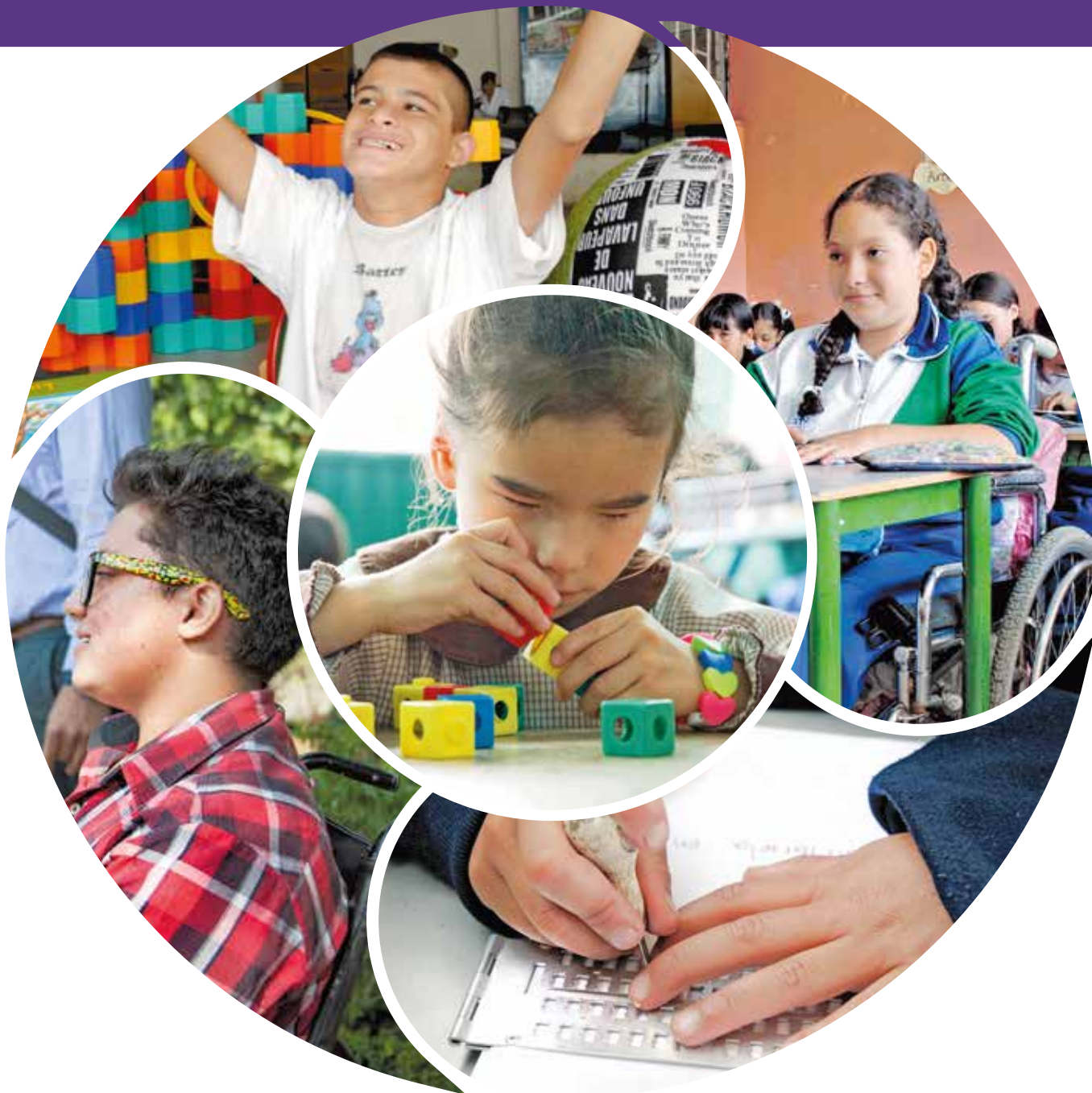


Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS

PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva

Ministerio de Educación Nacional

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA

YANETH GIHA TOVAR
MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL

PATRICIA CASTAÑEDA PAZ
DIRECTORA DE FORTALECIMIENTO A LA GESTIÓN TERRITORIAL.
ENCARGADA DE LAS FUNCIONES DE VICEMINISTRA DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR BÁSICA Y MEDIA

KAREN NATALIA NIÑO FIERRO
DIRECTORA DE COBERTURA Y EQUIDAD

DIANA MARCELA RUEDA
SUBDIRECTORA DE PERMANENCIA

JESÚS ALIRIO NASPIRÁN PATIÑO
COORDINADOR GRUPO DE ATENCIÓN A POBLACIÓN VULNERABLE Y VÍCTIMA

SANDRA MILENA RUBIO MOLINA
PROFESIONAL ESPECIALIZADO, SUBDIRECCIÓN DE PERMANENCIA

CARLOS ALBERTO PINZÓN SALGADO
PROFESIONAL ESPECIALIZADO, SUBDIRECCIÓN DE PERMANENCIA

FUNDACIÓN CARVAJAL

MARÍA DEL ROSARIO CARVAJAL CABAL
PRESIDENTA EJECUTIVA

DAVID ALEJANDRO GIRONZA
DIRECTOR UNIDAD DE EDUCACIÓN Y CULTURA

ELENA ILLERA TRUJILLO
COORDINADORA UNIDAD DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Equipo asesor

MARÍA EUGENIA LÓPEZ MAYA
LÍDER EDUCACIÓN INCLUSIVA

FULVIA CEDEÑO ÁNGEL
ASESORA UNIDAD DE EDUCACIÓN Y CULTURA

MARIA ANDREA HERNÁNDEZ HERRERA
PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

P. JORGE HUMBERTO PELÁEZ PIEDRAHÍTA, S.J.
RECTOR

LUIS DAVID PRIETO MARTÍNEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO

P. LUIS ALFONSO CASTELLANOS RAMÍREZ, S.J.
VICERRECTOR DEL MEDIO UNIVERSITARIO

LUIS MIGUEL RENJIFO MARTÍNEZ
VICERRECTOR DE INVESTIGACIONES

P. LUIS FERNANDO ÁLVAREZ LONDOÑO, S.J.
VICERRECTOR DE EXTENSIÓN Y RELACIONES
INTERINSTITUCIONALES

CATALINA MARTÍNEZ DE ROZO
VICERRECTORA ADMINISTRATIVA

JAIRO HUMBERTO CIFUENTES MADRID
SECRETARIO GENERAL

P. JOSÉ LEONARDO DE JESÚS RINCÓN
CONTRERAS, S.J.
DECANO FACULTAD DE EDUCACIÓN

FÉLIX ANTONIO GÓMEZ
HERNÁNDEZ
DIRECTOR DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN

AUTORES

ELENA MARULANDA PÁEZ

HILBA MILENA JIMÉNEZ PULIDO

RICARDO ROA MÉNDEZ

PILAR MILENA PINILLA BENÍTEZ

JOSÉ ANDRÉS PINILLA MARTÍNEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

COLABORADORES INTERNACIONALES

MIGUEL ÁNGEL VERDUGO, PROFESOR
CATEDRÁTICO, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, ESPAÑA

MARCELA TENORIO, PROFESORA INVESTIGADORA,
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, CHILE

ANA MALAJOVICH, PROFESORA INVESTIGADORA,
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA JOSÉ BORSANI, EDUCADORA ESPECIAL,
ASESORA PEDAGÓGICA DEL EQUIPO DE APOYO A LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA IPCR, ROSARIO, ARGENTINA

RICARDO ROSAS, DIRECTOR DEL CENTRO DE
DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS DE INCLUSIÓN (CEDETI),
SANTIAGO DE CHILE, CHILE

EDICIÓN

Fotografías:
Ministerio de Educación Nacional
de Colombia
El Bando Creativo
Bancos de imágenes: iStock y 123RF

**Corrección de estilo, diseño
e impresión:** El Bando Creativo

ISBN impreso: 978-958-5424-49-4
ISBN digital: 978-958-5424-50-0

Primera edición:
Bogotá D.C., febrero de 2017

Para citar este documento, sugerimos: Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

LISTADO DE ASISTENTES A LAS MESAS REGIONALES

MEDELLÍN

NOMBRE	ENTIDAD
Sandra Quirós	Secretaría de Educación de Itagüí
Norelly Soto	Universidad de Medellín
Manuela Múnera	Universidad de Medellín
Martha Piedrahita	Establecimiento Educativo Los Álamos
Carolina Morales	Establecimiento Educativo Los Álamos
Sebastián Machado	Establecimiento Educativo Los Álamos
Carol Chalarca	Establecimiento Educativo Los Álamos
Juan Esteban Quiñónez	Ministerio de Educación Nacional
Isabel Cristina Tobón	Centro Educativo El Manzanillo
Esteban Fernández	Centro Educativo El Manzanillo
Claudia Sánchez	Universidad de Medellín
Mariela Rodríguez	Universidad de Antioquia
Juan Diego Zuluaga	Fundación La Rueda Flotante
María del Pilar Lemus	Fundación Integrar
Adriana Blandón	Fundación Integrar
Sully Arboleda	Alcaldía de Medellín
Javier Saldarriaga	Corporación Discapacidad Colombia
Patricia Gaviria	Fundación Integrar
Nilsa Shirley Benítez	Instituto Tecnológico de Antioquia
Luz Helena Uribe	Universidad de Antioquia
Dora Lucía Mejía	Secretaría de Educación de Medellín
Gilma Roldán	Secretaría de Educación de Medellín
María Luisa Zapata	Secretaría de Educación de Antioquia
Fulvia Cedeño	Ministerio de Educación Nacional – Fundación Carvajal
Jorge Iván Correa	Instituto Tecnológico de Antioquia

CALI

NOMBRE	ENTIDAD
Cruz Emiro	Asociación de Limitados Visuales del Valle (Asoliv)
Yesenia Suaza	Fundación Amadeus
Daniela Palma	Universidad del Valle
Luis Hurtado	Asounión
María Oliveros	CCB
María C. Ángel	CCB
María del Pilar Ángel	CCB
María Teresa Cuervo	Pontificia Universidad Javeriana Cali
Adriana Mora	Pontificia Universidad Javeriana Cali
Andrea Cuartas	Secretaría de Educación Municipal de Cali

NOMBRE	ENTIDAD
Marcela Holguín	Terapias Integradas
Viviana A. Berno	Terapias Integradas
Judith Páez	Terapias Integradas
Elizabeth Romero	Instituto Tobías Emanuel
Eliana Castillo	Instituto Tobías Emanuel
Karen Lizeth Pineda	Secretaría Departamental de Salud
María Eugenia Bolaños	Secretaría Departamental de Salud
Claudia P. Corrales	FNCS
Eliana Carreño	Pontificia Universidad Javeriana Cali
Luz Marina Giraldo	Corporación Autónoma Fage
Tatiana López	Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de LSC del Valle del Cauca (Asival)
Lorenzo López	Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de LSC del Valle del Cauca (Asival)
Rubén Darío González	Asociación de Sordos de Cali (Asorcali)
Jhonatan Cifuentes	Asociación de Sordos de Cali (Asorcali)
Wilfer Galeano	Asociación de Sordos de Cali (Asorcali)
Miguel Sanabria	Asociación de Sordos de Cali (Asorcali)
Andrea Aguilar	Universidad del Valle
María Cristina Fage	F. Gera
Rosse Marie Peña	Fundación Prisma
Jefferson Torres	Asovalle
María Constanza Viveros	Asociación de Discapacitados del Valle (Asodisvalle)

BARRANQUILLA

NOMBRE	ENTIDAD
Ingrid Saavedra	Universidad del Norte
Nancy Llanos	Establecimiento Educativo Los Rosales
Claudia Cantillo	Fundación Caribe
Elmis Iglesias	Fundación Focax
Ingrid Wedehkin	Secretaría de Gestión Social Discapacidad Red Unidos
Martín de la Hoz	Universidad del Atlántico
Liobis Macías	Secretaría de Educación de Atlántico
Tanny Lozada	Fundación María Elena Restrepo (Fundavé)
María Guevara	Fundación María Elena Restrepo (Fundavé)
Elizabeth Hincapié	Secretaría de Educación del Atlántico
Lesly Cueto	Secretaría de Educación del Atlántico
Roxana Caballero	Diverser - Universidad del Atlántico
Marleyn Margarita Serrano	Universidad del Atlántico
Julio Gretel	Universidad del Atlántico
Liliana Castro	Universidad del Atlántico
Andrea Natalia P.	SCAIN

PASTO

NOMBRE	ENTIDAD
Jesús Libardo Cuaspid	Universidad Antonio Nariño
Guillermo Acosta	Bienestar Social
Mónica Colunche	Liceo Udensit
Rosario Ortiz	INEM de Pasto
María Elena Rosero	Establecimiento Educativo Artemio Mendoza
Ema Liliana Reina	Institución Universitaria Cesmag
Érika Alejandra Vásquez	Universidad Mariana (Unimar)
Gabriel Miranda	Gobernación SEGIS
Álvaro Zarama	B. Social Alcaldía
Marco Benavides	SED
Alicia Riascos	SED
Claudia Elena López	SED
Diana María López	Centro de Habilitación del Niño (Cehani)
Margoth Gallardo	Institución Universitaria Cesmag

BOGOTÁ

NOMBRE	ENTIDAD
Sonia Matallan	C. Comprende
Nidia García	Corporación Inclusión
Graciela Ibáñez	Fundación Raudal
Marisol Moreno	Consejo Nacional de Discapacidad (CND) - Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) - Universidad Nacional
Ana María Carvajal	Fundación Carvajal
Brenda Hernández	Asociación Colombiana de Síndrome de Down (Asdown)
Jennifer Lache	Secretaría de Educación de Bogotá
Francy Johanna Gutiérrez	Fundamental Colombia
Carolina Armelony	Instituto Nacional para Sordos (Insor)
María Eugenia López	Fundación Carvajal
Libia Vélez	Red CIES - Universidad Pedagógica Nacional
Giovanny Garzón	Ministerio de Educación Nacional
Sandra Piedad García	Red CIES - Universidad del Bosque
Luz Dary Rodríguez	Instituto Nacional para Ciegos (INCI)
Francy Rodríguez	Secretaría Cundinamarca



Presentación 11

Capítulo 1. Una primera aproximación a la discapacidad 14

1.1. La discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el enfoque de derechos y la atención diferencial..... 15

1.2. El concepto de discapacidad. Un camino hacia nuevos enfoques..... 18

1.3. Contextualización de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en Colombia. El recorrido de más de una década..... 22

1.3.1. Documentos del Ministerio de Educación Nacional 22

1.3.2. Reporte general de la población con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat)..... 24

1.3.3. Estrategias de participación y construcción de documentos de política pública 26

1.3.4. Recomendaciones de expertos 27

1.4. Marco jurídico en el ámbito educativo y la atención a la discapacidad: cada vez más cerca 29

1.5. Imaginarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Creencias que debemos desterrar 34

1.6. ¿Qué es y qué no es la discapacidad? Principales diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje 41

1.6.1. Trastornos del neurodesarrollo que no constituyen una discapacidad: delimitando fronteras con los trastornos del espectro autista..... 43

1.6.2. Las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar: por qué no constituyen una discapacidad 46

1.7. Principales desafíos: una escuela centrada en el estudiante 48

Capítulo 2. Atención educativa a estudiantes con discapacidad 50

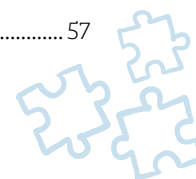
2.1. ¿Mejor discapacidades que discapacidad? Breve conceptualización de los distintos tipos de discapacidad que podemos encontrar en el sistema educativo 51

2.2. Procesos de caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo formal: la persona en desarrollo 53

2.2.1. Modelo multidimensional del funcionamiento humano..... 53

2.2.2. Modelo de calidad de vida..... 55

2.2.3. Modelo de capacidades 57





2.3. Caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad. Una apuesta desde las dimensiones y potencialidades de lo humano.....	57
2.4. Procesos de abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo formal. Hacia la construcción de los planes individuales de ajustes razonables.....	67
Capítulo 3. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad.....	74
3.1. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA).....	75
3.1.1. Características del estudiante con TEA.....	77
3.1.2. Detección en el aula formal de estudiantes con TEA.....	82
3.1.3. Necesidades educativas de los estudiantes con TEA.....	84
3.1.4. Abordaje pedagógico de los estudiantes con TEA.....	87
3.2. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI).....	94
3.2.1. Perfil de características intelectuales y adaptativas de los estudiantes con DI y necesidades de apoyo.....	95
3.2.2. Abordaje pedagógico de estudiantes con DI. Rompiendo barreras.....	101
3.3. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidades sensoriales: discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordera.....	107
3.3.1. Discapacidad auditiva. Perspectivas desde las personas sordas.....	108
3.3.2. Discapacidad visual: desde los sentidos de las personas ciegas y personas con baja visión.....	122
3.3.3. Sordera: la realidad desde otros lugares.....	140
3.4. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad.....	152
3.4.1. Principales características y necesidades de apoyo educativo de estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad.....	154
3.4.2. Abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad.....	157
3.5. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad psicosocial.....	161



3.5.1. Trastornos de ansiedad: miedo, angustia y melancolía	162
3.5.2. Trastornos depresivos. Cuando todo pierde valor	164
3.5.3. Abordaje pedagógico de niños y adolescentes con discapacidad psicosocial.....	166
3.6. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con trastornos permanentes de voz y habla	168

Capítulo 4. Aspectos críticos en la atención educativa a estudiantes con discapacidad 170

4.1. Familia y discapacidad	171
4.2. Procesos educativos para estudiantes con discapacidad que implican atención especializada.....	177
4.3. Estudiantes con discapacidad en extraedad.....	178
4.4. Promoción, egreso y titulación en los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad	179
4.4.1. Las pruebas de Estado: adaptaciones y requerimientos para estudiantes con discapacidad.....	181
4.5. Consideraciones sobre la doble excepcionalidad en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.....	182
4.6. Relevancia de una perspectiva de reconocimiento de las personas con discapacidad desde todas las esferas de lo humano.....	183
4.7. El uso de un lenguaje incluyente en el trabajo con poblaciones con discapacidad.....	183

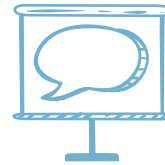
Capítulo 5. Procesos de articulación intersectorial e intrasectorial para la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad 186

5.1. El sector educativo en el marco de la atención educativa a estudiantes con discapacidad.....	187
5.2. Funciones de las entidades adscritas al Ministerio de Educación Nacional (INCI, Insoy e Icfes), en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad	192
5.3. Instancias nacionales que aportan a la garantía de la educación de los estudiantes con discapacidad	193



Anexo. Herramientas pedagógicas para la caracterización de estudiantes con discapacidad 196

Referencias bibliográficas..... 209



PRESENTACIÓN

Desde hace algunos años, en el mundo y en nuestro país se adoptó la perspectiva de la educación inclusiva y el enfoque diferencial, con el objetivo de ofrecer una atención educativa pertinente y de calidad a todos los niños, los adolescentes y los adultos.¹ En este marco, el Ministerio de Educación Nacional ha puesto en marcha diversas acciones para lograr que Colombia sea el país mejor educado de América Latina y el Caribe en 2025. Este documento es la materialización de algunas de estas acciones y presenta una ruta metodológica para que todas las instancias del sistema educativo avancen hacia una educación de calidad que favorezca el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, en el contexto amplio de la diversidad y la educación para todos. De ahí que sea una herramienta útil y de fácil acceso para que la atención educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad potencie sus fortalezas y habilidades, evitando así prácticas de marginalización, segregación y exclusión.

Este documento contiene un conjunto de orientaciones de carácter *técnico, pedagógico y administrativo*, y constituye una actualización de los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional publicó en 2006. Para mayor claridad, a continuación se define qué se entiende por cada tipo de orientación.

Las orientaciones técnicas recogen todos aquellos fundamentos teóricos y normativos que rigen la construcción del documento y su estructura. En ese sentido, estas orientaciones se acogen a la actual normativa nacional e internacional, la cual se expone en el primer capítulo. Se entiende y asume la discapacidad desde los modelos biopsicosociales y de calidad de vida de más reciente generación. Asimismo, se parte del hecho de que es preciso empoderar a los maestros, los docentes de apoyo y a todos los agentes educativos a que haya lugar, incluida la familia, para que trabajen, de modo mancomunado, en la puesta en marcha de diversas estrategias pedagógicas, emocionales y sociales, con el fin de potenciar el aprendizaje y una vida feliz para los estudiantes con discapacidad, aprovechando todas y cada una de sus fortalezas e intereses, más allá de los déficits que puedan presentar.

1. En este documento, tal y como lo recomienda la RAE (2015), se utilizará el término "niños" para referirnos a niños y niñas. Esto con el fin de facilitar la lectura y hacerla más accesible a todos los potenciales usuarios de estas orientaciones.



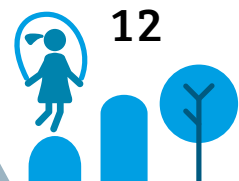


Las orientaciones pedagógicas se refieren a todas las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje. En esa medida, se vinculan con los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes cuando llegan al establecimiento educativo, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y otras adaptaciones que deben proveerse para que esta persona culmine exitosamente su proceso formativo en todos y cada uno de los niveles de la educación formal. Exige que todos los establecimientos educativos reformen su Proyecto Educativo Institucional bajo una perspectiva de diversidad y atención a la diferencia, y propendan a generar ambientes pedagógicos en los que participen todos los estudiantes, más allá de sus particularidades culturales, lingüísticas, personales, sociales, entre otras, y de sus limitaciones. Promueve la sistematización de las experiencias de aula, a través de instrumentos de seguimiento y observación de los estudiantes, la implementación de escalas para la detección de signos de alerta de discapacidad (especialmente en el caso de la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), la baja visión, la baja audición y la discapacidad psicosocial), el uso de espacios y recursos alternativos, y una constante articulación con familias, docentes de apoyo y equipos interdisciplinarios de los establecimientos educativos.

Las orientaciones administrativas se refieren a todas aquellas acciones que son necesarias para los procesos de gestión territorial y de los establecimientos educativos, en articulación con los entes gubernamentales (locales, territoriales y nacionales) que las apoyan. De estas orientaciones, en conjunto con las anteriores, surgen las rutas de atención intersectorial para los estudiantes con discapacidad y sus familias, así como los deberes que cada ente u organismo del Estado debe asumir cuando se enfrenta a la atención de una persona con discapacidad y, para nuestro caso concreto, la articulación entre los establecimientos educativos y las entidades de lo público y lo privado que contribuyen a la atención de este colectivo.

Los planteamientos que se desarrollan en este documento ofrecen una panorámica general de cada tipo de discapacidad, en relación con las necesidades de apoyo más relevantes que los estudiantes de educación preescolar, básica y media precisan, en su paso por el sistema educativo.

El objetivo de estas orientaciones es triple. Por una parte, ofrecer una actualización puntual y clara de lo que es (y no es) la discapacidad, los imaginarios que aún transitan en torno a este concepto y al abordaje pedagógico de los estudiantes en las aulas, y una definición concisa de los distintos tipos de discapacidad reconocidos por la Organización Mundial de la Salud. En segundo lugar, presentar la manera como los maestros pueden caracterizar pedagógicamente a sus estudiantes con discapacidad. En tercer lugar, presentar a los maestros las herramientas para atender las necesidades de apoyo educativo de sus estudiantes con discapacidad, bajo una premisa fundamental: estos apoyos no perjudican o retrasan el aprendizaje de





otros estudiantes con otras características y condiciones. Por el contrario, en ocasiones facilitan la labor del maestro y potencian los logros y avances de los estudiantes de una clase particular, acercando ciertos conceptos o ideas de un modo más claro y preciso para todos.

Dicho esto, la estructura que se le ha dado al documento es la siguiente. El primer capítulo presenta un contexto general sobre los conceptos fundamentales que todos los actores e instancias del sistema educativo deben conocer y apropiarse. Se define la discapacidad en el marco de la educación inclusiva y el enfoque diferencial, la actual normativa nacional e internacional que rige la atención educativa a estudiantes con discapacidad y los imaginarios que aún circundan en la atención a estos colectivos. Por otra parte, se diferencia lo que es y no es discapacidad, y qué distingue diversos trastornos o alteraciones que no constituyen una discapacidad, de aquellas limitaciones que sí lo son. El segundo capítulo aborda los procesos de caracterización pedagógica y presenta lo que se denomina *planes individuales de ajustes razonables*. El tercer capítulo ofrece las orientaciones pedagógicas para que los establecimientos educativos implementen procesos de atención educativa oportunos y pertinentes, con el fin de potenciar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes con alguna discapacidad. El cuarto capítulo aborda algunos aspectos críticos en relación con la atención educativa a poblaciones con discapacidad en riesgo (p. ej.: estudiantes con múltiples discapacidades, con discapacidad y un talento excepcional, con discapacidad y provenientes de un contexto social y cultural difícil, como puede ser el contexto de la violencia y el desplazamiento forzoso, entre otros). El quinto y último capítulo presenta la manera como deberían articularse los diversos sectores locales, territoriales y nacionales para ofrecer una atención educativa óptima a todos los estudiantes con discapacidad.

