple citado por Quirós, Joselevich y Moyano (2003) la define como “un trastorno en la competencia numérica y las habilidades matemáticas, las cuales se manifiestan en niños de inteligencia normal que no poseen lesiones cerebrales adquiridas” (p. 53).

En este sentido la discalculia hace referencia a la incapacidad para dominar los aspectos matemáticos. A pesar de que Temple plantea que esta no tiene relación con lesiones cerebrales, autores como Narvarte (2008 p. 75) considera que si la tiene, para ello establece cinco tipos de discalculia dentro de las cuales se encuentra la primaria en donde existe una lesión cerebral; la secundaria hace referencia a la inadecuada utilización de los símbolos numéricos y a veces se halla asociada a la dislexia, al trastorno en el lenguaje, etc.; por otro lado está la

discalculia disaritmética en la cual existe una debilidad para conocer y aplicar las operaciones básicas, realizar conteos mentales, etc. También se halla la discalculia espacial en la cual hay cierta dificultad para organizar los números de acuerdo con el valor posicional, y finalmente, la discalculia aléxica en donde la persona se siente incapaz de leer y escribir los números.

Vale la pena mencionar que para que se afirme que un niño o niña padece de discalculia se debe tener en cuenta la edad, puesto que debe superar los siete años, así mismo, debe cumplir con las siguientes características: escritura incorrecta de los números (la mayoría de veces en espejo), dificultad para realizar razonamientos matemáticos y resolver problemas, debilidad al realizar la lectura de los números, seguir secuencias y recordar fórmulas, así como también la incapacidad para relacionar números con cantidades y la confusión entre los signos.

Ardilla (2005) afirma que:

uno de los primeros síntomas que presenta un niño con discalculia es la dificultad para hacer una correspondencia entre un dígito y una cierta cantidad de objetos. Las personas que presentan discalculia presentan dificultades en la confusión de signos o de números de formas similares, en cálculos mentales, estimación de distancias y medidas, direccionalidad, incapacidad para recordar formulas, conceptos, errores vinculados con los números como inversiones, repeticiones, omisiones y la perseveranci (p. 50).

Dentro del tratamiento que se debe llevar con quien tenga características relacionadas con la dislexia cabe mencionar el dictado y la transcripción diaria de números, realizar juegos de asociación número cantidad pero con imágenes del interés del niño, sopas de letras de números, seguir secuencias para encontrar imágenes, resolver problemas sencillo pero interesantes para el menor, jugar a la tienda, entre otros.

5. Déficit de atención:

Desde hace algunos años, psicólogos, neurólogos e incluso pedagogos han realizado estudios e investigaciones que han permitido definir esta clase de problemática.

Sin embargo, antes de abordar este déficit, es importante aclarar que la atención es una situación que le permite al individuo el óptimo funcionamiento de los procesos cognitivos; según Risueño-Motta (2008), “la atención mantiene los sentidos y la mente pendientes de un estímulo durante cierto tiempo, a la vez que permite elegir y seleccionar las estrategias adecuadas para el objetivo que se quiere lograr (p. 57).

Por lo mencionado anteriormente, se considera que la atención es un elemento básico para el aprendizaje ya que pone en funcionamiento todos los sentidos, de igual manera, se considera que esta antecede a la percepción, a la intención y a la acción.

Cuando la atención se encuentra alterada, se habla de déficit atencional, se considera que un niño(a) padece de este déficit cuando tiene problemas para mantener la atención por un tiempo considerable (según su edad), se dispersa y distrae fácilmente.

En este sentido, Narvarte (2008) lo considera como “una dificultad compleja por que define una alteración específica en la función atencional y a la vez perturba otras funciones generando la desorganización de ellas” (p. 182).

No se debe llegar a confundir el déficit de atención con la hiperactividad puesto que en la segunda, se presentan características similares pero van acompañadas por una enorme actividad motriz, en este sentido se le llama déficit de atención con hiperactividad.