El documento se ha redactado en un lenguaje accesible para que maestros, padres de familia, profesionales de apoyo y todos los demás actores que participan en los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, tengan a la mano una herramienta permanente de consulta útil para orientar y facilitar su quehacer. Se han utilizado algunas situaciones educativas y estudios de caso para ilustrar de mejor manera ciertas herramientas, estrategias y conceptos empleados en el documento.

El Ministerio de Educación Nacional tiene la expectativa de que estas orientaciones constituyan un paso importante para ofrecer a todos nuestros niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad nuevas posibilidades para avanzar hacia la apertura de otros horizontes que potencien todas sus fortalezas y cualidades, y así se rompa con el imaginario de que quien tiene una discapacidad no puede aprender o debe estar en casa o en instituciones especiales. Que este esfuerzo contribuya a la transformación de nuestro sistema educativo, de modo que en Colombia los estudiantes con discapacidad gocen del derecho efectivo y real a tener una educación de calidad.





Capítulo 1



UNA PRIMERA
APROXIMACIÓN
A LA DISCAPACIDAD





Es fácil dejarse llevar por los estereotipos, las etiquetas y los prejuicios. No es raro escuchar frases como: “con todos los alumnos que tengo en clase, no tengo tiempo para dedicárselo a él”; “¿va a poder seguir el ritmo de sus compañeros?”; “¿no estará mejor en un colegio o centro especializado?”. Y estas frases están motivadas muchas veces por el miedo a lo desconocido, por localizarse en los rasgos negativos que están asociados a las condiciones de discapacidad y no ver más allá (...). Para contrarrestar las dudas, las angustias (...) los objetivos de aprendizaje deben ser amplios y no centrarse exclusivamente en lo académico, pues siendo el colegio, como es, el entorno social más importante para un niño, deberá aprender otra serie de habilidades igualmente relevantes.

R. Ruiz Pérez. Síndrome de Asperger en la escuela.
En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño.
Neuropsicología infantil a través de casos clínicos, 2015

El impedimento más grande de Kai es precisamente nuestro miedo.

H. Gagelmann. *La sonrisa de Kai. Un niño impedido se libera de sus cadenas, 1990*

El objetivo de este capítulo es presentar algunas cuestiones generales en torno a la discapacidad, que sirvan de marco global para comprender las orientaciones que el lector tiene en sus manos. En ese orden de ideas, expone las implicaciones de abordar el concepto de discapacidad desde el enfoque de la educación inclusiva y la atención diferencial, los conceptos de discapacidad y de persona con discapacidad, a la luz de los modelos que actualmente los abordan, la normativa nacional e internacional que regula la atención de los estudiantes con discapacidad y algunos imaginarios que aún están presentes en el abordaje pedagógico de esta población, entre otros. Una cuestión relevante con la que culmina el capítulo tiene que ver con las diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje.

1.1. La discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el enfoque de derechos y la atención diferencial

Recientemente, la discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano (Slee, 2012; Marulanda y cols., 2013, 2014; Marulanda, 2013; Tudela, Gil y Etxabe, 2004). Este cambio de perspectiva permite que las personas con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, y sean consideradas dignas y merecedoras de atención, protección y cuidado.



A pesar de lo anterior, sigue siendo una preocupación latente el hecho de que la educación inclusiva sea reconocida solo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad. Por ello, diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo, que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes (Valdez, 2009; Marulanda y cols., 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010). Asimismo, han promulgado que la inclusión debe considerar las mejores condiciones de desarrollo para todos los estudiantes, rescatando especialmente aquello que los hace diferentes y diversos (Marulanda y cols., 2013).

En lo que toca a la discapacidad puede afirmarse que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados "normales" o "normotípicos", sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias.

En palabras de Stainback, Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, "todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros" (p. 26).

De acuerdo con Echeita y Ainscow (2010), Marulanda (2013), Marulanda y cols. (2013), Rivas, Leite y Prados (2014), Artiles, Kozleski y Waitoller (2011), Muñoz y Lezcano (2012) y Cardona (2008), es necesario considerar algunos elementos relevantes a la hora de definir la inclusión, los cuales se presentarán brevemente, dada su importancia para la construcción de estas orientaciones:

- ✍ **La inclusión responde al llamado que se hace en la Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948), según la cual ninguna persona podrá ser objeto de discriminación o segregación (Artículo 2) y todos los individuos de todas las naciones tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades (Artículo 26).
- ✍ **La inclusión es un proceso, no un resultado.** En este sentido, la inclusión en educación "constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia" (Marulanda y cols., 2013, p. 15).
- ✍ **La inclusión supone la participación efectiva y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes.** En consecuencia, "no consiste simplemente en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes" (Muñoz y Lezcano, 2012, pp. 54-55).
- ✍ **La inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa.** El concepto de barreras se toma de Booth y O'Connor (2012) y Marulanda y cols. (2013), desde cuya perspectiva se definen como "todas aquellas limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad" (pp. 15 y ss.). Las barreras pueden ser de diversos tipos. Se distinguen dos, principalmente:



- *Barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes.* Estas se vinculan con las dificultades de los docentes para enseñar a estudiantes con discapacidad, porque no saben del tema y desconocen cómo apoyar los procesos de aprendizaje de este colectivo.
- *Barreras actitudinales, o relacionadas con falsas creencias sobre la discapacidad.* Tal y como veremos más adelante, las actitudes de segregación y marginación a los estudiantes con discapacidad provienen de ideas erróneas sobre cómo debe darse su proceso educativo. También están ancladas en concepciones equivocadas sobre lo que es la discapacidad.

✍ **La inclusión enfatiza en la necesidad de priorizar una atención especial a aquellos estudiantes que podrían estar en circunstancias de vulnerabilidad.** En este sentido, se alerta sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de ser segregados o excluidos.

En el marco de las consideraciones anteriores, las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema educativo formal, puesto que la escuela debe responder a sus necesidades, tomar en cuenta su punto de vista y promover su participación activa en la sociedad, así como las condiciones que garanticen su bienestar y desarrollo integral. Esto supone acogida, respeto y equidad por parte de la comunidad educativa y maestros dispuestos a formarse en el ámbito de la discapacidad, que acepten y reconozcan las diversas trayectorias de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes con discapacidad. Exige que los equipos interdisciplinarios² y los docentes de apoyo de los establecimientos educativos realicen procesos de caracterización centrados en las potencialidades y las fortalezas de los estudiantes con discapacidad, superando la idea de que discapacidad es sinónimo de déficit. Asume que la comunidad educativa acoge a todos los estudiantes que llegan a ella, porque todos pueden aprender; la diferencia se asume como una “fuente de enriquecimiento y una oportunidad para crecer” (Muñoz y Lezcano, 2012, p. 59).



Atendiendo a lo anterior, la educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad (Marulanda y cols., 2013, p. 17 y ss.). Una educación inclusiva debe trascender lo propiamente académico e identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación, tal y como se han definido previamente en este documento.

2. En algunos establecimientos educativos, además del docente de apoyo, se cuenta con equipos constituidos por un orientador escolar o psicólogo, un trabajador social y, en algunas ocasiones, terapeutas ocupacionales, del lenguaje y educadores especiales. El concepto de equipo interdisciplinario alude aquí a este grupo de profesionales.



Para los propósitos de este documento, es importante recordar que:



- ❖ Las personas con discapacidad son sujetos de derechos. En este sentido, deben gozar de una educación de calidad, como todos los demás estudiantes.
- ❖ Las personas con discapacidad tienen capacidades para aprender. Es labor de la escuela reconocer sus potencialidades, destrezas y habilidades, y trabajar en pro de desarrollarlas y enriquecerlas.
- ❖ Las personas con discapacidad pueden requerir de apoyos precisos o adaptaciones concretas para alcanzar o acercarse lo más que puedan a las metas de aprendizaje que ha fijado el sistema educativo. Es labor de los establecimientos educativos, diseñar, implementar y monitorear dichas adaptaciones, a través de los docentes de apoyo y los maestros, en pro de respetar las particularidades, los ritmos de aprendizaje y los niveles de desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes con discapacidad.
- ❖ El sistema educativo puede flexibilizar condiciones administrativas y pedagógicas, en pro de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En este sentido, tiene la tarea de implementar apoyos y adaptaciones que respondan a las necesidades de este colectivo y le permitan acceder, permanecer y egresar de la escolaridad formal, en todos y cada uno de sus niveles y ciclos.
- ❖ Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación que aporte a su proyecto de vida y que les permita adquirir conocimientos y habilidades indispensables para la vida en sociedad.
- ❖ Las personas con discapacidad no son personas “normales” o “normotípicas” a las que les faltan ciertas habilidades o destrezas. Son personas, en todo el sentido del término y, como todas las demás, no pueden ser reducidas a aquello que constituye su limitación.

1.2. El concepto de discapacidad. Un camino hacia nuevos enfoques

La definición de discapacidad ha sufrido notables variaciones en el curso de los últimos cuarenta años. Inicialmente, las concepciones de discapacidad se centraron en el *individuo*. En este sentido, se consideraba que la discapacidad era producto de un conjunto de deficiencias, limitaciones y dificultades de ciertas personas, motivo por el cual eran rezagadas, marginadas y excluidas. Dichas deficiencias

se concebían como de carácter estático, esto es, permanentes e inmodificables a lo largo de toda la vida. En esa medida, quien era diagnosticado con una discapacidad, dependería siempre del cuidado de otros y no podría lograr las metas de aprendizaje e independencia que sí alcanzaban los demás.

En estrecha relación con esta concepción, o *modelo tradicional de la discapacidad*, se generó la idea de la discapacidad como un conjunto de rasgos o atributos del sujeto, relativamente modificables a través de la *rehabilitación* emprendi-



da por profesionales especializados. Desde estos dos modelos (el tradicional y el de rehabilitación) se alimentó la idea de que todo sujeto con discapacidad tenía, siempre, limitaciones intelectuales, fuera cual fuera su condición.

Más adelante, con la emergencia del denominado *movimiento de vida independiente*, liderado por personas con discapacidades de tipo físico (específicamente, de índole motor y sensorial), surgió lo que hoy conocemos como la *concepción de la discapacidad centrada en el contexto*. Esta nueva mirada sitúa la discapacidad en las barreras que los entornos colocan a individuos con diversas condiciones y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad. Una postura extrema de esta perspectiva la constituye el *modelo social* o *constructivista*, según el cual la discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales” (Schalock y Verdugo, 2012, p. 21). No importa de qué condición se trate; lo que cuenta es cómo el entorno se adapta a ella y consigue integrar y aceptar al individuo, más allá de sus particularidades.

Recientemente, sobre finales de la década de los años 90, surgió una *nueva concepción de discapacidad como el producto de una interacción constante entre el sujeto y el entorno*. Así las cosas, la discapacidad no descansa en un conjunto de atributos invariables de la persona, ni tampoco se reduce a las barreras que el contexto le impone. La discapacidad constituye el resultado de aquellas relaciones que los sujetos (atendiendo a sus fortalezas, con el mismo acento que a sus limitaciones) pueden establecer con ciertos entornos (variables en cuanto a su accesibilidad física, social, actitudinal, etc.). Esta concepción no reduce la definición del término al individuo y sus atributos o al entorno y sus limitantes, sino al vínculo constante, permanente y fluido que puede darse entre ambos. Esta perspectiva se conoce como *modelo biopsicosocial de la discapacidad*.

Durante la primera década del año 2000 surgió un modelo más avanzado y contemporáneo de la discapacidad, aún vigente, denominado *modelo de calidad de vida*. Esta perspectiva recoge nuevamente la necesidad de centrar la reflexión de la discapacidad en la persona, sin descuidar lo relativo al contexto. En consecuencia, se constituye en un

modelo multidimensional que abarca las *necesidades de apoyo* que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos, de modo que pueda incluirse efectivamente en la sociedad (Schalock y Verdugo, 2002). Este modelo propone cuatro aportes sustanciales en la comprensión de la discapacidad:

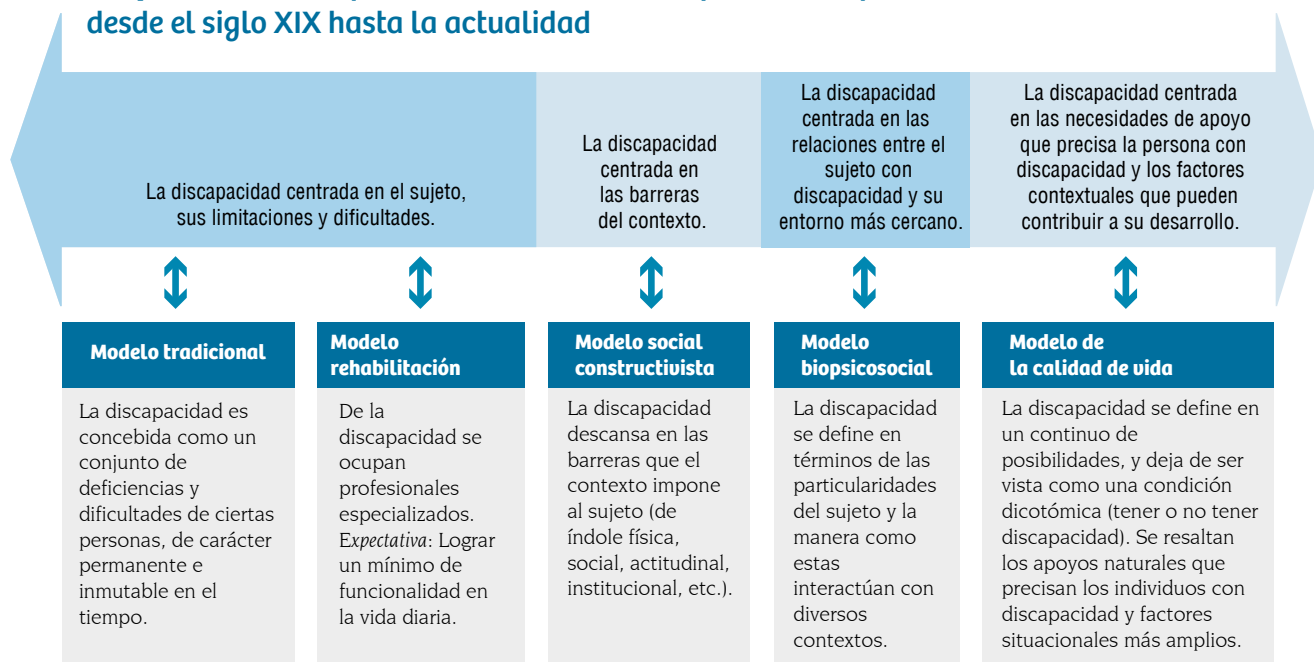
- ✍ La persona no se reduce a la discapacidad. Cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones que no se circunscriben a la discapacidad como tal (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).
- ✍ Las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo. Una persona con discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).
- ✍ El entorno no se refiere solo al contexto inmediato en el que la persona se desenvuelve. En este modelo se toman en cuenta diversos factores macro que pueden incidir en todo aquello que se ofrezca al sujeto con discapacidad (p. ej.: el país en el que vive y se desarrolla, las políticas públicas que regulan la atención que se le ofrece en diversos ámbitos [salud, educación, deporte y entretenimiento]) (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).



Los apoyos a los que alude este modelo no se restringen a apoyos de profesionales especializados, sino también a los apoyos naturales que requiere toda persona para su funcionamiento exitoso en la vida diaria (maestros, padres u otros cuidadores, amigos, etc.) (Schalock y Verdugo, 2002, 2012).

Para facilitar la visión de las distintas concepciones de discapacidad que han surgido a lo largo de la historia, el Gráfico 1 las resume e integra.

Gráfico 1. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad



Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN (2016).

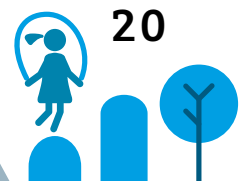
En este punto, vale la pena hacer una diferencia importante: es preciso distinguir entre los conceptos de *discapacidad* y *persona con discapacidad*.

Así pues, para los fines de estas orientaciones, **entenderemos la discapacidad como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza.**

Por su parte, **la persona o estudiante con discapacidad se define aquí como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que,**

al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (ONU, 2006, p. 4; Luckasson y cols., 2002, p. 8; Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 17).

Por su relevancia para estas orientaciones, se presentan algunas definiciones y premisas que subyacen a los dos conceptos antes mencionados.



- Entenderemos las **limitaciones o restricciones significativas**, en el marco de un contexto más amplio que incluye todos aquellos ambientes o entornos “típicos de los pares de la persona con discapacidad, esto es, de otros individuos cercanos a ella en edad y cultura” (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), 2011, p. 33). En este sentido, según la AAIDD, tales ambientes incluyen “hogares, barrios, colegios, espacios de ocio, o cualquier otro entorno en el que personas de edad similar habitualmente viven, juegan, estudian o interactúan”.
- La **atención educativa a las personas con discapacidad** no puede restringirse solamente a habilidades académicas o propiamente intelectuales. También debe preguntarse por el contexto del individuo, su bienestar emocional y social, sus redes de apoyo, las posibilidades de participación con que cuenta, sus capacidades de adaptación a los diversos entornos en los que convive y se desarrolla, entre otras.

- En consonancia con lo anterior, **“en un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades”** (Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 18; AAIDD, 2011, p. 34). En el contexto educativo es fundamental centrar la atención en las potencialidades de los estudiantes, en lo que pueden lograr y en los recursos que precisan para ser exitosos. Nuestra meta debe ser aprender a ver al *estudiante con discapacidad* (a Andrés, Liliana, Martha, Sergio) y no a la discapacidad solamente.

A continuación se presenta una situación educativa que ilustra estas premisas.

Beatriz y la facilidad de una melodía

Beatriz es una joven de 14 años de edad. Es una chica muy hábil que siempre se ha destacado en música, por su enorme habilidad para interpretar melodías de diversos compositores. Sus habilidades musicales iniciaron a muy corta edad, incluso antes de adquirir completamente el lenguaje. Tarareaba complejas melodías con muy pocos años de edad y muy pronto, al ingresar a la escuela primaria, ya conocía la vida y diversos detalles biográficos de muchos compositores de música clásica. Adicionalmente, posee una memoria extraordinaria que le permite aprender con enorme facilidad información escrita. De un solo vistazo que dio una vez a la lista de alumnos de una clase, fue capaz de reproducir luego los números de identificación y nombres completos de todos, así como su ubicación en la lista.

Aun así, y en contraste con estas habilidades tan destacadas, Beatriz tiene limitaciones significativas para otras actividades cotidianas de enorme relevancia. No sabe manejar el dinero y, en consecuencia, en diversas ocasiones “la han estafado”, pues entrega todo lo que tiene por un paquete de papas fritas o por un libro, y no puede estimar cuál es el valor real de cada cosa. De

igual manera, aunque lee de modo automático perfectamente bien, no consigue identificar la idea principal o hacer inferencias sobre lo leído, y siempre tiene que repetir, en estricto orden, cada detalle de la lectura, tal y como aparece en el texto original. Sus resúmenes son tan extensos (o a veces más) con relación a los documentos que se le proponen, que no se sabe cuál es el resumen y cuál el texto trabajado. Aunque es muy cariñosa y afable, tiene dificultades para hacer relaciones sociales con otras personas, pues es demasiado ingenua, no entiende los chistes, las bromas ni las frases hechas que abundan en los intercambios comunicativos, y tiende a ser poco flexible en las relaciones con otras personas.



Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se podría afirmar que lo esencial para iniciar el proceso educativo en el caso de Beatriz es partir de sus potencialidades y fortalezas (y esto aplica para todos los estudiantes con discapacidad). Desde el inicio debe tenerse en cuenta que la joven puede estar en una institución educativa formal que le ofrezca todas

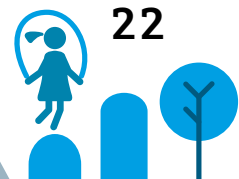
las posibilidades para explorar, fortalecer y enriquecer sus habilidades intelectuales y que, a la vez, le permita adquirir destrezas sociales y comunicativas en la interacción con otros. Actividades en torno a la música, que es su fortaleza, podrían abrir un camino para facilitar el desarrollo de estas habilidades. Debe considerarse a Beatriz como una persona independiente y autónoma que está en capacidad de tomar sus propias decisiones, si cuenta con los apoyos necesarios.

1.3. Contextualización de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en Colombia. El recorrido de más de una década

1.3.1. Documentos del Ministerio de Educación Nacional

Una primera fuente de consulta para conocer cómo se desarrolla en la actualidad la atención educativa a colectivos con discapacidad, se centra en los documentos que el Ministerio de Educación Nacional ha producido al respecto. Estos constituyen el marco orientador para ofrecer una educación de calidad a las personas con discapacidad. En nuestro país son numerosos los esfuerzos que se han dedicado a generar lineamientos para cualificar la educación que se ofrece a las personas con discapacidad. En 2005, el Ministerio de Educación Nacional publicó el Documento No. 2, titulado *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, como producto del trabajo desarrollado en el Plan Sectorial 2002-2006, *La revolución educativa*. Este documento amplía los horizontes de atención a los colectivos con discapacidad, incluyendo consideraciones sobre factores de riesgo o vulnerabilidad, tales como el desplazamiento forzado, la violencia, la pobreza, entre otros.

En 2006, el Ministerio de Educación Nacional construyó seis documentos de orientaciones pedagógicas destinados a distintos colectivos de personas con discapacidad. En estos se incluyeron estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordoceguera, autismo, discapacidad motora y discapacidad cognitiva. Los documentos enfatizan en la necesidad de accesibilidad a una educación de calidad para los estudiantes con distintas limitaciones, partiendo de un enfoque de derechos y de la necesidad de que todos los estudiantes generen aprendizajes significativos que fomenten la autodeterminación y mejores interacciones consigo mismos y con quienes los rodean. Se parte de una idea de accesibilidad en un sentido amplio, que debe abanderar la escuela. Dicha accesibilidad no se remite solamente al acceso físico, sino también a la posibilidad de participar activamente en todas aquellas experiencias que resulten relevantes y pertinentes para el desarrollo del individuo como persona útil a la sociedad. En paralelo con estos documentos, el Ministerio de Educación Nacional publicó la Guía No. 12, denominada *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. En esta se incluye un marco conceptual general y los principios pedagógicos que deben tomarse en cuenta para la atención educativa a personas con discapacidad. Se puede acceder a estos documentos en el portal *Colombia Aprende*, a través del siguiente vínculo: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320691.html>





Seis años después, en 2012, el Ministerio de Educación Nacional generó un documento de trabajo para orientar la atención educativa de poblaciones con discapacidad. En él se incorporan estrategias de atención educativa desde la intersectorialidad, las rutas para el acceso y permanencia de este colectivo al sistema educativo formal y la manera como deben articularse los componentes de la organización escolar (instancias, actores, espacios, recursos y tiempos) para garantizar la inclusión efectiva y real de estudiantes con discapacidad a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades.

Cabe señalar que, desde 2008, Colombia ha promovido la implementación del Índice de Educación Inclusiva en Educación Básica y Media, en el marco de un programa más amplio que ha buscado que los principios de la inclusión sean transversales a todos los establecimientos

educativos públicos del país. Este índice permite que cada establecimiento se autoevalúe en términos de cómo está implementando una cultura inclusiva en la comunidad que la configura, en los contextos directivo, académico, administrativo y de las relaciones e interacciones con el entorno más inmediato (familia, barrio, localidad). El índice, sus fundamentos teóricos y procedimientos de aplicación e interpretación pueden descargarse de manera gratuita en el siguiente link: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf



1.3.2. Reporte general de la población con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat)³



Una segunda fuente de consulta con respecto a la atención educativa de estudiantes con discapacidad proviene de los datos del Sistema Integrado de Matrícula (Simat). Este sistema contribuye a la gestión de los datos de los estudiantes que acceden a la educación formal en nuestro país y facilita la consulta de diversa información sobre cada uno (p. ej.: en qué establecimiento educativo se encuentran, qué grado cursan, en qué zona viven, entre otros). Para el caso que

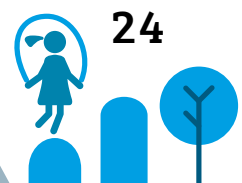
nos ocupa, el Simat permite identificar qué tipo de discapacidad presentan aquellos estudiantes que se reportan como tales. En septiembre de 2016, la cifra de estudiantes con discapacidad reportada en este sistema ascendió a 164.523. Este dato es muy bajo, comparado con la estimación del número total de personas menores de 15 años que, a nivel mundial, presentan alguna discapacidad. De acuerdo con las proyecciones para la población mundial en 2010, estimadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), tomando como base los resultados de la Encuesta Mundial de Salud (2002-2004), cerca del 15% del total de la población mundial presenta algún diagnóstico de discapacidad. De este porcentaje, aproximadamente el 11,8% pertenece a países desarrollados, y el 18% vive en países en vías de desarrollo y con mayores índices de pobreza (Verdugo, Gómez y Navas, 2013).

Solo en Europa, se calcula que el 11% del total de personas con discapacidad se concentra en un rango entre los 10 y los 15 años de edad. De esta cifra, alrededor del 46% asiste a la educación formal, con un sistema de apoyos y acompañamiento ofrecido directamente por el establecimiento educativo (Verdugo y cols., 2013).

En nuestro país, el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad presenta discapacidad intelectual, con el 53% del total de la población reportada en el Simat. El porcentaje más bajo de las discapacidades aceptadas por la Organización Mundial de la Salud (2001) y vigentes en la actualidad, se sitúa en sordoceguera, con el 0,2% del total de estudiantes incluidos en el sistema.

Dado que el Simat incluye diversas categorías para clasificar a los estudiantes con discapacidad, el Gráfico 2 ilustra la distribución actual de nuestros estudiantes, atendiendo a las categorías que la OMS ha propuesto para abordar los distintos tipos de discapacidad.

3. "SIMAT es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones que facilita la inscripción de estudiantes nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes de un alumno, la consulta de estudiantes por institución, el traslado del alumno a otra institución, así como la obtención de informes como apoyo para la toma de decisiones" (MEN, s.f.).

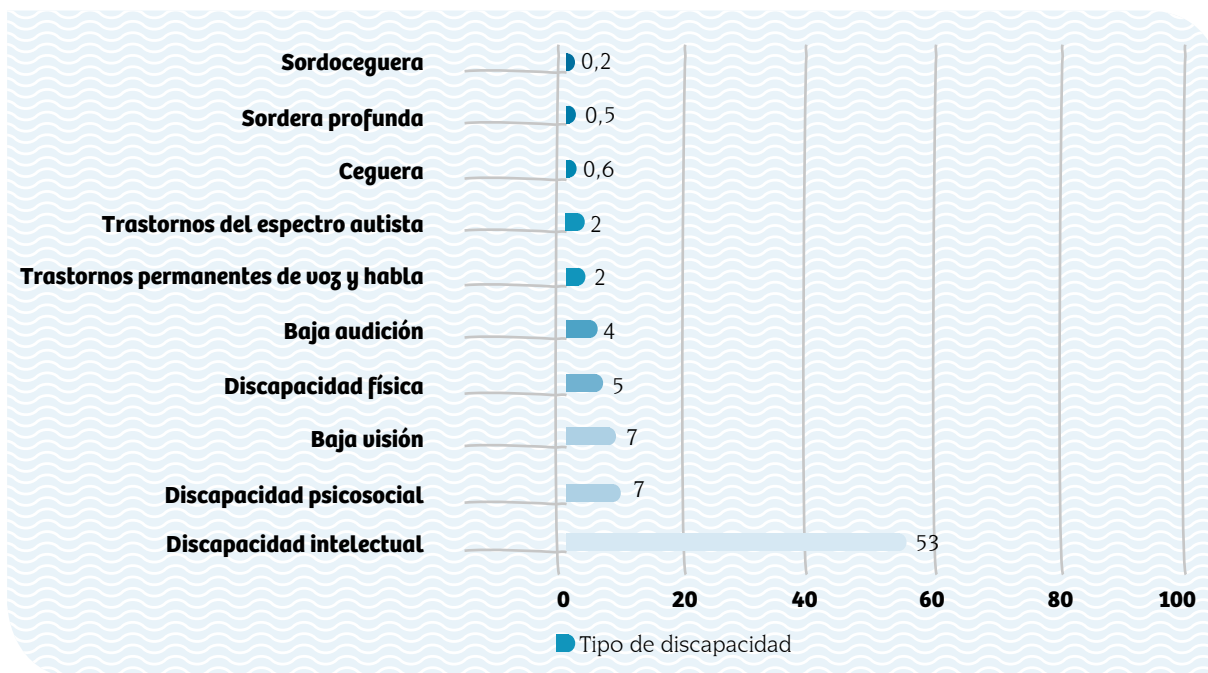


Para los fines de este documento, los datos del Simat permiten concluir lo siguiente:



- ✦ Los estudiantes con discapacidad se hallan en nuestras aulas, principalmente en aulas formales de educación tradicional.
- ✦ De cada 100 estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad, 12 no tienen un diagnóstico concreto. Esto supone un reto para el sistema educativo que debe ofrecerles oportunidades de aprendizaje que potencien sus fortalezas y maximicen sus capacidades.
- ✦ Un alto porcentaje de los casos informados se consideran de discapacidad intelectual, una población en riesgo que se debe atender de modo pertinente y eficaz.
- ✦ Se reporta que alrededor del 80% aprobó el grado escolar que estaba cursando. Este alto porcentaje, unido a las elevadas tasas de deserción de esta población al finalizar la educación básica y la educación media, colocan una alerta sobre las estrategias pedagógicas de acompañamiento y evaluación que se están implementando para estas poblaciones.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes con discapacidad inscritos en el sistema educativo formal en Colombia, según datos del Simat a septiembre de 2016



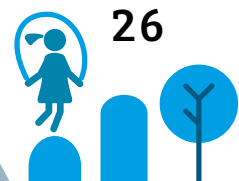
Del total de estudiantes reportados, el 82% aprobaron el grado escolar que cursaban en 2015 y se hallaban bajo metodologías tradicionales de educación. Solo el 9% reprobó el año

escolar, el 6% no culminó los estudios y el 2% se retiró del sistema educativo el año anterior. El 62% de los estudiantes incluidos en el Simat con discapacidad son de género masculino. Alrededor del 82% son reportados como provenientes de contextos urbanos.

1.3.3. Estrategias de participación y construcción de documentos de política pública

Una tercera fuente de información para la caracterización de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el país, proviene de cinco encuentros regionales realizados por el MEN, que se llevaron a cabo en 2016, con un total de 190 participantes de cinco ciudades (Bogotá, Cali, Barranquilla, Medellín y Pasto), a los cuales asistieron expertos en discapacidad, maestros de establecimientos educativos públicos y privados, representantes legales, directivos y miembros fundadores de organizaciones no gubernamentales que trabajan con poblaciones con discapacidad, personas con discapacidad y sus familias, miembros de organismos gubernamentales relacionados con la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad (Secretarías de Educación, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos (Insor), Instituto Nacional para Ciegos (INCI)), entre otros. De estos encuentros surgieron aportes fundamentales en cuanto a las necesidades que debe priorizar el sistema educativo, para ofrecer una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad en el país. Algunos de los más relevantes se mencionan a continuación:

- ✍ Desarrollar procesos de sensibilización y brindar formación actualizada en discapacidad y educación inclusiva a los docentes de aula y otros actores de los establecimientos educativos (p. ej.: rectores, coordinadores, docentes de apoyo, orientadores escolares, etc.).
- ✍ Dar a conocer las rutas de atención que articulan el trabajo entre salud y educación, de modo que los establecimientos educativos estén al tanto y puedan alinearse con las acciones que emprendan otros sectores (salud, TIC, recreación y ocupación del tiempo libre, entre otras), en pro de potenciar el bienestar y la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se considera prioritario articularse con los consejos territoriales de discapacidad.
- ✍ Unificar y ofrecer lineamientos claros en cuanto a la manera como deben llevarse a cabo los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes con discapacidad.
- ✍ Generar acciones concretas para vincular y empoderar a las familias en los procesos educativos de sus hijos con discapacidad.
- ✍ Sistematizar experiencias exitosas en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, que sirvan de referente para los establecimientos educativos.
- ✍ Definir los roles de cada uno de los actores involucrados en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, haciendo énfasis en que los docentes de apoyo acompañan, orientan y monitorean el trabajo de los docentes de aula, no son los "maestros de los niños con discapacidad". Constituyen un referente para los docentes que enseñan las diversas asignaturas en la escuela formal.



1.3.4. Recomendaciones de expertos

Con el propósito de potenciar lo que tiene el país en términos de atención a las personas con discapacidad en el ámbito educativo y alertar sobre otros aspectos que aún no se han abordado lo suficiente, se tomó información de una cuarta y última fuente, proveniente de la revisión documental de 300 artículos y 150 libros de texto (60 dirigidos a maestros y personal educativo), todos escritos por expertos reconocidos a nivel internacional por su trabajo con alguna de las discapacidades que aborda este documento. De esta revisión surgen algunas recomendaciones puntuales que no deben perderse de vista en el abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad. Las más relevantes se presentan brevemente a continuación:

- ✍ Todos los establecimientos educativos, sin distinción, deben apropiarse de la perspectiva de la educación inclusiva y hacerla efectiva en sus prácticas cotidianas con los miembros de la comunidad educativa.
- ✍ Es vital que los maestros conozcan sobre los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad, y sus necesidades en los distintos niveles educativos. Esto les permitirá comprender mejor no solo la situación de sus estudiantes, sino la manera como pueden agenciar diversos apoyos para potenciar su aprendizaje.
- ✍ La escuela debe reorientar la mirada hacia la discapacidad desde una perspectiva pedagógica y no clínica. En este sentido, debe identificar prioritariamente las capacidades, las destrezas y las limitaciones de sus estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva del aprendizaje, y volcar sus esfuerzos en el desarrollo de aquellas habilidades que se adquieren en el escenario de la educación formal (p. ej.: adquisición de cierto tipo de conocimientos, capacidades intelectuales, sociales, comunicativas y emocionales, propias del trabajo con pares y de la apropiación de ocurrencias culturales complejas, entre otras).
- ✍ Los establecimientos educativos deben tener en cuenta el diagnóstico del estudiante, pero comprender que este constituye un insumo (y solo uno) de todo lo que tiene que considerar la escuela para potenciar a sus estudiantes. Los diagnósticos, en un alto porcentaje de los casos, se realizan cuando el estudiante es adolescente o adulto. No puede desconocerse, igualmente, que muchos diagnósticos, especialmente en el ámbito de la discapacidad intelectual, la discapacidad psicosocial y los TEA son errados o se realizan muy tarde en el desarrollo. Los maestros no pueden detenerse y esperar o depender de esta herramienta para actuar.
- ✍ Los establecimientos educativos deben ponerse como meta la generación de apoyos para todos y cada uno de sus estudiantes, especialmente, para aquellos que presentan mayores dificultades para aprender y participar en las actividades institucionales, situación que suele ocurrir entre aquellos con discapacidad. Debe existir una ruta interna que permita vincular los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes, con el establecimiento de sus necesidades y el diseño de los apoyos a que haya lugar en cada caso.





Estos apoyos cubren las metodologías propias de las asignaturas, los sistemas de evaluación y promoción de estudiantes, así como todas aquellas acciones para que todos los estudiantes (en particular, los que presenten alguna discapacidad) puedan disfrutar y formar parte de los diversos espacios escolares (p. ej.: recreos, eventos deportivos, actividades culturales, salidas pedagógicas, convivencias, etc.). La escuela, como agente socializador por excelencia, ofrece una riqueza de experiencias no académicas, en las que todos los estudiantes deben participar en igualdad de oportunidades.

- ✍ Los establecimientos educativos deben articularse de modo efectivo y real con las familias y aprovechar los saberes y las experiencias que allí se han construido, para elevar el bienestar educativo y la calidad de vida de sus estudiantes con discapacidad. Un trabajo

mancomunado con padres y cuidadores puede tener un efecto altamente positivo en el desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes con discapacidad.

Para concluir, se puede afirmar que Colombia ha realizado numerosos esfuerzos por lograr una educación de calidad, pertinente, relevante y ajustada a las necesidades de los colectivos de estudiantes con discapacidad. Cuenta con un recorrido de más de una década, y hoy en día ofrece atención educativa formal a un número importante de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Ha avanzado en la actualización de los fundamentos teóricos y conceptuales que enmarcan la atención educativa a las personas con discapacidad y cuenta con diversos grupos de académicos de reconocida trayectoria, que han aportado al enriquecimiento de las comprensiones que hoy se tienen sobre lo que es la discapacidad.

Aun así, el camino todavía se está construyendo. Tenemos retos muy importantes en cuanto a la articulación entre sectores, la formación y el empoderamiento de los docentes de aula y su vínculo con los equipos interdisciplinarios y los profesionales de apoyo de los establecimientos educativos, el trabajo con familias y el aprovechamiento de sus saberes en la escuela, entre otros. Este documento pretende dar un paso más en esa vía.



1.4. Marco jurídico en el ámbito educativo y la atención a la discapacidad: cada vez más cerca

Nuestro país ha suscrito diversas normativas y conferencias internacionales, destinadas a consagrar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad. En este contexto, ha generado normativas muy diversas y de enorme valía para hacer realidad ese esfuerzo constante de proteger los derechos de los estudiantes con distintas discapacidades, atender a sus requerimientos y ofrecerles condiciones equitativas para que accedan a escenarios educativos formales en todos los niveles educativos, incluida la educación superior. Las normativas internacionales más relevantes que nuestro país ha acogido y que, por tanto, nos comprometen como sociedad a garantizar condiciones dignas para todas las personas con discapacidad, son las siguientes:

- ✍ Documento final de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, desarrollados en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990.
- ✍ Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que se condensa en la Declaración de Salamanca (Unesco, junio de 1994).
- ✍ Informe final del Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal, en abril de 2000.
- ✍ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).
- ✍ Conferencia Internacional de Educación, *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Cuadragésima octava reunión (Unesco, 2008).

En estos documentos se vislumbra la necesidad de generar ambientes que les permitan a las personas con discapacidad disfrutar plenamente de las oportunidades para participar de la vida en sociedad, como lo hace el resto de la población. En todos se reivindica la necesidad de situar la educación de calidad al alcance de todos los ciudadanos, pues esta constituye una institución social propia de las sociedades humanas que permite a todo individuo



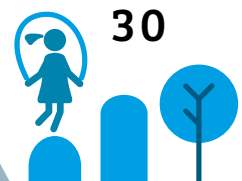
apropiar conocimientos y habilidades que no podrían adquirirse en otros contextos (p. ej.: la familia) (Delval, 1996, 2006; Nussbaum, 2005; Merino y Belinchón, 2015). Por ello, las personas con discapacidad no deben quedar fuera ni marginadas. Tal y como lo plantean Verdugo, Gómez y Navas (2013), Dyson, Jones y Kerr (2011) y Berhanu (2011), la discapacidad forma parte de la condición humana; en consecuencia, no se puede negar ni excluir.

Los principales aportes de los documentos e informes antes mencionados se resumen en la Tabla 1.

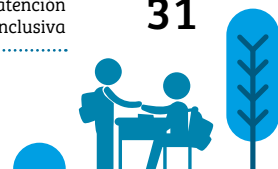


Tabla 1. Documentos e informes internacionales que regulan la atención educativa a estudiantes con discapacidad

DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
<p>Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Aboga porque todas las personas gocen de las oportunidades educativas que sea preciso desplegar para que puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas últimas constan de: <ul style="list-style-type: none"> ● Herramientas esenciales para el aprendizaje (p. ej.: la lectura, la escritura, el cálculo, la expresión oral, entre otras). ● Contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes indispensables para la vida en sociedad, autónoma e independiente). ★ Reclama el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales de desarrollo humano. Sitúa la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas personales y una adecuada interacción con otros. ★ Exige a todos los Estados que la educación esté al alcance de todos, independientemente de sus condiciones sociales, cognitivas, económicas, culturales, entre otras. Vincula la educación de calidad con el desarrollo autónomo de los individuos. ★ Estima que es obligación de los Estados suprimir los obstáculos que impidan una participación activa de todos los individuos en una educación básica de calidad, especialmente en lo que se refiere a aquellas personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas. ★ Reconoce la importancia de apoyar a las familias e involucrarlas activamente en las diversas actividades que desarrolla el sistema educativo formal.
<p>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Rescata la necesidad de pensar una <i>escuela para todos</i>, argumentando que los establecimientos educativos deben incluir a todos los estudiantes que lleguen a ellas, respaldar sus aprendizajes y responder a sus necesidades. ★ Plantea que las personas con discapacidad (para la época de la declaración, referidas como personas con necesidades educativas especiales), deben tener acceso a las escuelas ordinarias (o formales, en nuestro caso), que deberán ofrecerles una <i>pedagogía centrada en el estudiante</i>. ★ Plantea que no deben crearse escuelas especiales para los estudiantes con discapacidad; los esfuerzos deben concentrarse en servicios especializados de formación docente en el ámbito de la discapacidad. ★ Propone que el objetivo no es diseñar currículos diferentes para los estudiantes con discapacidad. Los mismos currículos que se proponen para otros estudiantes deben ajustarse a los estudiantes con discapacidad. ★ Hace un llamado a la importancia de la detección temprana de la discapacidad, especialmente en lo que se refiere a la discapacidad intelectual y a los trastornos del espectro autista.
<p>Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Revisa las metas trazadas en Jomtien (1990), y evalúa si la educación básica de calidad se está ofreciendo en todos los países a todos los colectivos de niños, hombres y mujeres. ★ Reclama la necesidad de que la educación no se centre en preparar a las personas para que se adecúen a las escuelas. Retoma el enfoque de la escuela <i>centrada en el estudiante</i> que apunta a preparar a los establecimientos educativos para que puedan llegar deliberadamente a todos los estudiantes que quieran y puedan ingresar a ellas. ★ Plantea que las escuelas deben prepararse para atender las necesidades de todos los estudiantes.



DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
<p>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Marca un hito fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo. Por primera vez se regulan y se hacen explícitos los derechos de las personas con discapacidad. Colombia es el país número 100 que la suscribe, en mayo de 2011. ★ Gracias a esta convención, desaparecen denominaciones peyorativas y excluyentes para las personas con discapacidad. Esta última se entiende desde el modelo biopsicosocial, en términos de la interacción de un sujeto con unas necesidades particulares y un contexto que debe facilitar y apoyar su inclusión a la vida en sociedad. Ya no nos referimos a "sordos, ciegos, invidentes, autistas", etc., como tampoco a "personas en condición o en situación de discapacidad". Se reconoce como denominación común y universal, personas con discapacidad (visual, auditiva, intelectual, etc.). ★ Explica los términos "ajuste razonable" y "diseño universal del aprendizaje". Reitera la necesidad de reconocer que toda persona con discapacidad es autónoma, independiente y está en libertad de tomar decisiones de distinto tipo. ★ Hace un llamado a los Estados y al sector educativo mundial a reconocer a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y las distintas condiciones humanas. ★ Invita a respetar la evolución de las facultades de las personas con discapacidad y a generar todos aquellos ambientes que las potencien y maximicen. ★ Pone de presente, en el artículo 24, los derechos que deben respetarse y garantizarse a toda persona con discapacidad. Destacan, en particular, los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ● Todos los Estados deben desarrollar las potencialidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, en el marco de la dignidad, el respeto y la atención a la diversidad. ● Debe privilegiarse el cuidado y desarrollo de la personalidad, la identificación de los talentos y una educación basada en el fortalecimiento de la creatividad. ● Debe garantizarse la participación de las personas con discapacidad en una sociedad libre. ● No pueden quedar fuera del sistema educativo. Tienen derecho a una educación primaria y secundaria inclusiva de calidad, gratuita, en igualdad de condiciones que los demás. Los Estados deben proveer todas las alianzas y articulaciones entre sectores para que las personas con discapacidad cuenten con oportunidades equitativas para su formación, para el acceso a un trabajo digno y bien remunerado y para potenciar su autonomía e independencia.
<p>Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión (Unesco, 2008).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ★ Recomendamos reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos. En este marco, la meta de la educación es la atención a todos los estudiantes, respetando su diversidad, necesidades, preferencias y habilidades, incluyendo a las comunidades y a las familias. ★ Resalta como meta a futuro que la educación sea inclusiva por defecto y no se refiera únicamente a las personas con discapacidad. ★ Hace evidente que todos los establecimientos educativos deben promover culturas basadas en el respeto a la diferencia, la aceptación de ritmos de aprendizaje particulares y específicos para todos y cada uno de sus estudiantes, y eliminar aquellas barreras que impidan la participación efectiva de los miembros de la comunidad en la vida en sociedad.



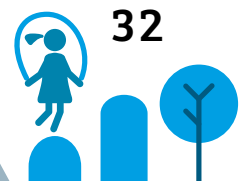
En el marco de las directrices antes descritas, Colombia cuenta con un amplio repertorio de leyes, decretos y resoluciones dirigidos a la atención educativa de personas con discapacidad. El país se acerca cada vez más al cumplimiento de lo estipulado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU,

2006), a través de la reivindicación de ambientes y condiciones que garanticen prácticas de igualdad, no marginación ni discriminación, en virtud de las cuales sea posible la participación e inclusión de las personas con discapacidad. No es objeto de este documento hacer un análisis detallado de todos ellos, aunque se hará mención de los más relevantes, en el contexto de los objetivos del presente documento. La Tabla 2 recoge las ideas centrales de esta normativa.

Tabla 2. Normativa en torno a la atención educativa de personas con discapacidad en Colombia

NORMA	DESCRIPCIÓN
Constitución Política de Colombia, 1991	Por primera vez en nuestra historia se reconoce la necesidad de que el Estado promueva y garantice condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Los artículos 3, 13, 47, 54 y 68 establecen disposiciones específicas de atención en salud, educación y empleo para este colectivo.
Ley General de Educación, 1994	En el capítulo 1, a través de los artículos 46 y 49, se establece que la educación para personas con limitación ⁴ debe formar parte del servicio público educativo. Asimismo, señala la necesidad de realizar convenios y articulaciones con sectores territoriales y nacionales, de cara a garantizar que todas las personas con limitación reciban la atención educativa que precisan. En el artículo 46 se solicita a los establecimientos educativos que coordinen las acciones pedagógicas que juzguen pertinentes para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad.
Decreto 2082, 1996	Este decreto reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales. Se establece que la educación de personas con discapacidad puede darse en distintos ámbitos (formal, informal, no formal); no obstante, debe hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguajes y apoyos que sea pertinente desarrollar, para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad. Se invita a los establecimientos educativos para que adopten y consoliden propuestas concretas para la educación de personas con discapacidad en sus proyectos educativos institucionales. Los artículos 1, 2 y 17 de este decreto son especialmente relevantes.
Ley 361, 1997	Por medio de esta ley se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. Se reitera la obligación del Estado a prestar todos los servicios y cuidados que estos colectivos requieren, en términos de salud, rehabilitación y educación. Se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y a los apoyos que sea oportuno ofrecerles para que no deserten.
Resolución 2565, 2003	Por medio de esta resolución se establecen parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad. De esta manera, y en consonancia con lo dispuesto en esta norma, en cada departamento y entidad territorial debe designarse un equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados con la atención educativa a las personas con discapacidad.

4. En este documento, la expresión "personas con limitación" se entiende en el mismo sentido que "personas con discapacidad".

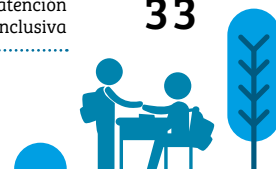


NORMA	DESCRIPCIÓN
Ley 1145, 2007	Esta ley regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad. A través de este instrumento jurídico se insta a todos los organismos a los que les compete (departamentos, distritos, municipios, localidades) para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aludan a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad. Se espera que, en virtud de estas consideraciones, se haga posible la equiparación de oportunidades y, por tanto, el acceso y la permanencia a entornos educativos protectores que favorezcan el desarrollo integral de todas las dimensiones de la persona con discapacidad.
Decreto 366, 2009	Este decreto establece la normativa en cuanto al <i>servicio de apoyo pedagógico</i> para la atención a estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. En concreto, especifica el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población.
Ley 1618, 2013	Esta ley establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad.
Decreto 1075, 2015	Este decreto compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.