Las principales características de una persona que padece el déficit de atención son la falta de concentración y de atención, la no culminación de las tareas escolares, hablar en exceso, aislarse del resto del grupo, ser introvertido y apático, presentar dificultades para seguir instrucciones, realizar tareas de manera desorganizada, cambiar de actividades si haber culminado otras, perder constantemente los útiles escolares, responde aceleradamente a las preguntas sin haberlas escuchado completamente, entre otras.

El diagnóstico de un niño(a) que presente déficit de atención, no se puede dar antes de los 6 años ya que muchas de estas conductas se consideran normales a esas edades; por lo que es de gran importancia que los maestros no generalicen a los estudiantes que presentan

características similares, ya que pueden afectar su desarrollo cognitivo y generar en él/ella actitudes y comportamientos inadecuados y dificultades que no presentan.

El tratamiento a este déficit se presta de acuerdo a la edad en la que se encuentre el niño(a) y partiendo de los diferentes campos profesionales tales como el farmacológico (tratamiento con medicamentos que se le debe suministrar para mejorar parcialmente sus actitudes), el neuropsicopedagógico (detectando y trabajando las dificultades de aprendizaje que presente el niño evaluando medios y estilos de aprendizaje) y el psicológico (estilos y capacidades cognitivos, concentración, atención). Para ello, los profesionales encargados recurren a pruebas o test dentro de los cuales se encuentran el Test de Conners (para padres y maestros), el de conductas hiperactivas de Werry, Weiss y Peters, la prueba de funciones básicas, el test de Goodenough, entre muchos otros, los cuales permitirán desmentir o corroborar el padecimiento del déficit.

Factores determinantes en las dificultades de aprendizaje

Los menores que padecen alguna dificultad en su aprendizaje se pueden ver respaldados o quizá afectados por diversos factores, siendo los más importantes la familia y la escuela.

La familia es el principal agente socializador, es en ella en donde el niño o niña va adquiriendo los rasgos de la cultura a la cual pertenece. Las relaciones familiares son básicas para los pequeños ya que al ser afectuosas contribuyen al óptimo desarrollo de la personalidad pero de no ser así, producen la baja autoestima del menor.

Las familias deben aceptar a aquel integrante que presente problemas de aprendizaje, brindándole apoyo, comprensión y colaboración puesto que esto le permitirá afrontar y aprender a convivir con ella, cuando esto no ocurre el sujeto se ve gravemente afectado en el área social, emocional, cognitiva, entre otras.

Por otro lado, es la escuela el segundo agente socializador y quizá el segundo hogar de los menores, es allí donde conviven gran parte del día, un lugar al cual no solamente llegan para aprender, sino también a interactuar con otros, a mantener otro tipo de relaciones que así como la familia, permitirán

al niño ir forjando su personalidad. Las amistades en la etapa escolar son bastante significativas para los pequeños, todo que digan o hagan los amigos repercutirá fuertemente en cada uno de ellos.

Así como los amigos son relevantes en la escuela, también lo son los maestros, pues son ellos quienes orientan a los sujetos en su proceso de aprendizaje; por tal motivo, los docentes deben conocer muy bien a sus estudiantes y generar estrategias de trabajo adecuadas para ellos y lo más importante de todo, es realizar un acompañamiento y asesoría a aquellos estudiantes que no tengan el mismo ritmo de aprendizaje que los otros; en este caso el docente ha de ser comprensivo y tolerante con ese niño respetando su ritmo y actuando en conjunto con los profesionales quienes le darán una orientación acerca de lo que se debe hacer.

Ya para concluir lo planteado, se puede decir que el aprendizaje es un proceso continuo, que se lleva a cabo a lo largo de la vida de la persona y que se ve influenciado por el medio. Dentro de este proceso vale la pena tener en cuenta la motivación que genera en el individuo el interés por el aprendizaje, de igual manera los estímulos que se produzcan luego del aprendizaje, así como también el refuerzo al mismo ya que esto permitirá que las conductas de los sujetos se repitan nuevamente.