La normativa que ha regulado la atención educativa a personas con discapacidad en el país, permite concluir lo siguiente:

- ✍ Desde 1991 hasta el año 2000 se reconocieron los derechos de las personas con discapacidad en nuestra Constitución Política y se reglamentaron acciones encaminadas a la formación de estos colectivos en establecimientos educativos formales, no formales e informales.
- ✍ Durante el periodo 2000-2010 el país da un paso más allá y resalta la importancia de identificar y subsanar todas aquellas barreras que se hallan en los contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes con discapacidad. Se realiza un tránsito importante hacia la necesidad no solo de reconocer la oferta de apoyos y servicios que precisan estos colectivos, sino de saber de qué modo incluirlos en la educación formal como a los demás estudiantes, partiendo de la base de que los contextos son los que deben adaptarse a sus necesidades y no al revés. En este sentido, se adopta el modelo social constructivista, expuesto anteriormente en este documento.

✍ El periodo 2010-2016 se destaca por la acogida que tuvo en nuestro país la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, cuya firma incluye a Colombia como uno de los países que la apoya y aplica. Se incorpora el uso de estrategias pedagógicas de diversa índole, entre estas, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y diversas adaptaciones a los sistemas de evaluación. El país acoge la idea de implementar los principios de la educación inclusiva promulgados por la Unesco. El enfoque de la diversidad y las concepciones de los modelos biopsicosocial y de calidad de vida han permitido afianzar la idea de que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, con habilidades suficientes para tomar decisiones, ser autónomas, educarse en instituciones formales y, en muchos casos, alcanzar la educación superior, entre otras.



1.5. Imaginarios en la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Creencias que debemos desterrar

Como se vio en el apartado anterior, diversos actores involucrados en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad aún contemplan ideas desactualizadas con respecto a los avances en la comprensión de las personas con discapacidad y su educación, que aquí denominamos *imaginarios*. Abordaremos algunos de estos, al tiempo que propondremos las ideas que deberían impulsarse para contribuir a eliminarlos del sistema educativo.

Trabajaremos ocho imaginarios que, de acuerdo con la literatura científica, las experiencias de campo vigentes a la fecha sobre el tema, los conceptos de expertos, entre otros, son los que más abundan en diversos escenarios educativos (colegios, familias, entidades gubernamentales, entre otros).

Es importante tratarlos dado que vulneran el derecho a la educación de las personas con discapacidad y fomentan prácticas excluyentes y de marginación que impiden la participación libre y efectiva de este colectivo en la vida en sociedad. Aunque el país, como ya se dijo, ha desarrollado esfuerzos importantes por brindar mejor atención a las personas con discapacidad, es necesario eliminar estos imaginarios, con el fin de hacer realidad el llamado de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Los derechos que se reivindican en esta convención son de obligatorio cumplimiento.

Primer imaginario:

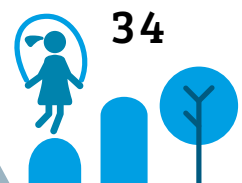
En nuestro sistema educativo hay colegios inclusivos y no inclusivos. Los primeros trabajan con una o varias discapacidades, los segundos atienden al resto de la población que no tiene discapacidad.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Todos los establecimientos educativos son inclusivos y por ende deben admitir y trabajar con todos los estudiantes, sin discriminar ni segregar a ninguno.

Este imaginario está vinculado con la idea de que la inclusión alude solo a estudiantes con discapacidad. En este sentido, los colegios inclusivos tienen en sus aulas "estudiantes con problemas o discapacidad", mientras que los establecimientos educativos no inclusivos solo reciben estudiantes normotípicos, esto es, sin ninguna dificultad conocida (de cualquier clase).

Aunque esta idea no se acepta de modo explícito, abunda en las prácticas educativas de numerosos colegios del país (públicos y privados). En todas ellas, afincadas en este primer imaginario, transitan algunas creencias erróneas con respecto a la discapacidad: en primera instancia, que solo ciertos colegios son para los niños con discapacidad; en segunda medida, que los niños con discapacidad solo aprenden si van a instituciones especiales, y por último, que el niño con discapacidad es el que debe adaptarse al colegio y no al contrario.

Estas concepciones desconocen que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, limitaciones o fortalezas, deben incluirse en la educación formal, pues ello responde a un derecho constitucional consagrado en la Carta Magna de 1991. A nadie se le puede negar el derecho a la educación. Igualmente, se ignora que todo establecimiento educativo es inclusivo por defecto, por lo cual, debería garantizar el acceso y la permanencia de todos sus estudiantes, independientemente de si tienen o no una condición de discapacidad. La inclusión no aplica



solo si se tienen estudiantes con discapacidad. El hecho de tener estudiantes, todos diversos y diferentes, implica el ejercicio de fomentar culturas inclusivas.

La discapacidad no es una limitación o un déficit, constituye un camino de aprendizaje distinto para llegar a las mismas metas (o a otras, si se considera pertinente). El estudiante con discapacidad no es una persona normotípica a la que le faltan ciertas habilidades o destrezas, es una persona como todas las demás, que precisa ciertos apoyos para desarrollarse y aprender; es una persona distinta, no una persona carente.

Ningún colegio puede afirmar que no recibe estudiantes con discapacidad porque no es inclusivo. Si recibe estudiantes, sean cuales fueren sus características, es inclusivo, por defecto.

Segundo imaginario:

Los estudiantes con discapacidad deben estar en instituciones especiales que se acomoden a su ritmo de aprendizaje y a sus limitaciones.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? La mayoría de estudiantes con discapacidad pueden asistir a establecimientos educativos formales. En estos, los docentes, acompañados y guiados por los profesionales de apoyo, pueden generar las adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad logren aprendizajes para la vida.

Este imaginario ha surgido de la idea de que la educación para estudiantes con discapacidad debe ser diferente, normalizadora y tendiente a corregir o compensar aquello que estos niños, jóvenes o adultos no pueden lograr. En Colombia coincide con el surgimiento de múltiples instituciones públicas y privadas dedicadas a la "educación especial" de niños y jóvenes, que se reconocen como instituciones "inclusivas", y en las cuales predominan espacios terapéuticos y propuestas de formación técnica, artística u ocupacional, ajustadas a las "posibilidades de aprendizaje" de los estudiantes con discapacidad. De esta



manera, la oferta educativa se especializa en la atención a determinados colectivos con distintas discapacidades. Los colegios o establecimientos educativos formales se concentran en la oferta educativa para poblaciones sin discapacidad, y solo a finales de la década de los 90 y principios del siglo XXI, emerge una ola de instituciones que desarrollan "programas de educación inclusiva" e integran en sus aulas estudiantes con discapacidad.

Tras este imaginario persiste la creencia de que las personas con discapacidad no cuentan con los recursos cognitivos para aprender los mismos conocimientos, ni desarrollar las mismas habilidades que los individuos normotípicos, y por ende es preciso disminuir la expectativa de logro con respecto a aquello que alcanzarán una vez culmine su formación. Se



piensa que, por ejemplo, no podrán acceder a la educación superior, no lograrán autonomía e independencia y su desempeño laboral estará restringido solo a actividades de carácter técnico, si consiguen ubicarse y mantenerse en ese ámbito.

Romper este imaginario nos invita a mirar al individuo y a considerar la discapacidad que le ha sido diagnosticada (o que sospechamos) como una característica más, contrario a pensar que la discapacidad es la persona o la define enteramente. Por tanto, colocar como centro a la persona nos obliga a pensar en los ajustes, las adaptaciones, las atenciones, etc. que ella requiere para desenvolverse exitosamente en la sociedad (Crespo y Verdugo, 2013; Verdugo, 2011; Schallock y Buntix, 2010).

La finalidad última del sistema educativo no puede centrarse en disminuir o eliminar los déficits para acercar a la persona con discapacidad a la normalidad o normotipicidad. Se debe partir del hecho de que todos los estudiantes (con y sin discapacidad) están en capacidad de tomar decisiones, su rol en el proceso educativo es activo y no pasivo, y pueden tener el control activo sobre todos los procesos relacionados con su formación.

Tercer imaginario:

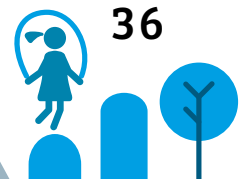
Todos los estudiantes con discapacidad tienen limitaciones de índole intelectual.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Solo un grupo específico de estudiantes con discapacidad posee limitaciones intelectuales.

En virtud de los imaginarios antes descritos, una creencia que ha prevalecido a lo largo del tiempo tiene que ver con la idea ampliamente extendida de que toda discapacidad conlleva dificultades de razonamiento e impide una adecuada toma de decisiones. Por estas razones, se piensa que cualquier persona con discapacidad tiene limitaciones para decidir o realizar inferencias para solucionar problemas de la vida cotidiana. Esta creencia ha llevado a que los sujetos con distintas discapacidades no tengan derecho a manejar sus propias cuentas bancarias o el dinero que perciben por el trabajo que realizan, ni tampoco la oportunidad de tener una familia y una vida independiente.

A la base de este imaginario se asienta la idea de que la discapacidad es sinónimo de déficit. En el común, una persona con discapacidad es un sujeto deficitario que no cuenta con las mismas habilidades y destrezas que los demás. El sujeto se reduce a la discapacidad y lo perdemos de vista. De ahí surgen denominaciones como "el Asperger", "el autista", "el ciego", "el depresivo", y se desdibujan Juan, María, Carlos, Esther, Rosario, Juliana.

Transformar este imaginario supone comprender la discapacidad como una categoría que engloba otras trayectorias del desarrollo a las que debemos atender de cierta manera y con apoyos concretos y puntuales. Si aceptamos esta nueva premisa, pasamos del déficit al reconocimiento de que el desarrollo no constituye una línea recta, ascendente y uniforme, que todas las personas transitan de modo semejante y haciendo uso de lo mismo (los mismos libros, las mismas ayudas, las mismas instrucciones). Hay múltiples caminos y diferentes modos de aprender.





Una exigencia actual se centra en el reto de conocer a la persona, sus necesidades de apoyo y lo que requiere para un desarrollo pleno y feliz. Nos dice Ruiz-Pérez (2015, citado en Arnedo, Bembibre, Montes y Triviño, 2015) que nuestro foco debe ser conocer al sujeto (Pedro, Marcos, Luisa, Ángela) con la discapacidad que sea (trastornos del espectro autista, discapacidad visual, auditiva, intelectual, etc.), y no a la discapacidad llamada Pedro, Marcos, Luisa o Ángela.

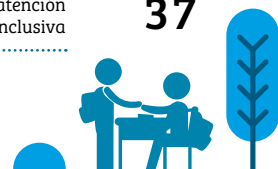
Cuarto imaginario:

Los apoyos que haya que hacer para los estudiantes con discapacidad retrasan el aprendizaje de los demás miembros de la clase.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Los apoyos que requieren los estudiantes con discapacidad, habitualmente favorecen el aprendizaje de toda la clase.

Con frecuencia se piensa que todos los ajustes que requiere un niño o adolescente con discapacidad en un colegio formal pueden detener, retrasar o entorpecer los logros de los demás estudiantes.

Por el contrario, las adaptaciones que se generan para estudiantes con discapacidad, por lo regular, favorecen a un colectivo más amplio de estudiantes. Suponen que los maestros se formen y conozcan sobre discapacidad, así como el acompañamiento de un docente de apoyo o de un equipo interdisciplinario que guíe el diseño e implementación de dichos ajustes. Por lo general, contribuyen a potenciar los aprendizajes de otros estudiantes, en la medida en que todos, de una u otra forma, no adquieren habilidades y conocimientos de la



misma manera. Ciertas adaptaciones pueden reconocer otros ritmos y estilos de aprendizaje y no solo aquellos del estudiante con discapacidad. En la mayoría de los casos, se basan en ajustes puntuales que no exigen altas inversiones económicas o de tiempo.

La mayoría de las adaptaciones exitosas y relevantes que pueden lograrse con un niño con una discapacidad, potencian, enriquecen y estimulan los aprendizajes de otros estudiantes.

Quinto imaginario:

Ciertos profesores no trabajan con inclusión porque desconocen del tema y no quieren hacerles daño a los estudiantes con alguna discapacidad.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Los maestros deberían trabajar con estudiantes con discapacidad, acompañados por los equipos interdisciplinarios y los docentes de apoyo de los establecimientos educativos. Para ello, deben formarse en el tema y vencer el miedo a abordar pedagógicamente a esta población.

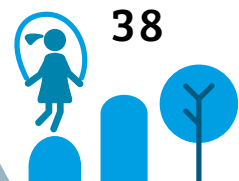
Este imaginario proviene de la idea equivocada de que para trabajar con estudiantes con discapacidad se debe ser experto en el campo médico o clínico. Como resultado de esta falsa creencia se supone que los únicos

que pueden abordar los ajustes que estos estudiantes requieren son los profesionales de apoyo o los terapeutas que los tratan externamente (esto es, fuera de las fronteras del establecimiento educativo). Resulta no menos que contradictorio el hecho de que aún se piense que son los terapeutas los que deben orientar, dirigir y controlar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad. Los maestros, como los estudiantes, son sujetos pasivos que esperan hacer en el aula lo que dice el terapeuta, mientras en la consulta de este profesional, en paralelo, aquello que no funciona bien en el estudiante, se normaliza, se rehabilita y se corrige para que funcione "como en todos los demás".

En consonancia con lo anterior, esta creencia alimenta la idea equivocada de que los maestros no son los profesionales que deben ocuparse de la educación de las personas con discapacidad, pues los abordajes pedagógicos con estos colectivos son, eminentemente, correctivos y de compensación, en el sentido de "completar una habilidad o capacidad carente, con aquello que le falta para acercarse a la normalidad".

Al contrario de esta creencia, en la actualidad contamos con diversas experiencias provenientes del ámbito educativo, según las cuales son los establecimientos educativos los que deben encargarse, directamente, de la educación formal de estudiantes o estudiantes con discapacidad. Para lograr esta meta, debemos formar a los maestros en discapacidad (y ellos deben ser sujetos activos e impulsar sus propios procesos de aprendizaje a este respecto), ofrecerles acompañamiento a través de la labor de los docentes de apoyo de los establecimientos educativos, y empoderarlos para que comprendan la relevancia de su rol en la formación de los estudiantes con discapacidad.

Conocer a fondo y con cierto grado de especificidad las distintas discapacidades nos permitirán ver, de manera más clara y contundente, al sujeto que hay tras cada una. Y así, poder atenderlo y ofrecerle las oportunidades que precisa. La formación es el primer paso.



Sexto imaginario:

Un estudiante que necesita demasiadas ayudas para aprender realmente no puede incluirse y debería asistir a un establecimiento educativo de menor exigencia.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Cuantos más apoyos y ayudas domine un estudiante, mejor dotado estará para la vida en sociedad.

Esta creencia se ha generado por el desconocimiento en cuanto al propósito y relevancia del uso de ayudas, apoyos y herramientas culturales en la escuela. Ya lo decía Vygotsky (1978):

Tanto el uso de palos con muescas y nudos, como los comienzos de la escritura y las ayudas de la memoria simple demuestran que, incluso en los primeros estadios del desarrollo histórico, los seres humanos fueron más allá de los límites de las funciones psicológicas que les eran propias por naturaleza, progresando hacia una nueva organización de su conducta culturalmente elaborada (p. 68).

En esta medida, el uso y dominio de diversas herramientas permite a los seres humanos planificar, anticipar y dar solución a diversos problemas de la vida cotidiana, especialmente en aquellas situaciones que exigen trabajo en equipo por una meta común.

La escuela es el lugar privilegiado donde se adquieren el conocimiento y la experiencia necesarios para utilizar con eficiencia las herramientas culturales (p. ej.: la lectura, la escritura, la matemática, el arte, entre otros). En este espacio se aprende, además, un conjunto de habilidades sociales fundamentales para negociar con otros y trabajar en grupo, vinculando a un único fin u objetivos variados intereses y perspectivas. De acuerdo con este argumento, los maestros deberían enfocarse en que todos sus estudiantes dominen diversas herramientas o instrumentos culturales, de forma tal que cada uno se haga competente en los conocimientos y las habilidades que se quieren potenciar en determinado grado con cierto tipo de conocimiento.



Si un estudiante emplea más herramientas (u otras distintas a las de sus compañeros), no debería constituir un obstáculo para su rendimiento académico. Al contrario, quien domina más herramientas (o ayudas para aprender) tiene más ventajas para utilizar ese conocimiento o las destrezas vinculadas a este, en un mayor número de contextos y situaciones fuera del aula. Así las cosas, todo maestro debería ofrecer a sus estudiantes con discapacidad diversos caminos para aprender.

Es vital modificar la visión que se tiene de los estudiantes con discapacidad, asumiéndolos como estudiantes que cuentan con otros recursos para apropiarse de determinados conocimientos y desarrollar ciertas habilidades.



Séptimo imaginario:

El uso de herramientas pedagógicas distintas a aquellas que habitualmente emplean los maestros en clase, no permite la adquisición de los conocimientos esperados de un modo apropiado.

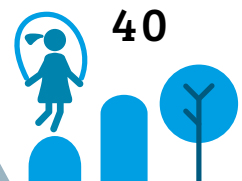
Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? No existe una herramienta pedagógica específica que sea mejor que otra para aprender determinado conocimiento o desarrollar cierta habilidad. Cada estudiante emplea la que mejor se adapta a su manera de aprender.

Este imaginario está íntimamente relacionado con el anterior. Se piensa con frecuencia que aquello que no se aprende *del modo en que el profesor pretende enseñarlo* no se aprende adecuadamente. No podemos dar por sentado, como bien lo dicen Rivière (1983), Wood (1998), Bodrova y Leong (2007), Willingham (2011), entre otros, que por el solo hecho de que los estudiantes nos escuchen con atención y muestren interés en lo que decimos han entendido lo mismo que nosotros y por ende lo harán tal y como esperamos. No debemos perder de vista que todo estudiante interpreta las instrucciones que se le dan atendiendo sus propias creencias, necesidades y prioridades, desde el conocimiento que posee y, sobre todo, desde el dominio que ha logrado de diversas herramientas culturales y la maduración que ha alcanzado de distintas funciones psicológicas, como el lenguaje, el pensamiento y las funciones ejecutivas, por citar algunas.



Lo importante en este proceso es que los estudiantes utilicen de modo eficiente e independiente los apoyos y las herramientas que potencian la adquisición de los conocimientos y las habilidades que buscan desarrollarse en la escuela. Por consiguiente, también pueden construirse en el aula, atendiendo a los intereses y las expectativas de los estudiantes. No los tiene que elaborar el maestro solo, puede diseñarlos con sus estudiantes. La ganancia del aprendizaje ocurre cuando el estudiante elige y domina los apoyos y las herramientas por sí mismo; en otras palabras, cuando él mismo decide en qué circunstancias, contextos y para qué fines le sirven determinados apoyos. En este punto, habrá logrado un alto grado de autonomía y autorregulación. Esta consideración aplica para todos los estudiantes, con y sin discapacidad. La diferencia estriba en el tipo de apoyo que requieren y en el tiempo que tardarán en apropiarse de las herramientas que hayan construido con otros (sus maestros, compañeros y familias) para agenciar, reflexionar y decidir sobre sus propios aprendizajes.

No hay una manera de aprender determinada cosa o de desarrollar cierta habilidad. Habrá tantos modos de adquirir un conocimiento o potenciar una destreza particular, como estudiantes tenga un aula. La tarea del maestro se centra en reconocerlos y validarlos todos en su conjunto, y esto no es diferente para los estudiantes con discapacidad.



Octavo imaginario:

Los apoyos, las adaptaciones, los ajustes, etc., solo son necesarios para los estudiantes con discapacidad. Los demás no los necesitan.

Al respecto, ¿qué nos dice la perspectiva de derechos y el enfoque diferencial? Todo estudiante precisa de diversos apoyos y ajustes durante su proceso de aprendizaje.

Para modificar esta creencia debemos partir del hecho de que todo estudiante, independientemente de si tiene o no un diagnóstico de discapacidad, requiere el despliegue de apoyos y adaptaciones. En múltiples ocasiones los apoyos de los estudiantes con discapacidad son más visibles o llamativos, lo que no significa que estos colectivos sean los únicos que los requieran.

En este sentido, cabe aclarar que los apoyos en el aula no son accesorios para el aprendizaje. Los apoyos (para todo estudiante, con o sin discapacidad) son herramientas pedagógicas que emplea el maestro, cuya finalidad es potenciar el desarrollo intelectual y socioemocional de los estudiantes. Por ello, **el uso independiente de apoyos y herramientas culturales constituye una de las metas del proceso de escolarización.**

En consonancia con lo anterior, se puede concluir que no se trata de que nuestros estudiantes con discapacidad utilicen las mismas herramientas o apoyos que los demás. La finalidad última es que alcancen el dominio de aquellos apoyos que les permiten avanzar en el aprendizaje de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, y que puedan desplegarlos en distintos contextos y ante diversos problemas y decisiones. Esto es lo mismo que perseguimos con todos nuestros estudiantes, y no tiene que ser distinto con los estudiantes con discapacidad. No se trata de exigirles menos o de minimizar sus capacidades, sino de encontrar los apoyos que les permitan y faciliten avanzar y aprender como los demás. Generalmente, los mismos estudiantes pueden diseñar esos apoyos con sus maestros, sus pares y sus familias, expresar sus necesidades y monitorearse en sus avances y limitaciones.

Un estudiante que domina distintas herramientas culturales está mejor dotado y preparado para la vida en sociedad.

1.6. ¿Qué es y qué no es la discapacidad? Principales diferencias entre discapacidad y otros trastornos del desarrollo y el aprendizaje

Con relativa frecuencia se tiende a pensar que todas las dificultades que un estudiante presenta en el aula están relacionadas con la discapacidad. Por ende, es importante enmarcar las diferencias entre discapacidad y otros trastornos o alteraciones en el desarrollo. Como el lector recordará, en el apartado 1.2 de este documento se planteó que **la discapacidad se define como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza.**

En este sentido, ciertas discapacidades constituyen condiciones del desarrollo de los individuos, mientras que otras pueden adquirirse como consecuencia de accidentes o lesiones en diversos momentos de la vida. A este respecto, conviene hacer una primera aclaración: la discapacidad no es una condición unitaria ni homogénea. Dependiendo del perfil de funcionamiento intelectual, social, emocional y corporal de la persona, la discapacidad puede clasificarse en distintos tipos, como se verá más adelante.



Algunas premisas fundamentales que caracterizan la discapacidad pueden resumirse como se muestra a continuación:

- ✍ Las características que constituyen las limitaciones en la discapacidad, independientemente de cuál tipo sea, están presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana y en todos los escenarios en los que se desenvuelve la persona. En esa medida, no se hacen evidentes solamente en el ámbito educativo.
- ✍ Dichas limitaciones afectan el funcionamiento cotidiano de las personas y su adaptación al entorno. Por tanto, no se restringen a dificultades puntuales o específicas en determinadas dimensiones del desarrollo.
- ✍ No se refieren a la emergencia tardía de determinados procesos o funciones psicológicas (p. ej.: retraso en la adquisición de vocabulario o de determinadas habilidades de motricidad gruesa). Suponen trayectorias del desarrollo no normotípicas, es decir, distintas a como ocurren en la mayoría de los individuos de la misma edad y entorno cultural.
- ✍ Suponen el despliegue de diversos apoyos y adaptaciones no solo en el ámbito educativo, sino también en la vida cotidiana.
- ✍ No emergen solamente por barreras del contexto (p. ej.: una metodología para leer o escribir que no se adecúa a los requerimientos del estudiante o a su estilo de aprendizaje). Suponen ciertas condiciones y características del sujeto que deben tomarse en consideración.

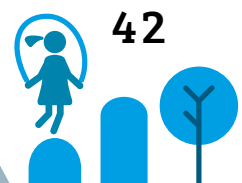
Los trastornos o alteraciones con los que suele confundirse la discapacidad, mayormente, son los siguientes:

- ✍ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (conocido como TDAH).
- ✍ Alteraciones o dificultades específicas en el aprendizaje escolar (conocidas como dislexia, disgrafía y discalculia).
- ✍ Trastornos específicos en la adquisición del lenguaje.
- ✍ Emergencia tardía del lenguaje.

Cabe señalar que ninguno de estos trastornos o alteraciones constituye una discapacidad. En el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad, las dificultades que lo caracterizan se hacen evidentes, principalmente, en el escenario escolar, aunque pueden afectar (en menor medida) otras esferas de la vida diaria. Las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar emergen puntualmente cuando deben adquirirse ciertos conocimientos académicos altamente específicos (la lectoescritura y la matemática, concretamente) o procesos cognitivos relacionados con estos (razonamiento matemático, descodificación fonológica, generación de inferencias ante distinto tipo de textos, etc.) (Semrud-Clikeman y Teeter, 2009; Salvador y Gutiérrez, 2005; Parellada, 2009).

Por su parte, los trastornos específicos del lenguaje afectan, habitualmente, un componente restringido del lenguaje (el fonético-fonológico, el semántico, el sintáctico y el pragmático). Aunque es evidente que este tipo de trastornos no competen *solo* al lenguaje, la función psicológica que se halla principalmente afectada sí es esta última. Finalmente, la emergencia tardía del lenguaje indica que el niño va más lento de lo esperado en la adquisición del vocabulario de su lengua materna o en la configuración de frases y el discurso oral; no obstante, se equipará con los niños de su edad, escolaridad y cultura (Aguado, 1999; Puyuelo y Rondal, 2003).

Veamos brevemente las diferencias entre trastorno, alteración y discapacidad, y qué caracteriza a aquellas condiciones que habitualmente se confunden y entremezclan con la discapacidad.



1.6.1. Trastornos del neurodesarrollo que no constituyen una discapacidad: delimitando fronteras con los trastornos del espectro autista

La definición del término *trastorno* sigue generando enormes controversias en el ámbito académico y científico. Aunque no hay una definición específica y particular de esta categoría, podemos aproximarnos a algunos de sus rasgos fundamentales, con el ánimo de acotarlos y así poder distinguirla de lo que significa la discapacidad como tal.

Para empezar, el término *trastorno del neurodesarrollo* delimita un conjunto de dificultades del *desarrollo de los individuos*, cuyo origen es, en esencia, de índole neurobiológica. Los trastornos del neurodesarrollo reúnen características específicas (o síntomas identificables en la práctica clínica) que, por lo regular, generan malestar o afectan ciertas áreas del funcionamiento del individuo (Organización Panamericana de la Salud, 1992; APA, 2013; Regier, Narrow, Kuhl y Kupfer, 2012). En este sentido, determinados factores ambientales o del entorno de la persona pueden agudizar o minimizar la aparición, la evolución y la gravedad de los síntomas, pero no condicionan la presencia del trastorno (Parellada, 2009, p. 34).

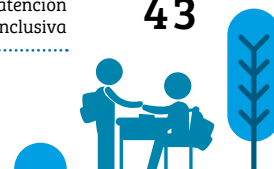
La heterogeneidad de las clasificaciones sobre trastornos del neurodesarrollo es enormemente variada, y depende del autor y la escuela desde los cuales se plantee. A pesar de esta aparente dificultad, para los fines de este documento es importante diferenciar entre el *trastorno por déficit de atención e hiperactividad* (TDAH), los *trastornos específicos del lenguaje* (TEL) y los *trastornos del espectro autista* (TEA), teniendo en cuenta que estos últimos se han catalogado como una discapacidad.

Como corresponde con la definición de trastorno del neurodesarrollo expuesta arriba, el TDAH, los TEL y los TEA son todos de origen biológico. En este sentido, los individuos que desarrollan las características propias de estas condiciones, nacen con ellas. Posiblemente, el hecho de que los TEA configuren una discapacidad, en contraposición con lo que ocurre con los TEL o el TDAH, tiene que ver con el nivel de afectación en el funcionamiento cotidiano y la conducta adaptativa que se presenta en las personas con TEA, a diferencia de los otros dos tipos de trastornos.

Habitualmente, el TDAH supone mayores dificultades en aquellas situaciones que exigen altas demandas atencionales, de autocontrol e inhibición de impulsos (Miranda, 2011; Barkley, 1999). A pesar del impacto que tienen estas dificultades en la vida escolar y cotidiana del niño o adolescente que ha sido diagnosticado con TDAH, no constituyen limitaciones o restricciones significativas que afecten el funcionamiento global de los sujetos o su adaptación al entorno. Vale aclarar que estas dificultades son altamente cambiantes a medida que el sujeto se desarrolla y pueden minimizarse notablemente o agudizarse inesperadamente, dependiendo de la situación que el individuo deba enfrentar (Barkley, 1999; Parellada, 2009; Gratch, 2009).

Los TEL, si bien pueden implicar el concurso de posibles alteraciones en otras funciones psicológicas, abarcan distintas dificultades relacionadas con la adquisición del lenguaje (Agüedo, 1999; Tomblin, 2009). Aun así, los niños diagnosticados con algún tipo de TEL por lo regular evidencian un funcionamiento cotidiano global semejante al de otros niños de su edad, escolaridad y entorno cultural (Tomblin, 2009; Meisel, 1995).

Para finalizar, en el caso de los TEA, las limitaciones abarcan un conjunto más amplio de habilidades, como se verá más adelante en estas orientaciones, que incluyen restricciones significativas en la interacción social, en la comprensión pragmática y otras





habilidades comunicativas y en la flexibilidad comportamental y mental (Martín-Borreguero, 2004; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008, 2009). Estas limitaciones están vinculadas con distintas funciones psicológicas, como el lenguaje, la teoría de la mente, las funciones ejecutivas, entre otras. En esta medida, el funcionamiento cotidiano y las adaptaciones a distintos entornos pueden verse claramente afectados en personas diagnosticadas con este tipo de trastornos. Por esta razón, entre otras, los TEA se consideran una discapacidad, al contrario del TDAH o de los TEL.

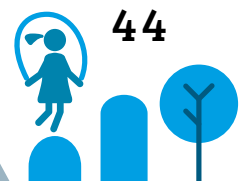
En las Tablas 3 y 4 se presentan las características más relevantes de los niños y los jóvenes que son diagnosticados con TDAH o con TEL. Los TEA se abordarán con más detalle en el capítulo 3 del presente documento.

Tabla 3. Principales características de los estudiantes diagnosticados con TDAH que pueden observarse en el aula formal

NIÑOS CON DIFICULTADES DE PREDOMINIO ATENCIONAL

- ★ Algunos parecen hipoactivos, como si estuvieran soñando despiertos, englobados, pensando en otras cosas.
- ★ Se pierden fácilmente cuando están escuchando, leyendo, copiando, redactando, hablando, calculando.
- ★ No consiguen culminar las tareas que se les asignan, aunque no las hayan abandonado.
- ★ Toman más tiempo que los demás para realizar las actividades.
- ★ Necesitan que las instrucciones se les repitan más de una vez, en diversas ocasiones y ante diferentes actividades de distinta complejidad.
- ★ Cambian de una actividad a otra y no logran culminar ninguna de modo exitoso.
- ★ Pierden las cosas con frecuencia.
- ★ Trabajan mejor con la supervisión de un adulto que les indique el "paso a paso".
- ★ Son persistentes y trabajan con regularidad y constancia.
- ★ No suelen presentar dificultades en la regulación del comportamiento. Son tranquilos y controlan mejor los impulsos que los niños hiperactivos.
- ★ Suelen tener pocos amigos, aunque más íntimos y estables.
- ★ Experimentan más sentimientos de ansiedad y tristeza, aunque saben regularlos de modo efectivo.
- ★ Una vez que consiguen focalizar la atención, pueden mantenerse más tiempo en el trabajo.
- ★ Con instrucciones concisas y detalladas, pueden acabar las tareas que se les propongan y llegar a la meta.

Fuente: adaptado de Bonet y Soriano, 2013, pp. 230-231; Barkley, 1999.



NIÑOS CON DIFICULTADES DE HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD

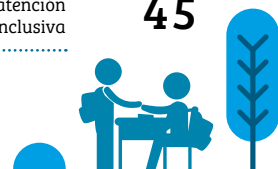
- ★ Presentan exceso de movimiento. Constantemente se mueven en la silla, hacen ruidos y gestos. Pareciera que no pueden estarse quietos.
- ★ Se pierden fácilmente cuando están escuchando, leyendo, copiando, redactando, hablando, calculando.
- ★ Tienden a ser irregulares en su trabajo. En ciertos momentos pueden culminar las tareas exitosamente y en un margen de tiempo razonable. En otras ocasiones no pueden mantenerse en la actividad y la abandonan sin finalizarla.
- ★ Cuando localizan la atención no tardan en perderla y dedicarse a otras cosas. Pican en muchas cosas al mismo tiempo y no logran concentrarse en ninguna en especial.
- ★ Tienen más problemas de conducta. Pueden ser agresivos, desinhibidos y tienden a resolver los conflictos de modo impulsivo.
- ★ Les cuesta esperar su turno y quieren todo al instante.
- ★ Son muy buenos para hacer relaciones públicas. Se caracterizan por ser extrovertidos, habladores y no temen enfrentarse a grupos de personas que no conocen.
- ★ Si las actividades se parcelan y dividen en tareas más específicas y concretas, pueden obtener un rendimiento sobresaliente.
- ★ Necesitan momentos de reflexión y calma, en los cuales puedan poner en palabras las dificultades que enfrentan y los modos en que han pensado que pueden solucionarlas.
- ★ Pueden hacer todos los trabajos que se les piden, si se les permite tomar pequeños descansos durante la actividad y las instrucciones son claras y muy específicas.
- ★ Se benefician del uso de agendas, diarios y todo tipo de ayudas que les permitan aprender a regularse poco a poco y en el día a día.
- ★ Son receptivos a la retroalimentación de los pares y adultos y, habitualmente, tienen una clara conciencia de sus dificultades y trabajan en pro de mejorar.

Tabla 4. Principales características de los estudiantes diagnosticados con TEL⁵ que pueden observarse en el aula formal

NIÑOS CON DIFICULTADES EN LOS COMPONENTES FONÉTICO-FONOLÓGICO O SINTÁCTICO

- ★ Presentan dificultades de articulación y tienden a producir enunciados que no se comprenden.
- ★ Emplean enunciados confusos de una o dos palabras que no mejoran con la repetición apoyada en un adulto o en un par.
- ★ Evidencian una producción deficiente de oraciones: frases cortas, con ausencia de conectores y desorganizadas.
- ★ Presentan mejor comprensión de emisiones de otros, comparada con su producción oral, aunque la comprensión puede verse afectada si el interlocutor habla rápido, utiliza enunciados largos y complejos, palabras poco frecuentes o con más de un significado.

5. Es importante aclarar que los TEL pueden ser de diversa clase, y habitualmente no se presentan de modo simultáneo en un solo sujeto. Para los fines de este documento, se darán características globales de los distintos tipos de TEL, haciendo la salvedad de que varias de estas características pueden no presentarse todas en el mismo niño.



Niños con dificultades en los componentes semántico o pragmático

- ★ Su articulación en general es buena. Pueden tener alguna ligera dificultad.
- ★ Su habla es fluente, a menudo les cuesta callar. Pueden utilizar frases aprendidas para "rellenar" el discurso.
- ★ En general, no evidencian dificultades para estructurar gramaticalmente los enunciados que producen.
- ★ Su principal dificultad se centra en la comprensión. Hacen interpretaciones literales de los enunciados, tienen dificultades para inferir la intención comunicativa de su interlocutor, no logran mantener la coherencia temática en las conversaciones, pueden evidenciar una tendencia a repetir las emisiones de los demás o a comentar una y otra vez un tema que ya se ha dejado atrás.

Fuente: adaptado de Aguado, 1999, pp. 38-39.

1.6.2. Las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar: por qué no constituyen una discapacidad

Como ocurre en el caso anterior, el término alteraciones ha suscitado diversos problemas en su definición. Para este caso, las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar se refieren a un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican. En este sentido, se presentan concretamente en el entorno del aula y ante demandas que exigen el uso y despliegue de conocimientos o habilidades vinculadas con la lectura, la escritura y el cálculo (Semrud-Clikeman y Teeter, 2007). Es relevante señalar que también tienen un origen neurobiológico y no se desarrollan porque el niño haya estado expuesto a una metodología de enseñanza particular, posiblemente no congruente con su estilo de aprendizaje. Esta última puede agudizar las dificultades del estudiante pero no las origina. Para diagnosticar este tipo de

alteraciones, el estudiante debe presentar una buena visión, una adecuada audición y un rendimiento promedio en tareas de inteligencia y razonamiento.

Las alteraciones en el aprendizaje no constituyen una discapacidad, puesto que solo se hacen evidentes cuando el niño o el adolescente debe enfrentarse al dominio de un cierto tipo de conocimiento que no puede adquirir. A pesar de esta dificultad para adquirir el cálculo, aprender a leer o a escribir (que involucra otras problemáticas en otras funciones psicológicas y puede tener un impacto en la calidad de vida del estudiante), los estudiantes en quienes se diagnostica una alteración de este tipo pueden pasar desapercibidos en otros entornos y ambientes que no demanden el uso de la lectura, la escritura o las habilidades matemáticas. Si presentan ansiedad o dificultades emocionales, estas claramente se vinculan con sus dificultades escolares y, por lo regular, no tiene otras causas.

En este orden de ideas, es posible afirmar que los estudiantes con alteraciones en el aprendizaje poseen un funcionamiento cotidiano y en la conducta adaptativa equiparable con otros niños o jóvenes de su edad, cultura y escolaridad. Por esta razón, una alteración en el aprendizaje no constituye una discapacidad. Algunas características de los niños y los adolescentes que presentan una o más de estas dificultades, se señalan en la Tabla 5.

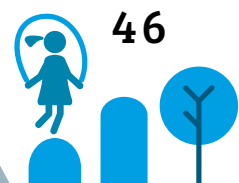




Tabla 5. Principales características de los estudiantes diagnosticados con alteraciones en el aprendizaje escolar que pueden observarse en el aula formal

ESTUDIANTES CON POSIBLES ALTERACIONES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

- ★ Tienen dificultades con la lectura en voz alta y en silencio. Omiten sílabas de las palabras que leen, cambian las palabras y se “inventan” otras, tienen dificultades para atender a los signos de puntuación y pueden saltarse de renglón mientras leen.
- ★ Les cuesta leer palabras de su propia lengua que no sean muy frecuentes o comunes.
- ★ Les cuesta leer pseudopalabras, esto es, palabras que no existen en su lengua materna, pero que tienen una configuración parecida a aquellas propias de su idioma.
- ★ Les cuesta trabajo diferenciar palabras homófonas (p. ej.: tubo y tuvo; votar y botar).
- ★ Si una letra se cambia en una palabra y da origen a otra distinta, les cuesta diferenciar la palabra original de la nueva (p. ej.: meta y mesa, salto y salmo). Lo mismo ocurre si se cambia el orden de las consonantes en una palabra dada (p. ej.: freno y ferno, falso y flaso).
- ★ Leen sílaba a sílaba y les cuesta integrar palabras y oraciones.

ESTUDIANTES CON POSIBLES ALTERACIONES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

- ★ Cuando escriben, confunden unas consonantes con otras, de modo constante y sistemático (p. ej.: b con d, p con g, t con f).
- ★ Omiten sílabas o letras en las palabras que escriben y tienen dificultades para reconocer el inicio y fin de una palabra y sus límites con otras. Por ello, en muchas ocasiones escriben como hablan. No segmentan el discurso escrito en palabras diferentes unas de otras.
- ★ Intercambian letras en palabras que tienen sílabas complejas y que no les son frecuentes (p. ej.: pueden escribir falmigo en vez de flamingo).
- ★ Pueden escribir en espejo o al revés determinadas letras.
- ★ Su producción escrita mejora si pueden copiar, pero no si les dictan.



ESTUDIANTES CON POSIBLES ALTERACIONES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE RELACIONADAS CON LA ADQUISICIÓN DEL CÁLCULO

- ★ Utilizan los dedos para contar, cuando sus compañeros de clase pueden hacerlo mentalmente.
- ★ Tienen dificultades para diferenciar los números atendiendo a la notación matemática (p. ej.: saber cuál es 5, cuál es 13, cuál es 15).
- ★ Les cuesta aprender la mecánica de las operaciones básicas. No diferencian claramente entre el signo de la suma, la resta, la multiplicación o la división.
- ★ Tienen dificultades para contar hacia atrás.
- ★ Tienen dificultades importantes para hacer cálculos aproximados.
- ★ Pueden olvidar fácilmente las tablas de multiplicar, a pesar de haberlas estudiado durante mucho tiempo.
- ★ Pueden evidenciar dificultades para aprender los procedimientos de los cálculos matemáticos (cómo se colocan las cifras en el papel, como se distribuyen según la operación, etc.). En este sentido, tienen dificultades para manipular cifras grandes.
- ★ Pueden cometer errores de transcripción al escribir o intentar recordar distintas cifras.
- ★ Evidencian dificultades para aprender la lógica que subyace al razonamiento matemático y aplicarla en tareas escolares. Por ello, invierten mucho tiempo y esfuerzo en las tareas de matemáticas, con pocos resultados.

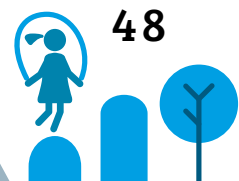
Fuente: adaptado de Pennington, 2009; Sanguinetti y Serra, 2015.

1.7. Principales desafíos: una escuela centrada en el estudiante



Como ya se ha visto, nuestro país ha recorrido un camino importante hacia el logro de una educación inclusiva de calidad para personas con discapacidad. Aun así, este colectivo continúa siendo marginado de la educación formal, atendido en “aulas e instituciones especializadas” y segregado de diversas oportunidades de participación real y efectiva de la vida en sociedad. Por ello, se hace necesario trazar algunos desafíos para el ámbito educativo, que permitan alcanzar los ideales de la inclusión y un reconocimiento a las capacidades que subyacen a la discapacidad. A modo de conclusión del capítulo, se resaltan aquellos más relevantes.

Desde el sistema educativo colombiano, creemos que un cambio de perspectiva en todos y cada uno de los actores que participan en los procesos de atención educativa a los estudiantes con discapacidad, constituirá un paso fundamental hacia el país que queremos. Necesitamos una escuela centrada en el estudiante, en sus fortalezas, habilidades y potenciales; alejarnos de la carencia y el déficit para acercarnos a la persona.



Recogiendo la idea de la escuela centrada en el estudiante

Marietta es profesora de octavo grado. En su clase hay dos estudiantes con discapacidad. Su rendimiento es bajo, se sienten excluidos y pocas veces participan en clase. Esta es la idea que Marietta tiene de sí misma y de la escuela:

“Si los alumnos no lo hacen bien, es preciso que continúen esforzándose e inicien desde lo más básico y elemental. Mi obligación como maestra es ayudar a los estudiantes a alcanzar lo que está establecido en el currículo del grado. Si lo dejo a criterio de ellos y de sus propios recursos, todo saldrá mal. Los estudiantes no saben qué deben aprender y no tienen criterio para reconocer qué necesitan saber. Si no dirijo totalmente el aprendizaje de mis alumnos, ellos nunca darán con las respuestas correctas. Si no apunto y dirijo las preguntas de mis estudiantes, nunca conseguirán dar con las respuestas correctas. Los buenos profesores somos los que sabemos qué es lo mejor para nuestros alumnos. Debo tener claro que no puedo influir en lo que pasa fuera de la escuela. Algunos estudiantes sencillamente no quieren aprender, y otros no cuentan con suficientes capacidades para lograr determinados aprendizajes. Por eso, a cada quien debo exigirle en la medida de lo que puede dar. Yo conozco mejor que nadie lo que mis estudiantes necesitan saber y cómo deben lograrlo; ellos deben aceptar mi palabra de que aquello que les exijo, es lo que necesitan para avanzar”.

Amalia es profesora del mismo grado que Marietta. Tiene los mismos estudiantes. Los dos estudiantes con discapacidad de su clase recientemente dijeron lo siguiente: “Nos gusta mucho la clase de la profesora Amalia. Con ella nos gusta aprender. Ella sabe cómo somos y consigue que dominemos y nos gusten cosas que ni nosotros mismos pensamos que algún día podríamos aprender”. Esta es su idea de sí misma y de la escuela:

“Todos los estudiantes tienen potencial para aprender. Si quiero optimizar su aprendizaje, es preciso que ayude

a los alumnos a discutir sus sentimientos y creencias sin sentirse cohibidos ni juzgados. Es importante satisfacer todas las necesidades de apoyo (emocionales, sociales, físicas) de los estudiantes para que se produzca un aprendizaje. Ayudar a los alumnos a comprender el modo en que sus creencias sobre sí mismos afectan el aprendizaje, es tan importante como trabajar en conseguir los materiales que ellos juzguen que les sirven para aprender. Todo estudiante puede participar activamente en el seguimiento y monitoreo de las metas de aprendizaje que ha concertado con sus maestros. Pienso que es importante vencer el miedo, sentirme relajada y cómoda conmigo misma, entender que no me las sé todas y que mis alumnos pueden enseñarme muchas cosas día tras día. Me parece importante aprender a relacionarme con cada estudiante como individuo único y darle siempre unos minutos para que me confíe sus angustias y preocupaciones, así como sus alegrías y éxitos, de modo que pueda descubrir qué debo hacer para ayudarle a cada uno de mis alumnos, de tal manera que puedan lograr las metas que se han fijado con respecto a su propio aprendizaje. Tengo mucha fe en mi capacidad de poder hacer algo distinto con todos mis alumnos”.

Fuente: adaptado de McCombs y Whisler, 2000, pp. 36-37.





Capítulo 2



ATENCIÓN EDUCATIVA
A ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD



2.1. ¿Mejor discapacidades que discapacidad?

Breve conceptualización de los distintos tipos de discapacidad que podemos encontrar en el sistema educativo

En el marco del presente documento adoptaremos las discapacidades que reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 y 2011, y que se recogen en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Esta es la tipología que, actualmente, reconoce el Estado colombiano y que se trabaja, detecta y rehabilita en el sector salud. Los siguientes son los nueve tipos de discapacidad:

✍ **Trastornos del espectro autista (TEA):** se enmarcan en el concepto amplio de trastornos del neurodesarrollo de aparición temprana, es decir, durante los primeros años de vida. Se caracterizan por una tríada de dificultades: un déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental (Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Murillo, 2013). Como ya se dijo en el primer capítulo de este documento, los trastornos del neurodesarrollo tienen un origen eminentemente biológico, por lo que no se adquieren durante el ciclo vital.

✍ **Discapacidad intelectual:** comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con "la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados" (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Esta discapacidad aparece antes de los 18 años de edad; por tanto, está ligada al desarrollo. No

se adquiere a lo largo de la vida (AAIDD, 2011; Verdugo y Gutiérrez, 2009).

✍ **Discapacidad auditiva:** aquí se incluyen personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros (Valmaseda, 2002; Domínguez y Alonso, 2004). Frente a esta concepción, de índole audiológica, se encuentra una nueva concepción de las personas sordas, de índole sociocultural, según la cual las diferencias entre estas últimas y las oyentes no se centra en que unas escuchen y otras no, sino en las connotaciones sociales y culturales de dominar una lengua de tipo visual y gestual, que emplea el espacio para su organización (la lengua de señas), cuya adquisición puede tener lugar durante los primeros años de vida, si las condiciones del entorno así lo permiten (Domínguez y Velasco, 2013; Domínguez y Alonso, 2004; Valmaseda, 2002; Marchesi, 1998, 1999). Aquí se incluyen las personas sordas usuarias de lengua de



señas colombiana (LSC) y personas sordas usuarias del español oral o escrito como segunda lengua (MEN, 2006d; Insor, 2012).

✍ **Discapacidad visual:** esta categoría incluye un conjunto amplio de personas "con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales" (Caballo y Núñez, 2013, p. 260) que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (OMS, 2014; Gray, 2009). Esta discapacidad tiene distintas causas o etiologías, de ahí que puede ser adquirida o del desarrollo.

✍ **Sordoceguera:** aquí se incluyen aquellas personas que presentan una alteración auditiva y visual, parcial o total. En tal sentido, resulta de la combinación de dos tipos de déficits sensoriales, y tiene como consecuencias, dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información. Para mayor independencia y autonomía requieren de diverso tipo de apoyos, entre ellos los guías e intérpretes (Álvarez, 2004; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; FOAPS, 2016).

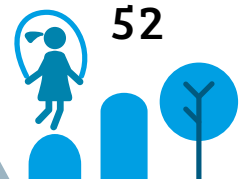
✍ **Discapacidad física:** en esta categoría, una de las más heterogéneas, se incluyen todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas con esta condición pueden presentar dificultades para desplazarse, cambiar

o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Sus causas son variadas y constituye uno de los tipos de discapacidad que puede darse como producto del desarrollo o ser adquirida, es decir, una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013).

✍ **Discapacidad psicosocial:** esta categoría abarca todas las personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013).

✍ **Trastornos permanentes de voz y habla:** constituyen una discapacidad y hacen alusión a todas aquellas alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla, las cuales generan distintos grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales y, por tanto, en la comunicación con otras personas. Incluye aquellas personas con dificultades graves para producir palabras y oraciones de manera fluida y sin detenciones (tartamudez) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; Tomblin, 2009; Tomblin, Nippold, Fey y Zhang, 2014).