A pesar de que todos los seres humanos tienen la posibilidad de aprender y están expuestos a aprendizajes continuos, no todos llevan a cabo el proceso de la misma manera, y en muchos casos este se encuentra obstaculizado por una serie de problemas que alteran de una u otra forma los desempeños académicos de los niños y niñas de las escuelas, en este sentido, estos sujetos se sienten frustrados, desmotivados, aislados, en ocasiones inútiles e incapaces, llevándolos al fracaso escolar e incluso a la deserción, desfavoreciendo su desarrollo social.

Para que el aprendizaje en los niños y niñas se lleve a cabo de la mejor manera posible, las familias y los educadores deben conocer en práctica lo mencionado en el presente artículo, así mismo, es importante generar hábitos en los sujetos que les permitan apropiarse y aplicar los conocimientos, y las habilidades adquiridas; finalmente, y teniendo en cuenta de que todas las personas son modelos a seguir y de que muchas de sus acciones serán observadas, incorporadas y repetidas por los individuos, se hace necesario que familiares y maestros actúen correctamente y según las normas por la cultura.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2008). *La buena crianza, pautas y reflexiones sobre como criar con responsabilidad y alegría*. Colombia: Editorial Norma
- Acle, G. (1985). *Educación especial: evaluación, intervención, investigación*. México
- Ajuriaguerra, J. (2004). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona. España: Masson S.A.
- Alcaraz, V. (2001). *Texto de neurociencias cognitivas*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Álvarez, M. (2002). *Educación especial*. España. Editorial Pearson Educación.
- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos de aprendizaje*. México: Editorial el Manual Moderno
- Busan, N., Carmona, C. García, K., Norguet, S. (2009). *El niño incomprendido*. Barcelona. España: Amat Editores
- Bales, (2003). *Estrategias para entender y ayudar a niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad TDH/H*. Barcelona. España: Ed.Ceac.
- Best, J. (2002). *Psicología Cognoscitiva*. 5ta Edición. España. Thomson
- Borsani, M. (2009). *Necesidades especiales*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Blakemore, S., Frith, U. (2008). *Como aprende el cerebro, las claves para la educación*. Barcelona: Ariel S.A.
- Brown, T. (2005). *Trastornos por déficit de atención y comorbilidades en niños adolescentes y adultos*. Barcelona. España: Ed. Masson.
- Buj, M. (2007). *Psicopatología infantil*. Barcelona. España: Horsori Editores.
- Castejon, J., Navas, L. (2007). *Una bases psicológicas de la educación especial*. 4ta edición. España: Editorial Club universitario
- Colonna, C., Suito, P (2005). *El déficit de atención on hiperactividad en el aula preescolar*. Lima. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Condemarin, M. (2005). *Déficit atencional*. Chile: Ed. Planeta
- Correll, W. (1980). *El aprender*. Barcelona. España: Editorial Herder
- Crozier, W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar*. Madrid. España: Narcea S.A
- De Lima, H. (2004). *Como ayudar a niños con problemas de aprendizaje*. México: Editores Impresos Fernández S.A. de C.V.
- Escamilla, A. (2004). *El viaje de crecer*. México: Editorial Pax.
- Farnham, S. (2004). *Dificultades de Aprendizaje*. 4ta edición. Londres: Ediciones Morata.
- First, M., Frances, A., Pincus, H. (2005). *DSM=IV=TR. Guía de uso*. Barcelona. España: Masson S.A
- Galligó, M., Galligó, T. (2003). *Aprendizaje y sus trastornos*. España: Ed. CEAC
- García, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje*. 3ra Edición. España: Narcea S.A
- Hernández, A. (2002). *Errores lingüísticos*. Valencia. España: Ed. Nau L Libres.
- Janin, B. (2007). *Niños desatentos e hiperactivos*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Junque, C., Bruna, O., Mataró, M. (2004). *Neuropsicología del lenguaje*. Barcelona. España: Elsevier Masson
- Kort, F. (2003). *Psicoterapia Conductual Y Cognitiva*. Caracas. Venezuela: Editorial CEC, S.A.
- López, P., Castelanos, O., Moldes, V. (2008). *Terapia ocupacional en la infancia*. Madrid. España: Ed. Médica Panamericana
- Moore, D., Jefferson, J. (2005). *Manual de psiquiatría médica*. 2da ed. Madrid. España: Ed. Elsevier