✍ **Discapacidad sistémica:** se refiere a las condiciones de salud que impiden que el niño o adolescente asista regularmente al aula de clases. Incluye enfermedades crónicas y graves como, por ejemplo, la insuficiencia renal crónica terminal, los distintos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares, óseas, neuromusculares o de la piel, que no permiten que el estudiante comparta actividades físicas y de otra índole con sus pares, y que restringen su participación en la vida en sociedad (OMS, 2011; MEN, 2015).



2.2. Procesos de caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo formal: la persona en desarrollo

Un reto que se plantea al sistema educativo actualmente, es la caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad. Más allá de los diagnósticos que aporta el sector salud, los maestros no cuentan con mayores herramientas para elaborar dichas caracterizaciones.

En la educación formal es fundamental que se realicen lo que aquí hemos denominado *procesos de caracterización educativa*. Estos no constituyen otra cosa que una descripción cualitativa que el docente de apoyo debe construir, mancomunadamente con los docentes de aula, con el fin de recoger un perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante con discapacidad. Partimos del principio de que todo proceso de esta índole no se reduce al diagnóstico clínico. Este es un insumo, pero no trata ni acota todos los elementos que debe contener una caracterización educativa del estudiante. En este sentido, los procesos de caracterización educativa deben realizarse en el marco de una comprensión más amplia de lo humano, y no centrados en el déficit.

Para ello, es importante retomar tres modelos específicos del funcionamiento humano, de forma tal que el docente de apoyo y los maestros de aula puedan realizar procesos de caracterización integrales, esto es, que les permitan obtener un conocimiento amplio y suficiente de quién es su estudiante con discapacidad, cuál es su historia de vida y qué necesita para aprender y desarrollarse. Los modelos propuestos son los siguientes: (a) **modelo multidimensional del funcionamiento humano**, propuesto por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011); **modelo de calidad de vida** desarrollado por Schalock y Verdugo (2002, 2012); y (c) **modelo de capacidades** de Nussbaum (2005, 2011). Dado que la caracterización no es una tarea instrumental, sino que supone una concepción del sujeto y de las dimensiones de su desarrollo que es fundamental potenciar y favorecer, se hará una breve presentación de cada uno. Se cierra este apartado con aquellas dimensiones que debe

incluir la caracterización educativa de todo estudiante con discapacidad en el sistema educativo formal, y algunas recomendaciones de cómo llevarla a la práctica cotidiana.

2.2.1. Modelo multidimensional del funcionamiento humano

(AAIDD, 2011)

De acuerdo con este modelo, el concepto de *funcionamiento humano* comporta todas las particularidades de los individuos, pero también del contexto y el ambiente en el que se desenvuelven. En esta medida, la discapacidad no es el producto de deficiencias de la persona, está estrechamente vinculada con limitaciones del individuo que se hacen manifiestas en el tipo de relaciones que él establece con distintos entornos (sociales, culturales, académicos, etc.) (Verdugo, Gómez y Navas, 2013, p. 20). Este modelo contempla cinco dimensiones que permiten caracterizar lo que se denomina funcionamiento humano, e incorpora la idea de apoyo, como todo aquello que cualquier persona requiere para desarrollarse exitosamente y alcanzar bienestar (AAIDD, 2011). Brevemente, las dimensiones a las que alude este modelo, enriquecidas con otros aportes, pueden caracterizarse como se muestra en la Tabla 6.

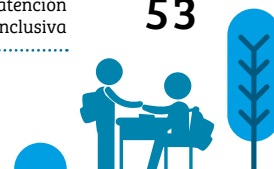
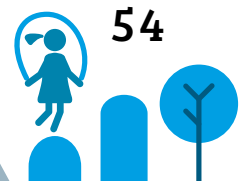


Tabla 6. Dimensiones de funcionamiento del sujeto al que alude el modelo multidimensional del funcionamiento humano

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Dimensión de conducta adaptativa	Esta dimensión incluye, según la AAIDD, 2011, todas aquellas habilidades "conceptuales, sociales y prácticas" (p. 44) necesarias para realizar con éxito las actividades de la vida cotidiana. Incluye el desarrollo de capacidades comunicativas, "la adquisición de la lectura y la escritura y conceptos relacionados con el dinero, el tiempo y las operaciones aritméticas básicas (suma, resta, multiplicación y división)" (p. 83). También hace referencia a las capacidades sociales, la comprensión y seguimiento de normas y reglas, las actividades de autocuidado (vestido, aseo y alimentación), programación y seguimiento de rutinas, uso del teléfono, uso de medios de transporte para viajar a diversos lugares y desplazarse, cuidado de la propia salud, entre otras (AAIDD, 2011).
Dimensión de habilidades intelectuales	Se define como el conjunto de capacidades que permite a los individuos adaptarse, modificar y seleccionar distintos tipos de herramientas culturales para tomar decisiones y solucionar problemas (Sternberg, 2000). Estas capacidades incluyen el pensamiento crítico, la argumentación, la interpretación, distintas formas de razonamiento y el empleo adecuado y flexible de los propios recursos cognitivos, por citar algunas (Reimers y Chung, 2016; Rubio y Esteban, 2015; Stiglitz y Greenwald, 2015).
Dimensión de salud	La salud se refiere aquí a "un estado integral de la persona, en virtud del cual ella percibe bienestar físico, mental y social" (AAIDD, 2011, p. 44).
Dimensión de participación	La participación hace alusión a todas aquellas actividades que una persona desarrolla <i>en negociación y relación armónica y productiva con otros</i> , en los distintos contextos en los que se desenvuelve (familia, escuela, barrio, trabajo, etc.). La participación se puede observar directamente a través de las relaciones y vínculos que la persona establece con amigos, familiares, compañeros, vecinos, maestros, etc., en términos de su duración, estabilidad, etc., así como la capacidad que posee para agenciar, liderar o formar parte de grupos y redes sociales (AAIDD, 2011, p. 44; Buxarrais y Martínez, 2015).
Dimensión de contexto	Se entiende el contexto desde la mirada de la psicología cultural, como lo que entrelaza las actividades humanas con diversos factores del entorno inmediato, comunitario y social (Cole, 1999; Bateson, 1972; AAIDD, 2011, p. 47). El contexto comporta tres niveles: <ul style="list-style-type: none"> ★ El microsistema, configurado por factores del entorno inmediato de la persona, específicamente la familia nuclear, sus cuidadores y todo el personal de apoyo directo con el que cuenta (AAIDD, 2011, p. 47). ★ El mesosistema, que incluye la escuela, el barrio, los servicios de salud, la comunidad, los amigos y las redes u organizaciones de apoyo. ★ El macrosistema, que hace referencia al país o Estado donde la persona vive y todos los sistemas que de él se derivan (p. ej.: el sistema sociocultural y político, el educativo, el judicial, entre otros) (AAIDD, 2011).





2.2.2. Modelo de calidad de vida

(Schallock y Verdugo, 2002, 2012; Verdugo y cols., 2009, 2013)

Durante las últimas dos décadas, la calidad de vida se ha convertido en un concepto fundamental para caracterizar a estudiantes con distintas discapacidades y determinar las necesidades de apoyo que precisan (Schallock y Verdugo, 2002, 2012; Verdugo y cols., 2009, 2013). La calidad de vida se define como “una categoría multidimensional, compuesta por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influida tanto por factores ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida” (Verdugo y cols., 2009, p. 18). Tomar en cuenta la percepción de la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad cumple varios objetivos, entre los que cabe resaltar los siguientes: (a) permite identificar las necesidades de apoyo y las preferencias e intereses de los individuos; (b) proporciona una guía de enorme utilidad para la planificación de los recursos y estrategias que precisa cada persona, y así elaborar programas de intervención (en este caso, educativa) que sean eficaces; y (c) constituye un insumo muy valioso para ha-

cer seguimiento y monitoreo al uso de dichos recursos y valorar su eficacia y pertinencia (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).

Se ha adoptado este modelo de calidad de vida dado que, a fecha de hoy, es el que ha logrado más amplia aceptación en la comunidad académica y profesional a nivel mundial. Desagrega el concepto de calidad de vida en ocho dimensiones, en virtud de las cuales es posible reconocer “las aspiraciones y necesidades de cada individuo, definidas y valoradas personalmente y por sus cuidadores” (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013, p. 17). En la Tabla 7 se recoge el total de dimensiones y en qué consiste cada una de ellas.

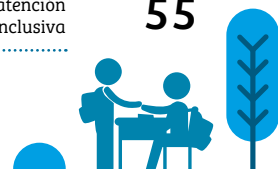
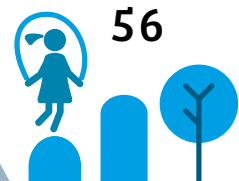


Tabla 7. Dimensiones que caracterizan la calidad de vida, desde el modelo de Schalock y Verdugo (2002, 2012)

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Bienestar emocional	Está relacionado con la percepción de vivir sin angustias, estar satisfecho con lo que se tiene y lo que se ha logrado, sin estrés. Los indicadores que constituyen esta dimensión tienen que ver con satisfacción, autoconcepto y ausencia de sentimientos negativos (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Bienestar físico	Tiene que ver con la percepción de sentirse saludable y sin dolencias físicas, contar con adecuados hábitos de alimentación, tiempo de descanso y sueño, sentirse atendido por el sistema de salud. Se evalúa a través de indicadores relacionados con atención en salud, descanso, higiene, actividades físicas, ocio, medicación y alimentación (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Bienestar material	Hace alusión a las condiciones de vivienda, del lugar de estudio, acceso a servicios, información, bienes y posesiones (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Relaciones interpersonales	Hace referencia a la posibilidad de vincularse con distintas personas, tener amigos, una familia o red de apoyo, contar con relaciones sociales gratas y positivas, entre otros. Se valora a través de indicadores que indagan por las relaciones afectivas, familiares, sociales, la satisfacción con la vida sexual, entre otros (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Derechos	Hace alusión a que la persona sienta que se le brinda un trato respetuoso y equitativo, que se valoran y toman en cuenta sus opiniones, deseos, inquietudes, desacuerdos, etc. (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Inclusión social	Se refiere a todas las oportunidades de participación en las que la persona se siente involucrada y satisfecha, con voz y voto. Se evalúa a través de indicadores relacionados con integración, participación, accesibilidad y apoyos (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Autodeterminación	Tiene que ver con las oportunidades de la persona para decidir por sí misma aquello que prefiere o necesita, en cuanto a diversos aspectos de su vida: qué relaciones quiere establecer, cómo distribuye y en qué ocupa su tiempo libre, qué metas predominan en su vida, etc. Se valora por medio de indicadores relacionados con metas y preferencias personales, toma de decisiones, autonomía y elecciones (Verdugo y cols., 2009; Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).
Desarrollo personal	Hace alusión a las posibilidades de realizarse personalmente, adquirir conocimientos útiles para la vida y tener oportunidades para ello. Se evalúa por medio de indicadores relacionados con limitaciones y capacidades, acceso a la tecnología, habilidades relacionadas con el trabajo, habilidades funcionales, oportunidades de aprendizaje, entre otras.



2.2.3. Modelo de capacidades

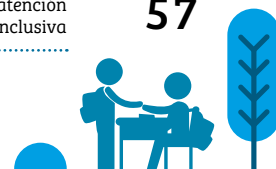
(Nussbaum, 2005, 2011)

Para los procesos de caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad, este modelo aporta una interesante definición de capacidad que ayuda a centrar el foco en las fortalezas y las potencialidades de los estudiantes. Para Nussbaum (2011, p. 40), autora del modelo, las capacidades se comprenden como "todas las posibles combinaciones de funcionamientos que a una persona le resultan factibles, dependiendo del entorno en el que se encuentre". En esta medida, la capacidad no es una habilidad pasiva e inmutable que reside en el interior de un individuo; por el contrario, se refiere a destrezas que mutan y cambian constantemente y, además, incluye todas las posibilidades de actuación que pueden generarse cuando el sujeto entra en contacto con diferentes ambientes. Las personas tienen la libertad de elegir qué funcionamientos quisieran favorecer y cuáles no. De aquí surge un concepto novedoso y es el de *capacidad combinada*; esta se refiere a "la totalidad de oportunidades con que cuenta un individuo para funcionar de distintos modos, según como interactúen sus características personales con los entornos a los que se ve enfrentado día tras día" (Nussbaum, 2011). Así las cosas, una capacidad combinada es el resultado de las interacciones entre los atributos personales de alguien (p. ej.: rasgos de personalidad, habilidades intelectuales, conocimientos, estado de salud, autoestima, etc.) y los ambientes a los que está expuesto. La relación que pueda establecerse entre un atributo concreto y un entorno particular dará lugar a una capacidad combinada, diferente de otras. Ese mismo atributo en interacción con otro contexto puede generar una capacidad totalmente distinta. Desde esta perspectiva, las limitaciones significativas propias de una discapacidad pueden originar la emergencia de distintas capacidades combinadas que podrían denominarse capacidades diferenciales, esto es, propias de ciertas personas en ambientes particulares. Una persona con discapacidad puede tener diversidad de capacidades combinadas, posiblemente distintas a aquellas que poseen otras personas de su misma edad y cultura. Habrá determinadas capacidades combinadas para las que esta persona precise el despliegue de apoyos individualizados concretos, tal y como se expuso previamente. Un reto de los procesos de caracterización educativa tiene que ver con identificar las capacidades combinadas de los estudiantes con discapacidad.

2.3. Caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad. Una apuesta desde las dimensiones y potencialidades de lo humano

En el marco de los modelos anteriores, la caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad se asume como un ejercicio que permitirá a los maestros determinar quién es su estudiante, cuáles son sus fortalezas, limitaciones y necesidades de apoyo, y de qué modo es posible, en el marco de la escuela, ofrecerle mejores oportunidades para favorecer y potenciar su aprendizaje y, en general, su calidad de vida.

Derivado de lo anterior, la caracterización es un **proceso** que permite conocer y acercarse al estudiante en todas sus dimensiones (intelectual, social, emocional, etc.). No es un formato que se llena para satisfacer un requerimiento. Constituye un ejercicio de observación del estudiante por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de ocio, salidas pedagógicas, presentaciones, eventos formales como izadas de bandera, grupos deportivos, de teatro, etc.) y la puesta en común de sus percepciones y valoraciones. La caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus necesidades de apoyo. Dicho perfil es



un insumo esencial para la construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR), cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función de las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización.

En consonancia con lo expuesto previamente, la caracterización educativa debe realizarse en distintas dimensiones y aspectos de la vida de los estudiantes con discapacidad; en ningún caso es un ejercicio diagnóstico, pues esto le compete al sector salud, o un listado de las deficiencias o carencias del estudiante. Constituye una mirada integral al estudiante que permite conocer quién es, cómo aprende, qué se le facilita o hace muy bien y en dónde se hallan sus principales dificultades. No olvidemos que toda limitación también supone la

existencia de capacidades y destrezas. Por tanto, el objetivo de la caracterización es acotar muy bien las fortalezas y las dificultades del estudiante, para saber cómo apoyarlo y qué recursos (intelectuales, sociales o afectivos) posee para potenciarlo desde allí.

Retomando los modelos multifactoriales de funcionamiento humano y calidad de vida ya mencionados, estas orientaciones proponen que la caracterización educativa se realice atendiendo las siguientes dimensiones:

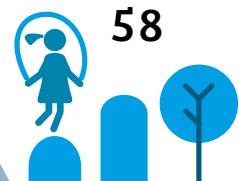
1. Contexto y vida familiar
2. Habilidades intelectuales
3. Bienestar emocional
4. Conducta adaptativa y desarrollo personal
5. Salud y bienestar físico
6. Participación e inclusión social
7. Metas de aprendizaje

La Tabla 8 resume lo que debería recopilarse, en torno a cada dimensión, para lograr una adecuada caracterización del estudiante.

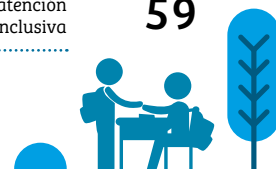
Tabla 8. Dimensiones que comporta la caracterización educativa del estudiante con discapacidad⁶

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN. HERRAMIENTAS QUE PUEDEN USARSE Y VOCES QUE RECOGEN
Contexto y vida familiar	Aquí se recogen datos generales del estudiante, su familia y cuidadores y todo aquello relevante al entorno inmediato en el que vive. Debe documentarse con quién vive, en qué condiciones (materiales y afectivas), cómo son las relaciones actuales del estudiante con sus familiares, quién se encarga de su cuidado, entre otros. También debe recogerse información sobre situaciones traumáticas o difíciles que haya enfrentado la familia y que puedan tener un efecto en la vida del estudiante y en su desarrollo (p. ej.: desplazamiento forzoso, violencia intrafamiliar, muerte de algún ser querido, separación de los padres, etc.).	El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinario del establecimiento educativo, se encarga de recopilar esta información a través de entrevistas con los padres, acudientes o cuidadores y con el estudiante. Deben recogerse las voces del estudiante y sus cuidadores. Como parte de las herramientas que pueden ayudar a recabar la información propuesta para esta dimensión, se sugiere emplear la subescala de bienestar material de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).

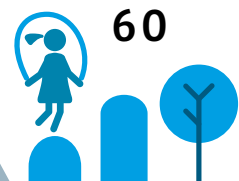
6. Las subescalas de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013), que se sugiere usar en estas orientaciones para los procesos de caracterización educativa de los estudiantes con discapacidad, y el manual de aplicación e interpretación correspondiente, pueden consultarse e imprimirse de forma gratuita en el siguiente link: <http://feaps.org/component/content/article/233-noticias-2014/1860-ya-puedes-utilizar-la-escala-inico-feaps-con-su-nueva-herramienta-online.html>



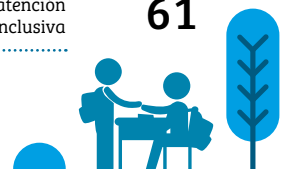
DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN. HERRAMIENTAS QUE PUEDEN USARSE Y VOCES QUE RECOGEN
<p>Habilidades intelectuales</p> <p>(Para comprender mejor en qué consisten estas habilidades, se sugiere que el lector consulte el glosario anexo a este documento)</p>	<p>Incluye la percepción de los maestros de aula, con respecto al rendimiento del estudiante en su asignatura, en términos de las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Atención: si el estudiante puede centrar de forma específica el foco atencional en aquellos elementos del ambiente relevantes para las actividades que debe desarrollar; si consigue reorientar la atención cuando se distrae; si se mantiene concentrado en actividades de ciclo largo (clases o talleres); si puede atender a varias fuentes de estímulos (el discurso del profesor, sus apuntes en el tablero, etc.), sin perder el hilo de la tarea que está desarrollando; si sigue instrucciones sin necesidad de mayor repetición. ★ Procesos de razonamiento: si el estudiante es hábil para plantear hipótesis o explicaciones frente a diversos fenómenos; si en estas hipótesis integra sus conocimientos previos; si sigue un procedimiento acorde con lo esperado para resolver problemas; si es capaz de transferir o usar un conocimiento que le es familiar o que ya domina, para explicar fenómenos poco conocidos; si en los debates o discusiones de clase presenta argumentos claros y concisos sobre lo que piensa y reconoce argumentos en contra o a favor de los suyos; si es capaz de organizar, jerarquizar y relacionar apropiadamente los conceptos que ha aprendido sobre un tema particular. ★ Competencias de lectura y escritura: si el estudiante lee con fluidez, respetando los signos de puntuación y con una entonación adecuada; si puede identificar los argumentos e ideas principales en lo que lee y realiza inferencias de los textos, usando sus conocimientos previos para ello; si su escritura es correcta y no hay omisión o adición de letras, sílabas o palabras; si sus escritos presentan ideas claras y tienen un hilo conductor que pueda rastreadse sin mayor dificultad. ★ Memoria: si el estudiante recuerda los conocimientos aprendidos sin mayor dificultad; si evidencia un vocabulario enriquecido y una red de conceptos amplia; si vincula sus experiencias personales con lo que aborda en el aula. 	<p>Para esta dimensión se recomienda que cada maestro de aula y docente de apoyo, después de un periodo de observación del estudiante de al menos quince días, den cuenta de su percepción en torno a las habilidades intelectuales del estudiante en su asignatura. En los anexos de estas orientaciones se incluye una propuesta de formato para diligenciar esta información.</p> <p>El docente puede basarse en la observación de aula, en los resultados de actividades específicas que haya desarrollado, en evaluaciones, o en todo aquello que considere pertinente incluir para obtener una percepción completa del estudiante.</p> <p>El docente de apoyo compila y sistematiza todas las percepciones de los docentes de aula (incluida la suya) y realiza un balance al respecto, tomando fortalezas y limitaciones del estudiante en cada asignatura. Deben recogerse las voces de todos los maestros de aula, en cabeza del docente de apoyo.</p> <p>Aquí es fundamental identificar las cualidades y las capacidades de los estudiantes frente a qué tareas sí logran evidenciar las habilidades aquí descritas y en cuáles no, y qué apoyos precisan para lograrlo. En otras palabras, qué situaciones o tareas permiten que el estudiante sí atienda, sí realice inferencias apropiadas, sí se comunique de manera recíproca, sí planifique cómo llegará a una meta determinada, etc.</p>



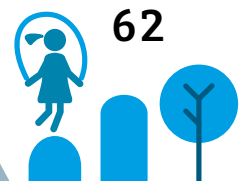
DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN. HERRAMIENTAS QUE PUEDEN USARSE Y VOCES QUE RECOGEN
Habilidades intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> ★ Lenguaje y comunicación: qué vía de comunicación emplea el estudiante (español, lengua de señas); si le es fácil acomodarse a intercambios comunicativos con otros y puede seguir sin dificultad el hilo de las conversaciones; si establece contacto ocular y se interesa por lo que propone el interlocutor; si interpreta adecuadamente dobles sentidos que son familiares en su entorno cultural (chistes, frases hechas, dichos populares, etc.); si tiene un sentido del humor apropiado para su edad; si utiliza frases muy elaboradas (o, al contrario, poco estructuradas) para comunicarse. ★ Funciones ejecutivas: si organiza su tiempo para poder cumplir con las tareas escolares; si planifica lo que piensa desarrollar y busca los medios para lograrlo; si es flexible frente a los cambios e imprevistos; si considera diversas rutas para resolver una tarea dada y elige la más adecuada; si se tiene estrategias de monitoreo y seguimiento de sus acciones, y reconoce cuándo debe modificar lo que ha planeado o cuándo comete errores y cómo corregirlos; si puede anticipar qué hará frente a determinada situación y lo implementa llegado el momento. ★ Dominio de contenidos específicos: si el estudiante se ha apropiado de los conocimientos de la asignatura, con respecto a lo que debería saber, y puede dar cuenta de ellos en distintos contextos y aplicarlos en las actividades que se le proponen. 	
Bienestar emocional	<p>Aquí se recoge información sobre la autoestima del estudiante, la percepción que tiene sobre su propia vida, la ausencia (o presencia) de sentimientos negativos con respecto a quién es, lo que ha logrado y lo que no. También se compila información sobre sus estrategias de afrontamiento cuando debe asumir situaciones difíciles (cómo maneja la pérdida, el fracaso, el conflicto, qué relación tiene con la autoridad y cómo agencia el cumplimiento de la norma, entre otros).</p>	<p>El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinar del establecimiento educativo, debe recoger esta información.</p> <p>Se sugiere usar la subescala de bienestar emocional de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013). Debe completarla el docente de apoyo (luego de un periodo de observación del estudiante de, al menos, quince días), uno de los cuidadores del estudiante y él mismo.</p>



DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN. HERRAMIENTAS QUE PUEDEN USARSE Y VOCES QUE RECOGEN
<p>Conducta adaptativa y desarrollo personal</p>	<p>En esta dimensión se recopila información sobre las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que son indispensables para una vida autónoma e independiente, tal y como lo plantea el modelo multidimensional del funcionamiento humano, propuesto por la AAIDD (2011), desarrollado en este mismo documento (apartado 2.2 del presente capítulo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ A modo general, deben recogerse aquí todos los apoyos que el estudiante emplee para cualificar su visión, audición o movilidad en la vida diaria (audífonos, anteojos, silla de ruedas, bastón, caminador, etc.). ★ En cuanto a las habilidades prácticas, es fundamental recoger información sobre si el estudiante está en proceso de adquirir (o ya ha adquirido) habilidades de lectura y escritura acordes a su edad y escolaridad; si tiene un adecuado concepto del dinero, del tiempo –sabe cómo funciona el reloj y puede estimar cuánto le puede llevar un desplazamiento o una actividad concreta– y domina, según lo esperado, operaciones básicas (suma, resta, multiplicación o división). ★ En cuanto a las habilidades sociales, es vital conocer si el estudiante sabe cuáles son las normas y las reglas escolares, reconoce escenarios en los que se cumplen y cuándo se rompen y tiene adecuadas habilidades para relacionarse con pares y adultos. ★ Otro aspecto relevante en cuanto a las habilidades prácticas, es determinar si el estudiante puede ocuparse, según como sea esperado para su edad y entorno cultural, de su cuidado personal (aseo, alimentación y vestido), si sabe y domina el uso de nuevas tecnologías (según el contexto inmediato en el que se desenvuelva); si sabe cómo emplear medios de transporte para trasladarse de un lugar a otro; si desarrolla actividades ocupacionales o recreativas de modo aceptable (sabe preparar alimentos sencillos y domina ciertas actividades domésticas como tender la cama, doblar la ropa, etc. o practica algún deporte). 	<p>El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinar del establecimiento educativo, debe recoger esta información.</p> <p>Se sugiere emplear las subescalas de relaciones interpersonales, autodeterminación y desarrollo personal de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013).</p> <p>Como en el caso anterior, deben diligenciarlas los cuidadores, el estudiante y el docente de apoyo (previo periodo de observación del estudiante).</p>



DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	CÓMO RECOGER LA INFORMACIÓN. HERRAMIENTAS QUE PUEDEN USARSE Y VOCES QUE RECOGEN
Salud y bienestar físico	<p>Aquí es fundamental recoger el diagnóstico que el estudiante tenga, si hay un informe que lo respalde, qué se trabaja y cómo se apoya al estudiante en servicios terapéuticos externos (neuropsicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, psiquiatría).</p> <p>También es importante conocer si el estudiante consume algún medicamento, sus posibles efectos secundarios, cómo se maneja en casa y qué cuidados deben tenerse en el medio escolar a este respecto.</p>	<p>El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinar del establecimiento educativo, debe recoger esta información, en articulación con la familia y el sector salud.</p> <p>Se sugiere emplear la subescala de bienestar físico de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013). Deben completarla los cuidadores y el estudiante.</p>
Participación e inclusión social	<p>En esta dimensión es esencial reconocer las redes y los grupos en los que el estudiante participa, cómo se desenvuelve en estos, con qué apoyos comunitarios y de familia extensa cuenta, y si se siente parte activa (o no) de la vida en sociedad.</p>	<p>El docente de apoyo, o el equipo interdisciplinar del establecimiento educativo, debe recoger esta información.</p> <p>Se sugiere emplear las subescalas de derechos e inclusión social de la escala de calidad de vida Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013). Es deseable que la contesten los cuidadores y el estudiante.</p>
Adaptaciones a las metas de aprendizaje	<p>En esta dimensión se incluyen todas aquellas metas y finalidades que debe lograr el estudiante en su proceso de aprendizaje, así como las adaptaciones que resultan más apropiadas para cada una (Kozulin, 2000; Delval, 1996, 2006). Estas metas están relacionadas con el dominio de ciertos conocimientos (la multiplicación, las fracciones, el ciclo del agua), y de ciertas competencias o capacidades (procesos de razonamiento, nuevas relaciones entre conceptos, ampliación del vocabulario). Cada estudiante puede seguir una <i>trayectoria de aprendizaje</i> diferente; puede emplear herramientas culturales o apoyos distintos a los de los demás; tomar más o menos tiempo que los otros o desplegar distinto tipo de estrategias cognitivas (que otros estudiantes no emplean o no necesitan). Una trayectoria de aprendizaje particular puede estar anclada a una trayectoria de desarrollo no normotípica (p. ej.: aquellas trayectorias que se derivan de distintas discapacidades) (Thomas, Purser, Herwegen, 2012).</p> <p>Aquí es fundamental identificar las capacidades combinadas de los estudiantes, desde la perspectiva de Nussbaum (2011). En otras palabras, en qué contextos y frente a qué situaciones el estudiante es exitoso y logra las metas propuestas.</p>	<p>Con base en los resultados del análisis de las seis dimensiones anteriores, el equipo de docentes de aula, en cabeza del docente de apoyo o del equipo interdisciplinar del establecimiento educativo, analiza las fortalezas y las limitaciones del estudiante y definen las adecuaciones que realizarán a las metas de aprendizaje de cada asignatura, privilegiando las mejores condiciones escolares que se le puedan ofrecer. Las adecuaciones que se determinen en consenso con los maestros y el profesional de apoyo, serán presentadas al estudiante y a sus padres o cuidadores, y ellos podrán enriquecerlas o sugerir otras adaptaciones adicionales.</p> <p>Las adecuaciones a las metas de aprendizaje deben valorarse cada cierto tiempo, para mirar si requieren ajustes o modificaciones.</p>



Todo lo anterior hace posible recoger y organizar la información, con el fin de caracterizar las fortalezas y las limitaciones del estudiante en un contexto amplio que permita tener una visión de todas sus dimensiones como *persona en desarrollo y con potencialidades para aprender*.

El siguiente ejemplo ilustra cómo se realizaría la caracterización educativa, atendiendo las dimensiones antes detalladas.

Juan Pablo es un estudiante de nueve años de edad. Hace un año su mamá descubrió que era abusado sexualmente por su padre biológico. Como consecuencia de este hecho, Juan Pablo desarrolló un trastorno de ansiedad denominado trastorno de estrés postraumático (TEP). Seis meses después de que su mamá inició las acciones legales ante la Comisaría de Familia y Juan Pablo dejó de ver a su papá, el niño comenzó a presentar pesadillas recurrentes casi todas las noches, en las que soñaba con algunos de los hechos traumáticos que había vivido. Perdió el control de esfínteres que había logrado alrededor de los dos años de edad, y casi todas las noches se orinaba en la cama, aunque entrara al baño antes de dormir. Cada vez que veía adultos que se le parecían a su papá, quedaba “como paralizado”, experimentaba taquicardia, sudoración y decía que le temblaban las piernas. En el colegio se dispersaba con facilidad, tenía dificultades para seguir el hilo de las clases, olvidaba y perdía sus útiles y dejó de ser el niño alegre y extrovertido que había sido siempre. Generalmente, se sentaba en los rincones del parque, sin interactuar con nadie y no mostraba interés en ninguna actividad. Con frecuencia, se quejaba de dolores de cabeza y estómago cuando había exámenes, exposiciones o trabajos en grupo. Hoy en día Juan Pablo cursa tercero de primaria. Todo lo anterior, se corresponde con una discapacidad psicosocial.

El resultado del proceso de caracterización educativa de Juan Pablo arrojó lo siguiente:

Contexto y vida familiar:

Hijo único de una familia monoparental, compuesta por la mamá y él. Conviven con ellos la abuela materna y dos tías. La mamá es cajera de una cadena de almacenes. Viven de un salario mínimo; la mamá y las dos tías ayudan a la abuela materna económicamente. De la subescala de bienestar material de la escala Inico-Feaps (Verdugo, Gómez, Arias y cols., 2013), cabe resaltar lo siguiente:

- ✿ Viven en un lugar relativamente cómodo, aunque ubicado en un barrio peligroso. El niño comparte habitación con una de sus tías, aunque tiene su propia cama y una mesa para realizar sus tareas escolares. Cuidan de él su mamá y su abuela materna.
- ✿ Tienen lo necesario para vivir dignamente.
- ✿ El niño vivió una situación traumática en el entorno familiar. El establecimiento educativo tiene copia de medida de protección definitiva a favor del niño, emitida por la Comisaría de Familia, razón por la cual no puede ver a su papá ni estar en contacto con él.





Habilidades intelectuales:

Los maestros de todas las áreas y el docente de apoyo observan en **Juan Pablo fortalezas en procesos de razonamiento, memoria, habilidades de lectura y escritura, lenguaje y comunicación.** Se destacan sus capacidades para argumentar, sus habilidades para generar inferencias de lo que lee, sus conocimientos en torno a diversos temas, la riqueza de su vocabulario, su interés constante por aprender y su buena disposición para corregir sus errores y llegar con éxito a las metas que se le proponen.

Los maestros perciben limitaciones en sus procesos de atención y en sus funciones ejecutivas. En cuanto a la atención, todos notan que se distrae fácilmente, le cuesta retomar las tareas cuando se dispersa y no logra estar concentrado en actividades de ciclo largo (en clase, después de un tiempo de 15 a 20 minutos, “pareciera estar en otro mundo”). Si toma notas, se pierde de lo que el profesor dice y deben repetirle constantemente ciertas instrucciones que suponen cadenas largas de acciones. En cuanto a funciones ejecutivas, han notado que le cuesta planificar las actividades escolares y vuelve al colegio sin la mayoría de las tareas, pues algunas le consumen demasiado tiempo, aunque comprende bien lo que debe hacer. Se irrita fácilmente ante los cambios y no tolera situaciones en las que no se hace lo que le han dicho previamente o lo que él quiere.

Bienestar emocional y habilidades afectivas:

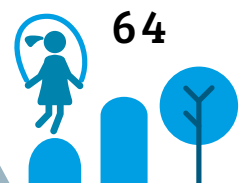
El docente de apoyo del establecimiento educativo retoma el informe psicológico de una asociación experta en la detección de este tipo de eventos y en su tratamiento, donde el niño es apoyado terapéuticamente en la actualidad, y de allí extrae que, posterior a los eventos traumáticos que vivió, presenta una baja autoestima, dificultades para relacionarse con niños varones, en particular, y algunos síntomas de ansiedad (comerse las uñas, estar irritable ante situaciones que demandan interacción social). La subescala de bienestar emocional de la escala Inico-Feaps la diligencian la mamá y la abuela, quienes ratifican esta información.

Conducta adaptativa y desarrollo personal:

Se hace evidente que Juan Pablo ha adquirido todas las habilidades conceptuales, prácticas y sociales para una vida independiente y autónoma, de acuerdo con lo esperado para su edad. Sin embargo, llama la atención del docente de apoyo que el niño tenga dificultades con el control de esfínteres, ante situaciones sociales en las que debe relacionarse con niños varones.

Salud y bienestar físico:

Se cuenta con el informe de la asociación en la que el niño es intervenido por psicología y se le diagnosticó trastorno de estrés postraumático. Se reporta que el niño lleva cinco meses en intervención psicológica. Allí se le han enseñado técnicas de relajación para el manejo de



los síntomas de ansiedad y las dificultades de sueño, se le ha apoyado para la elaboración del trauma y los sentimientos asociados a este, y se le han enseñado estrategias de autoprotección y autocuidado. También se han trabajado estrategias de desensibilización sistemática, que consisten en exponer al niño, poco a poco y respetando sus ritmos y habilidades de afrontamiento, a aquellos elementos de su contexto inmediato que le traen recuerdos de los eventos traumáticos (p. ej.: cercanía con hombres similares a su papá o quedarse solo en la oscuridad), para que aprenda a reelaborarlos y así pierda el temor que le generan. De esta manera, se espera que recupere la confianza en sí mismo, en los adultos varones, y lentamente restablezca su vida social y afectiva con los niños varones de su edad.

Participación e inclusión social:

Derivado del trauma que vivió, Juan Pablo se alejó de sus amigos del barrio y del colegio. No pertenece a ninguna red o grupo, y aunque su familia materna extensa apoya a su mamá y le ayuda, él no tiene mayor contacto con los primos de su edad ni con otros familiares. En ese sentido, Juan Pablo ha restringido su participación a lo mínimo exigido en el colegio. En sus tiempos libres permanece en casa con su abuela y prefiere leer o ver televisión.

Perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades de Juan Pablo:

Juan Pablo es un estudiante de grado tercero de primaria, brillante e inteligente, con habilidades destacadas en lo académico (se resaltan sus capacidades para argumentar, sus habilidades para generar inferencias de lo que lee, sus conocimientos en torno a diversos temas, la riqueza de su vocabulario, su interés constante por aprender y su buena disposición para corregir sus errores y llegar con éxito a las metas que se le proponen), una red de apoyo que lo acompaña (su mamá y su abuela, en concreto) y con potencialidades para aprender lo que se ha propuesto para el grado que cursa.

Hace un año vivió un evento traumático de carácter familiar, que ha desencadenado en dificultades emocionales (disminución de su autoestima, dificultades para relacionarse con niños de su edad, temor a la figuras adultas masculinas, problemas de sueño y de control de esfínteres) que afectan su proceso de aprendizaje. Tiene dificultades para concentrarse y para planificar y organizar sus actividades día a día. A raíz de la situación que vivió, no quiere interactuar con otros y prefiere estar solo.

Sus necesidades se centran en apoyo emocional y en generar adaptaciones para que sus dificultades de atención y de planificación y organización de actividades no afecten mayormente su aprendizaje, mientras resignifica el trauma que vivió y se recupera de esta experiencia.

Actualmente recibe apoyo terapéutico especializado. Se espera que el trabajo mancomunado entre el colegio, la familia y los apoyos especializados que recibe fuera del establecimiento educativo ayuden a Juan Pablo a reelaborar la situación traumática que vivió, de modo que pueda elevar su calidad de vida y su bienestar en general.





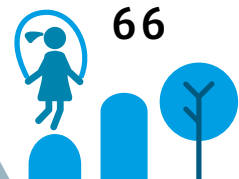
Adaptaciones a las metas de aprendizaje:

Como resultado del balance de los hallazgos referidos en las seis dimensiones anteriores, los maestros de aula y el docente de apoyo, además de la coordinadora académica de primaria, consideran que Juan Pablo necesita algunas adaptaciones globales a su proceso de aprendizaje, pero no específicas para los objetivos de cada una de las asignaturas que cursa actualmente. En este sentido, las metas de las materias no se modificarán, en principio. Las adaptaciones globales que se acuerdan son las siguientes:

- 1.** Disminuir la cantidad de trabajo en cada clase, mientras Juan Pablo avanza en su proceso emocional. Se le pedirá que dé cuenta de los contenidos y las habilidades esperados, pero con una carga de trabajo que pueda administrar satisfactoriamente. Se le ayudará a distribuir y organizar sus tareas para casa y se le dará un paso a paso de aquellas actividades que tenga que desarrollar en el aula de modo autónomo, para que consiga terminar y no se vea relegado con relación al resto de sus compañeros.
- 2.** Cada cierto tiempo en clase, cuando lo vean disperso o distraído, ayudarle a retomar el hilo de los temas, permitirle repartir materiales, o realizar para él un breve recuento de lo que se está trabajando, a fin de que retome lo que se ha abordado hasta el momento. Ayudarle a identificar cuándo se dispersa, para que pida ayuda al maestro si lo requiere.
- 3.** Permitirle trabajar de modo individual, pues las dinámicas de grupo lo ponen ansioso. No exigirle vincular ningún aprendizaje con temas personales, hasta que la psicóloga que lo apoya fuera del establecimiento educativo indique que es apropiado.
- 4.** Cuando lo vean nervioso, angustiado o ansioso, hablarle tranquilamente, darle seguridad y preguntarle qué necesita. Darle facilidad para que esté solo si así lo quiere, y se aleje de actividades grupales (en educación física, arte o teatro) cuando sienta que lo necesita.

Se considera fundamental el acompañamiento que Juan Pablo pueda recibir en los espacios fuera del aula. En esa medida, todos los docentes acuerdan que, en estos espacios, estarán pendientes de él. Cada vez que lo vean alejarse, triste o preocupado, le preguntarán qué necesita, cómo se siente y estarán atentos por si ocurre algún evento que les llame la atención (pataletas, llanto incontrolable, aislamiento durante una jornada completa) para informarlo al docente de apoyo, quien dialogará con la familia, a fin de saber qué están haciendo en casa al respecto y actuar en la misma línea, además de comentarlo con la psicóloga para que les brinde estrategias y manejar adecuadamente estas situaciones en el establecimiento educativo .

No debe olvidarse que es fundamental el intercambio y la sistematización del PIAR en el tránsito del estudiante por el sistema educativo.



2.4. Procesos de abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo formal. Hacia la construcción de los planes individuales de ajustes razonables

A partir de la caracterización por dimensiones propuesta en el apartado anterior, pueden seleccionarse las estrategias de abordaje pedagógico que se seguirán para cada estudiante con discapacidad. Dichas estrategias permiten retomar las adaptaciones a las metas de aprendizaje que se incluyen en la última dimensión de la caracterización, y así generar los apoyos que se considere pertinente diseñar e implementar, de modo que el estudiante se encuentre en igualdad de condiciones para desarrollarse plenamente en el ámbito escolar.

El abordaje pedagógico se basa en la idea de **apoyo** que, para los fines de este documento, se define como todos aquellos ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural. Los apoyos contribuyen a que los individuos aumenten su independencia y autonomía, "así como su productividad e integración en la comunidad" (Verdugo, 2002, p. 547; Luckasson y cols., 1992).

En este sentido, en el marco de la escuela, se trataría de todos aquellos recursos que se emplean para que los estudiantes puedan adquirir determinadas habilidades, en pro de su desarrollo (social, emocional, intelectual, etc.), tomando en cuenta sus fortalezas y limitaciones.

De acuerdo con Luckasson y cols. (1992), Verdugo (2002), Verdugo y Gutiérrez (2009), Deutsch (2003) y Grau (2005), los apoyos pueden clasificarse de diversos modos, conforme a las fuentes de donde provengan, su intensidad, duración y funciones. De esta manera, los apoyos pueden provenir de distintas fuentes, así:

- ✍ **De uno mismo** (de las habilidades o el conocimiento que uno posee).
- ✍ **De otras personas** (familiares, amigos, maestros).

- ✍ **De sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje** (tableros de comunicación, sintetizadores de voz) hechos a mano o producto de la tecnología.

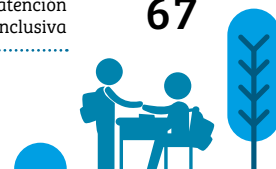
- ✍ **De servicios puntuales** (la terapia ocupacional que recibe un estudiante fuera del establecimiento educativo, pero contribuye a potenciar su desarrollo).

Según la intensidad y la duración, los apoyos pueden ser de cuatro tipos (Verdugo, 2002):

- ✍ **Generalizados:** son aquellos que el estudiante precisa todo el tiempo y en distintos contextos, además de la escuela. Pueden referirse a prótesis, dispositivos para la movilidad, lentes, lupas, entre otros.

- ✍ **Extensos:** se refieren a aquellos que se necesitan regularmente, en algunos contextos específicos. Incluyen, por ejemplo, atriles para tareas de escritura y lectura en el caso de personas con discapacidad visual, uso de sistemas de comunicación alternativa para personas con TEA, en asignaturas o entornos con altas demandas comunicativas y sociales, entre otros.

- ✍ **Limitados:** hacen alusión a recursos que se requieren durante un tiempo específico y ante demandas puntuales. Por ejemplo, el uso de agendas visuales para estudiantes con discapacidad intelectual o



con trastornos del espectro autista, mientras comprenden e interiorizan las rutinas, las actividades y los posibles cambios del ciclo educativo que están cursando, o apoyos puntuales para la transición de un grado escolar a otro, o de un nivel educativo a otro.

✍ **Intermitentes:** son aquellos recursos esporádicos que se usan en momentos puntuales y se caracterizan por ser de corta duración. Pueden ser de alta intensidad en el momento en que se usen, aunque duren poco tiempo. Incluyen, por ejemplo, servicios terapéuticos para estudiantes con ciertos trastornos de ansiedad o del estado de ánimo, la ubicación de un estudiante con baja visión en lugares específicos de ciertas aulas de clase, de modo que pueda acceder a la información de modo óptimo, entre otros.

Finalmente, los apoyos pueden cumplir diversas funciones. Entre estas destacan las siguientes:

✍ **Regulación del comportamiento:** incluye todos los apoyos que contribuyen a fortalecer la puesta en marcha de las funciones ejecutivas (vinculadas con habilidades para planificar y organizar diversas acciones en pro del logro de una meta, monitorear el propio comportamiento, inhibir respuestas inadecuadas cuando las tareas así lo exigen, ser flexible ante distintas demandas del contexto, entre otros) (Meltzer, 2007; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009). Entre estos se cuentan el uso de agendas visuales para la planificación de las rutinas del día a día, el uso de tableros de anticipación para prede-

cir cambios o alteraciones en las actividades cotidianas, el empleo de controles y mandos para modificar ciertos comportamientos ante situaciones de ansiedad, etc.

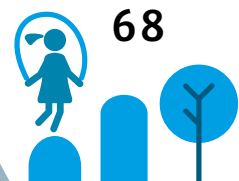
✍ **Acceso a información:** aquí se consideran todos los dispositivos (manuales o tecnológicos) que contribuyen a que todos los estudiantes puedan acceder a la misma información que los demás. Incluye los modelos lingüísticos e intérpretes (para el caso de estudiantes con sordera o sordoceguera), lupas, gafas y amplificadores de imagen (para el caso de estudiantes con baja visión), el uso de *software* especializado (p. ej.: el Jaws que traduce textos escritos a voz electrónica para personas ciegas) y todas aquellas herramientas que contribuyen a que todos los estudiantes logren las mismas oportunidades de acceso a distintos contextos escolares.

✍ **Adquisición de conocimientos específicos:** se refiere a todos los apoyos que facilitan el aprendizaje de conocimientos específicos. Destacan aquí el uso de textos facilitados o el empleo de metodologías como la facilitación de la lectura, para adecuar guías, talleres o documentos a personas con discapacidad intelectual, el uso de diccionarios de emociones o de expresiones figuradas o con doble sentido para facilitar los procesos comunicativos de personas con TEA, entre otros.

✍ **Aprendizaje de rutinas y habilidades básicas cotidianas:** incluye todos los apoyos encaminados a automatizar habilidades de la vida diaria, fundamentales para adaptarse al entorno inmediato y lograr independencia y autonomía. Incluye diversos sistemas de pictogramas que facilitan el aprendizaje de rutinas básicas como el vestido o la alimentación, el manejo del transporte público o la mesada mensual.

✍ **Acompañamiento y apoyo especializado:** hace alusión a los servicios provenientes del sistema de salud para determinados estudiantes, cuyas condiciones afectivas o intelectuales precisan intervenciones fuera del aula. Se incluyen aquí terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos, entre otros.

En este sentido, los apoyos o ayudas que un estudiante precise en un momento determinado pueden variar según quién los proporcione, cuánto duren, con qué intensidad se ofrezcan y la función que cumplan. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento educativo, esto es, el



docente de apoyo, en conjunto con los profesionales del equipo interdisciplinario y los maestros de aula, definirán qué ayudas van a proporcionar o a solicitar para sus estudiantes con discapacidad, en función de las metas de aprendizaje que se hayan trazado para cada uno, con sus correspondientes adaptaciones.

Llegados a este punto, resulta importante hacer hincapié en que los apoyos antes mencionados se enmarcan en la perspectiva del diseño universal de los aprendizajes. Desde este enfoque, todo apoyo supone determinadas flexibilizaciones curriculares y, además, el diseño e implementación de ajustes razonables a determinadas herramientas pedagógicas, de modo que aquel estudiante que se halle en desventaja frente a los demás, dadas las limitaciones propias de su discapacidad, pueda contar con las mismas oportunidades que sus pares.

Así las cosas, la **flexibilización curricular** hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, en pro de ofrecer a todos los estudiantes (con y sin discapacidad) una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento. En consecuencia, exige realizar ajustes razonables a los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, a las herramientas pedagógicas propuestas para ello y a la promoción, egreso y titulación del estudiante, entre otros (Moriña y Bascón, 2004; Tudela, Gil y Etxabe, 2004; Borsani, 2011).

Por su parte, los **ajustes razonables** se definen como todas aquellas "modificaciones o adaptaciones necesarias, adecuadas y relevantes, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, cuya finalidad es garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (ONU, 2006, p. 5).