- Mainieri, A., Méndez, Z. (2005). *Detección de problemas de aprendizaje*. San José. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Narvarte, M. (2008). *Trastornos Escolares*. Argentina: Lesa Calidad Editorial.
- Navarro, M. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Procompal publicaciones.
- Orjales, I. (2002). *Déficit de atención con hiperactividad*. España: Cepe
- Other, E., Other, S. (2003). *La entrevista clínica*. Barcelona. España: Masson
- Paymal, N. (2008). *Pedagogía 3000: guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Argentina: Editorial Brujas.
- Pérez, E. (2003). *Educación y estilos de aprendizaje-enseñanza*. México: Publicaciones Cruz O. S.A.
- Quintero, F., Correas, J., Quintero, J. (2009). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad a lo largo de la vida*. 3ra. Ed. España: Elsevier
- Quirós, G., Joselevich, E., Moyano, M. (2003). *AD/HD Qué es, qué hacer, recomendaciones para padres y docentes*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- Rebollo, M., (1996). *Dificultades del Aprendizaje 1*. Montevideo: Ed. Prensa Médica Latinoamericana.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. España: INDE Publicaciones.
- Risueño, A., Motta, I. (2008). *Trastornos específicos del aprendizaje. Una mirada neuropsicológica*. 3ra edición. Buenos Aires. Argentina: Editorial Bonum
- Rodríguez, J. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. 2 ed. España: Universidad de Sevilla.
- Romero, P. (2010). *Terapia ocupacional aplicada al daño cerebral adquirido*. Madrid. España: Editorial médica Panamericana
- Sadurini, M. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona. España: Ed. UOC
- Salas, M. (2008). *Procesos médicos que afectan al niño en edad escolar*. Barcelona. España: Elsevier Masson
- Salgado, A., Espinosa, N. (2008). *Dificultades infantiles de aprendizaje*. Madrid. España: Grupo Cultural
- Solano, M., Lo Celso, A., Gazulla, G. (2004). *Guía práctica para padres*. Buenos Aires. Argentina: Ed. Albatros
- Schunk D. (1998). *Teorías del aprendizaje*. 2da ed. México. Pearson Educación.
- Torras, E. (2002). *Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica*. Barcelona. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Universidad Católica Silva Henríquez. (2009). *La comprensión del cerebro*. París. Francia: OCDE
- Vélez, H., Rojas, W., Borrero, J., Restrepo, J. (2004). *Psiquiatría*. 4 ed. Bogotá. Colombia: Corporación para investigaciones biológicas.
- Verdugo, A. (1997). *Evaluación curricular*. España: Ed. Siglo XXI
- Villalobos, E., Morales, K. (2004). *Niños con déficit atencional. Orientación a padres y docentes*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Vives, M. (2007). *Psicodiagnóstico clínico infantil*. España: Publicaciones y ediciones de la universidad de Barcelona.
- Woodfolk (2006). *Psicología educativa*. 9 ed. Ohio. Estados Unidos: Pearson Educación
- Zaidat, O., Lerner, A. (2003). *El pequeño libro negro de neurología*. 4 edición. Madrid. España: Elsevier.

Webgrafía

- Nuñez, O., Gómez, A. Artículo *Definición conceptual de las dificultades de aprendizaje: una polémica que no cesa*. Revista Ilustrados. Recuperada el 12 de marzo de 2012 en: <http://www.ilustrados.com/tema/12950/Definicion-conceptual-dificultades-aprendizaje-polemica-cesa.html>

Ortiz, I. (1994). Artículo el papel del profesor tutor, ante las dificultades de aprendizaje escolar. (pp. 145). Recuperado el 12 de marzo de 2012 en: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista9/9_11.pdf