Cabe señalar que, una vez se ha concluido el proceso de caracterización educativa de los estudiantes, tal y como se detalló en el apartado anterior, el equipo pedagógico del establecimiento educativo debe decidir los apoyos que proporcionará al estudiante, a fin de que pueda alcanzar las metas de aprendizaje (con las adaptaciones pertinentes) que se han concertado con él y su familia. En tal medi-

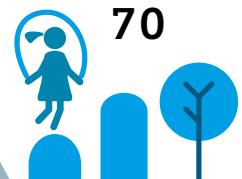
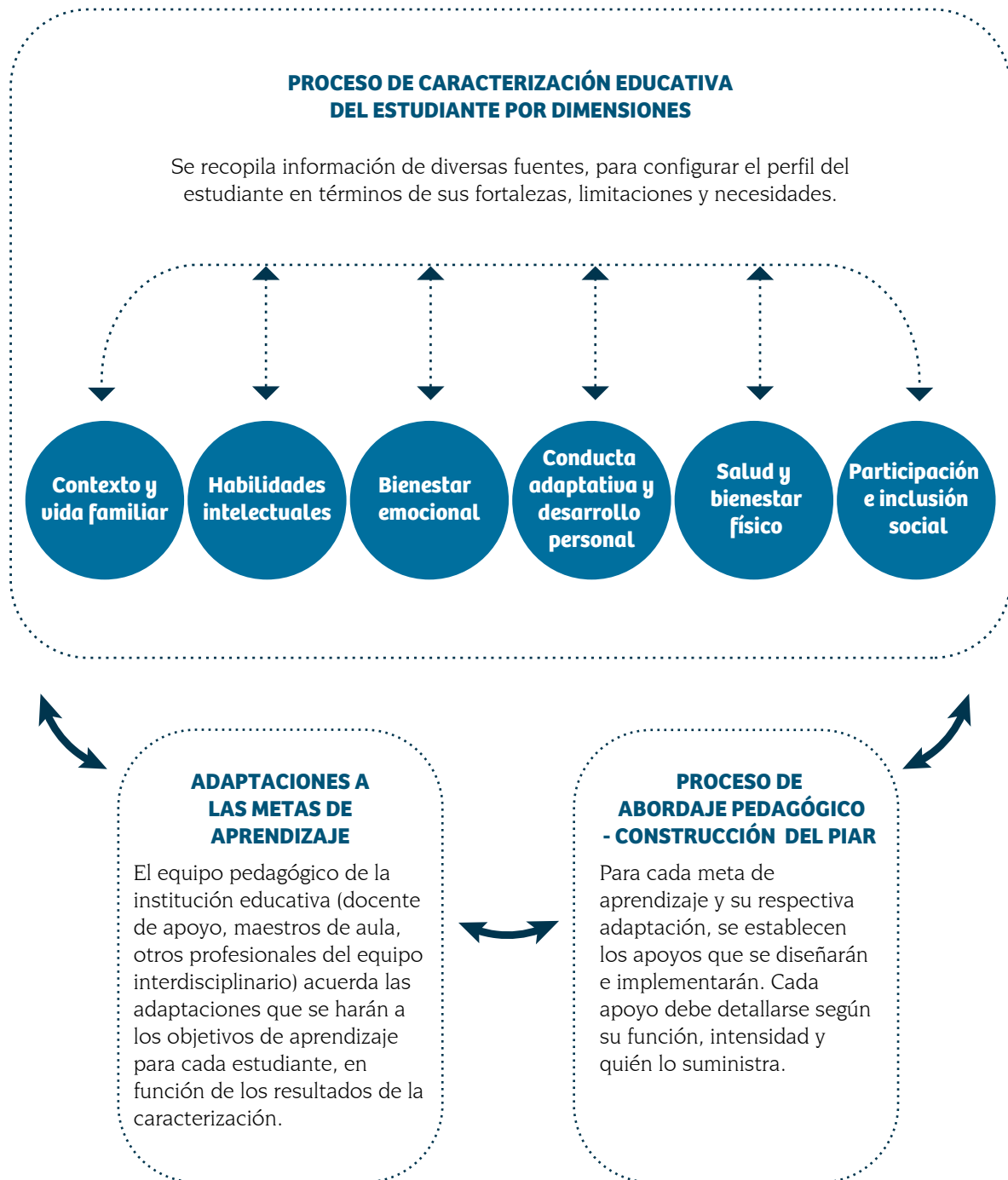


da, para cada una de las adaptaciones de las metas, el equipo debe decidir el apoyo concreto que piensa proporcionar o solicitar, en los términos sugeridos previamente: quién proporciona el apoyo, cuál es su función y qué duración e intensidad se proyecta que debería tener. El balance de esta articulación entre adaptación de las metas de aprendizaje y apoyos dará lugar a lo que se conoce como plan individual de ajustes razonables (PIAR). Este plan incluirá, adicionalmente, los aportes de la familia y el estudiante al proceso y sus compromisos. Se sugiere revisarlo y ajustarlo, según los desarrollos y avances del estudiante, al menos una vez cada semestre académico.

Las articulaciones entre los dos procesos que aquí se proponen para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad (el proceso de caracterización educativa por dimensiones y el de abordaje pedagógico), se ilustran en el Gráfico 3.



Gráfico 3. Articulaciones entre los procesos de caracterización educativa y abordaje pedagógico, para la atención a estudiantes con discapacidad, en los niveles de educación preescolar, básica y media del sistema educativo formal



Veamos cómo se diseña el proceso de abordaje pedagógico en la práctica educativa cotidiana. Retomando el ejemplo expuesto en el apartado anterior, según las adaptaciones que se acordaron para el proceso de aprendizaje de Juan Pablo, el docente de apoyo, los maestros de aula y otros profesionales del equipo interdisciplinar (p. ej.: el orientador escolar) deben determinar los tipos de apoyo que este estudiante requiere. El PIAR de Juan Pablo estaría compuesto por cada una de las adaptaciones que se definieron en el equipo responsable del grado escolar de Juan Pablo, con sus correspondientes apoyos. También incluye los compromisos de los docentes, el estudiante y su familia.

PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES (PIAR)



DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre completo: JUAN PABLO LÓPEZ PÉREZ

Edad: 9 años

Fecha de nacimiento: 3 de marzo de 2007

Fecha actual: 2 de febrero de 2016

Grado escolar: tercero de primaria

Establecimiento educativo distrital: Nuevos Horizontes

Localidad: Engativá

Docente de apoyo: Margarita Gutiérrez

Madre del niño: Julieta Pérez

Padre del niño: Ramón López

Dirección de contacto: Calle 77 No. 77-77

Teléfono de contacto: 301010101

Como resultado del proceso de caracterización educativa por dimensiones adelantado con Juan Pablo, sus docentes de aula, la docente de apoyo y su familia, se determinó que no se realizarán ajustes específicos para las distintas metas de aprendizaje de cada asignatura; solamente se harán algunas adaptaciones generales a la vida escolar de Juan Pablo, de la siguiente manera:

1. Disminuir la cantidad de trabajo en cada clase. Se pedirá que Juan Pablo dé cuenta de los contenidos y las habilidades esperados, pero con una carga de trabajo que pueda administrar satisfactoriamente.
2. Cada cierto tiempo en clase, cuando se le vea disperso o distraído, los maestros de aula lo apoyarán, ayudándole a retomar el hilo de los temas, realizando un breve recuento de lo que se está trabajando en la sesión específica. De ser posible, le darán labores concretas en las clases. Juan Pablo deberá estar atento a repartir materiales, recoger trabajos, tomar lista y otras responsabilidades que los profesores consideren que pueden motivarlo y ayudarlo a estar conectado con la clase.
3. Se le ayudará a identificar cuándo se dispersa, para que pida apoyo al maestro si lo requiere, o pueda retomar las actividades espontáneamente.
4. Se le permitirá trabajar de modo individual, pues las dinámicas de grupo lo ponen ansioso. No se le exigirá vincular ningún aprendizaje con temas personales, hasta que la psicóloga que lo apoya fuera del establecimiento educativo indique que es apropiado.
5. Cuando los maestros lo vean nervioso, angustiado o ansioso, le hablarán tranquilamente y le preguntarán qué necesita. Se le brindarán espacios para que esté solo si así lo quiere, y se le permitirá alejarse de actividades grupales (en educación física, arte o teatro) cuando sienta que lo necesita.



6. Fuera de los espacios de aula (recreos, actividades pedagógicas, eventos deportivos), todos los maestros estarán atentos a preguntarle qué necesita, cómo se siente y si lo ven triste o ansioso u observan algún episodio o evento que sea relevante, lo informarán a la docente de apoyo. Esta profesional lo comentará con la familia, a fin de saber qué están haciendo en casa al respecto y actuar en la misma línea, además de informarlo a la psicóloga tratante para recibir sus recomendaciones y adaptarlas al espacio escolar.

Los apoyos que se determinan para cada adaptación son los siguientes (un ejemplo para la adaptación número 1):

Adaptación 1:

Disminuir la cantidad de trabajo que realizará Juan Pablo para cada asignatura.

Apoyo que se precisa para cumplir con esta adaptación:

- ✦ ¿Quién lo brinda? Docentes de aula, con el acompañamiento de la docente de apoyo.
- ✦ ¿Qué función tiene? Regulación del comportamiento.
- ✦ ¿Qué intensidad tendrá? Alta. En principio en todas las asignaturas, cada vez que el estudiante lo requiera.
- ✦ ¿Qué duración tendrá? Extenso. En la medida en que el estudiante sienta que puede hacer más actividades, el apoyo se modulará a intermitente, es decir, cuando se necesite.
- ✦ ¿Cómo se implementará? Cada maestro de aula seleccionará solo una actividad que Juan Pablo desarrollará en su totalidad para cumplir con el dominio de un conjunto de conceptos específicos. En clase, según como se vea que evoluciona, se irán aumentando las actividades, en función de lo que el estudiante sienta que puede ir asumiendo. Cada profesor apoyará a Juan Pablo si se bloquea o se pone ansioso.

Compromisos de los docentes de aula

(dos ejemplos):

- ✦ Acompañar a Juan Pablo en el proceso de elaboración de la situación traumática que atravesó, ofreciéndole espacios de escucha y contención cada vez que lo necesite.
- ✦ No forzar a Juan Pablo a actividades grupales, mientras su proceso emocional no avance y este tipo de encuentros dejen de provocarle angustia y ansiedad.

Compromisos de la docente de apoyo (un ejemplo):

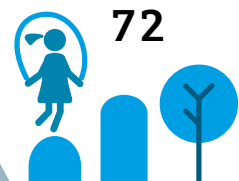
- ✦ La docente de apoyo se comunicará semanalmente con la psicóloga tratante, vía telefónica, le manifestará las inquietudes del equipo docente y recibirá su retroalimentación al respecto.

Compromisos del estudiante (un ejemplo):

- ✦ Pedir ayuda ante las diversas situaciones que generen angustia o ansiedad en la vida escolar, al docente que más confianza le genere (Juan Pablo expresa que se siente a gusto con la profesora de artes).

Compromisos de la familia (un ejemplo):

- ✦ Comunicar quincenalmente todas las acciones que se hayan emprendido con Juan Pablo en casa, con el fin de manejar las situaciones de ansiedad y tristeza, de modo que puedan adaptarse al ambiente escolar.







Odell Shepard dijo: “Literalmente, son sus recuerdos los que un hombre utiliza para olvidar”. Esto es algo que bien puede aplicarse a mis comienzos en la escuela secundaria. Tal vez porque se trata de un período desdichado de mi vida, sólo recuerdo fragmentos. Cuando entrebro la puerta de mis recuerdos me siento bombardeada por impresiones negativas. Me invade una sensación de aislamiento. Siento la boca seca y experimento el deseo de refugiarme en mi mundo interior, donde no me abruma el recuerdo de vestíbulos ruidosos atestados de alumnos ni siento el cruel rechazo de mis compañeros y las actitudes negativas de los profesores.

Grandin y Scariano.

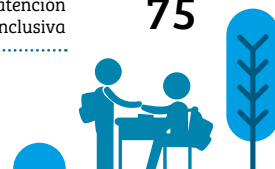
Atravesando las puertas del autismo, 1997

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar las principales características de funcionamiento, necesidades de apoyo y estrategias de abordaje pedagógico para cada una de las discapacidades definidas en el capítulo 2 de este documento. Para ello, se iniciará con una descripción breve de los atributos más relevantes que debe conocer un maestro sobre cada discapacidad. Luego se comentarán las necesidades educativas más relevantes de estos estudiantes en la educación preescolar, básica y media, y se finalizará con algunas estrategias puntuales de trabajo en aula.

3.1. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA)

Desde que aparecieron las primeras descripciones de Kanner (1943) y Asperger (1944) sobre los trastornos del espectro autista (TEA), ha sido abundante la investigación y producción académica y educativa en torno a esta condición. Son numerosos los manuales, las investigaciones, los libros y los artículos que dan cuenta detallada del perfil de funcionamiento y las necesidades de las personas diagnosticadas con TEA, además de programas, herramientas y diversidad de estrategias para atenderlas en los ámbitos educativo y



social. No es objetivo de este apartado agotar lo que se ha hallado y diseñado para este colectivo en estos 73 años de camino, no obstante, se hará referencia a aquellos elementos que resultan fundamentales para reconocer las necesidades educativas de un estudiante con TEA en su proceso educativo, cómo abordarlas y qué tipo de herramientas puede emplear un maestro de aula o un docente de apoyo cuando sospecha que uno de sus estudiantes tiene rasgos de un trastorno de este tipo.

Para empezar, es importante recordar que los TEA aluden a un conjunto de trastornos del neurodesarrollo, de aparición temprana o durante los primeros años de vida, que afectan tres dominios de habilidades específicas (Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Wing y Gould, 1979; Rivière, 1997 a y b), a saber:

- ✍ Reconocimiento y comprensión social.
- ✍ Comunicación y comprensión pragmática.
- ✍ Flexibilidad mental y comportamental.

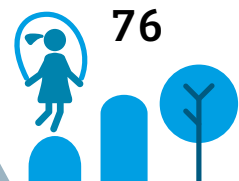
La historia de estos trastornos tuvo un giro radical con la publicación del estudio de Wing y Gould (1979) en la ciudad de Londres. Una de las implicaciones más relevantes de este trabajo permite concluir que "los rasgos del espectro autista no se producen sólo en personas con trastorno profundo del desarrollo, sino en otras (a las que no se daría este diagnóstico), cuyo desarrollo está afectado por diversas

causas" (Rivière, 1997 a y b, p. 67). En este sentido, las características que típicamente se atribuyen al autismo pueden ubicarse, según el dominio al que se refieran, en *continuos* o *espectros* de mayor o menor severidad. En unos casos, ciertas características pueden estar más acentuadas que en otros, y viceversa. De esto se deriva una consideración fundamental, y es que los procesos de abordaje e intervención educativa (entre otros) dependen de cómo se ubique cada estudiante con TEA en este espectro y cuáles sean sus particularidades.

En este punto es importante resaltar dos ideas: (a) el autismo no es una condición unitaria ni homogénea. Se asocia a diversos trastornos neurobiológicos y a niveles y condiciones intelectuales de los sujetos también disímiles; y (b) distintas alteraciones del desarrollo pueden evidenciar características autistas, sin llegar a constituir un cuadro de autismo típico, tal y como lo describió Kanner. De ahí que menos del 10% del total de la población actual diagnosticada con TEA se corresponde con este último (Rivière, 2001, p. 37). Por ello, resulta muy útil enfatizar en el concepto de *espectro autista*, esto es, en conjuntos de atributos y particularidades que oscilan en un continuo y que, si bien pueden acotarse a ciertos dominios del funcionamiento humano, no se manifiestan del mismo modo en todos los sujetos.

Estudios recientes publicados por el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades de Atlanta (Christensen y cols., 2016; Zablotsky y cols., 2015; Jarquin y cols., 2011) han estimado que 1 de cada 68 niños menores de 8 años podría tener un diagnóstico de TEA, con una mayor incidencia en hombres que en mujeres (en una proporción de 4 a 1). Adicionalmente, se ha visto que no existen diferencias en cuanto a su aparición, en diferentes países, culturas o ambientes sociales (Jarquin y cols., 2011).

Con arreglo a lo anterior, enseguida se abordarán las principales características y limitaciones de las personas con TEA en los tres dominios del desarrollo mencionados previamente, mostrando en cada uno las posibles manifestaciones que podrían darse en distintos "lugares" del espectro.



3.1.1. Características del estudiante con TEA

3.1.1.1. Reconocimiento y comprensión social

Uno de los rasgos más relevantes en los estudiantes con TEA radica en su dificultad para establecer interacciones sociales recíprocas. Varios autores han considerado que este constituye el déficit nuclear de este tipo de trastornos o, en otras palabras, "su naturaleza" (Kanner, 1943; Martín-Borreguero, 2004; Wing, 1998; Rivière, 1997 a y b, 2001), y por ello merece especial atención.

Rivière (1997 a y b) condensa estas dificultades en un continuo que denomina "trastorno cualitativo de la relación", el cual comporta cuatro posibles niveles de severidad de las manifestaciones. Estas se muestran en el Recuadro 1.



Recuadro 1. Continuo de manifestaciones propias del trastorno cualitativo de la relación, propuestas por Rivière (1997 a y b, p. 70)

1. Impresión clínica de aislamiento completo y "profunda soledad desconectada". No hay expresiones de apego a personas específicas. En los casos más graves parece que no se diferencian cognitivamente las personas de las cosas. No hay señales de interés por las personas, a las que se ignora o evita de forma clara.

2. Impresión definida de soledad e incapacidad de relación, pero con vínculo establecido con adultos (figuras de crianza y profesores). La persona en este nivel ignora por completo a los iguales, con los que no establece relación.

Las iniciativas espontáneas de relación, incluso con las figuras de crianza, son muy escasas o inexistentes.

3. Relaciones infrecuentes, inducidas, externas y unilaterales con iguales. Con frecuencia, la impresión es la de una "rígida e ingenua" torpeza en las relacio-

nes, que tienden a establecerse como respuesta y no por iniciativa propia.

4. Hay motivación definida de relacionarse con iguales. La persona en este nivel suele ser parcialmente consciente de su "soledad" y de su dificultad de relacionarse.

Ofrece una impresión paradójica de una "inteligencia torpe". Las sutilezas de las relaciones y su dinamismo subyacente tienden a "escapársele", pero quisiera relacionarse con sus iguales. Fracasa frecuentemente en el intento de lograr una relación fluida.



En el aula formal es frecuente encontrar niños y jóvenes que presenten dificultades como las que se describen en los puntos 3 y 4 de este continuo. Las limitaciones para establecer relaciones con otros, o para lograr interacciones sociales recíprocas, aún con el interés de tener amigos, pueden explicarse por dificultades específicas en algunas de las tres áreas siguientes (Martín-Borreguero, 2004):

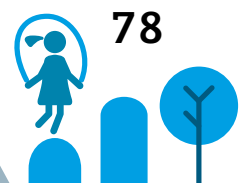
- ✍ Comunicación no verbal
- ✍ Formación de amistades
- ✍ Reciprocidad emocional

En lo que se refiere a la **comunicación no verbal**, los estudiantes evidencian dificultades para emplear todos aquellos marcadores no verbales propios de la comunicación humana. Entre ellos se tienen el contacto visual con el interlocutor, la lectura y ajuste de expresiones faciales, el uso de gestos manuales para compartir contenidos de las conversaciones o reforzar ciertas expresiones verbales, entre otros. En este sentido, los estudiantes con TEA "pueden experimentar dificultades para interpretar el significado emocional y social de las expresiones faciales, el contacto visual y otras conductas comunicativas utilizadas con las personas en las interacciones sociales cotidianas" (Martín-Borreguero, 2004, p. 57). Entre algunas de las características a resaltar en esta área se encuentra que el contacto visual puede presentarse, pero es intermitente o de una intensidad inapropiada, el estudiante interactúa de modo inadecuado con el interlocutor (dándole la espalda) y los padres o maestros pueden tener

dificultades para reconocer el estado emocional del niño o joven dado que no se hace manifiesto en la expresión facial o corporal (Martín-Borreguero, 2004; Murillo, 2013; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008, 2009).

En cuanto a la **formación de amistades**, se presentan cambios en el curso del ciclo vital. Esta dificultad puede ser más acusada en los primeros años de vida. Durante la adolescencia tiende a disminuir, dado que el joven puede establecer ciertos vínculos con personas afines a sus preferencias e intereses, o con otros adultos. En términos generales, las dificultades en la formación de amistades se reflejan en conductas como las siguientes: (a) ausencia de interés por participar en juegos con otros compañeros de la misma edad y entorno social; (b) los juegos de otros se observan en la distancia, y cuando es posible interactuar con el grupo, el estudiante acepta pasivamente las ideas de otros o termina aislado, haciendo lo que quiere, sin interactuar con los demás; (c) incapacidad de mostrar conductas dirigidas a compartir, cooperar o ayudar con otros; (d) puede establecerse una relación con otro niño, pero esta es inapropiada (solo quiere jugar con él, siempre a lo mismo); (e) tiende a haber imposición de las propias reglas o intereses; y (f) no se comparten aficiones o gustos propios del grupo social de referencia al cual pertenece el estudiante (Martín-Borreguero, 2004, p. 58).

Finalmente, en lo que toca a la **reciprocidad emocional**, se observan las siguientes dificultades: (a) marcada preferencia por actividades en solitario; (b) no se muestra empatía hacia otras personas, especialmente si se les ve afligidas o preocupadas; (c) las emociones que se expresan resultan inapropiadas con relación a la situación (estallidos de ira ante eventos de poca importancia, risas en un escenario de tristeza o angustia); (d) puede haber indiferencia ante las expresiones o estados emocionales de otros; (e) las alabanzas o refuerzos positivos a la conducta, basados en el afecto, no tienen la respuesta esperada (hay muestras de indiferencia o extrañeza); y (f) el estudiante tiende a no compartir con otros sus estados emocionales, intereses o logros, ni es frecuente que llame la atención de sus padres o maestros sobre sí mismo (Martín-Borreguero, 2004, p. 68).





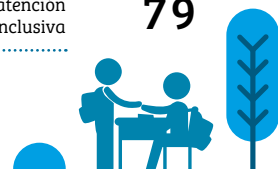
3.1.1.2. Comunicación y comprensión pragmática

Una dificultad generalizada de los estudiantes con TEA tiene que ver con el uso del lenguaje en función de las exigencias comunicativas y los intercambios conversacionales que se establecen a diario. Cuando nos comunicamos con otros, debemos modular nuestro comportamiento social y adecuarlo al interlocutor, interpretar distintas expresiones del lenguaje, en función de la intención con la que los demás la emplean y no de modo literal (p. ej.: bromas, ironías, peticiones indirectas), adaptar al otro lo que decimos y el vocabulario, y estar atentos a recoger sus intereses y opiniones. De igual manera, tenemos que realizar numerosas inferencias en cuanto a las intenciones y pensamientos de los interlocutores, a medida que transcurre la conversación (Martín-Borreguero, 2004, pp. 73 y ss.; Rivière, 1997 a y b).

Todas estas conductas que aprendemos de modo natural y sin esfuerzo durante los primeros años de vida (y cuyo desarrollo sigue su curso en la adolescencia y en la vida adulta), constituyen una dificultad importante para los alumnos diagnosticados con TEA. Habitualmente, y contrario a lo que se piensa, en los TEA se evidencian distintas limitaciones en el desarrollo del lenguaje. La gran mayoría de las personas con TEA presentan una historia evolutiva

marcada por la ausencia de lenguaje expresivo (o ausencia de lenguaje) durante los primeros años de vida. Estudios realizados con estudiantes diagnosticados con TEA ponen de manifiesto retrasos o trayectorias de desarrollo atípicas en la adquisición del lenguaje (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008). Aquellos estudiantes que desarrollan un discurso oral fluido tienen limitaciones para ajustarse a las demandas comunicativas de otros (Murillo, 2013).

En clave de "continuo", Rivière (1997 a y b, 2002) da cuenta de las dificultades de lenguaje y comunicación de los alumnos con TEA, ubicándolas en cuatro niveles, tal y como se muestra en el Recuadro 2. Los estudiantes que encontramos en nuestras aulas podrían situarse, en su mayoría, en los niveles 3 y 4.



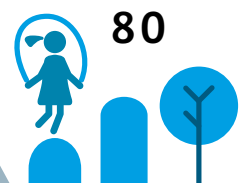
Recuadro 2. Continuo de manifestaciones propias del trastorno cualitativo de las funciones comunicativas, propuestas por Rivière (1997 a y b, p. 86)

1. Ausencia de comunicación, entendida como “cualquier clase de relación intencionada con alguien, acerca de algo, que se realiza mediante empleo de significantes”.
2. La persona realiza actividades de “pedir”, mediante “conductas de uso instrumental de personas”, pero sin signos. Es decir, “pide” llevando la mano hasta el objeto deseado, pero no puede hacer gestos o decir palabras para expresar sus deseos.
De este modo, tiene conductas con dos de las propiedades de la comunicación (son “intenciona-
- das” e “intencionales”), pero sin la tercera (no son “significantes”).
3. Se realizan signos para pedir: pueden ser palabras, símbolos inactivos, gestos “suspendidos”, símbolos aprendidos en programas de comunicación, etc. Sin embargo, solo hay comunicación para cambiar el mundo físico. Por tanto, sigue habiendo ausencia de comunicación con función ostensiva o declarativa.
4. Empleo de conductas comunicativas de declarar, comentar, etc., que no solo buscan cambiar el mundo físico. Sin embargo, suele haber escasez de declaraciones capaces de “cualificar subjetivamente la experiencia” (es decir, referidas al propio mundo interno), y la comunicación tiende a ser poco recíproca y poco empática.

En este orden de ideas, los estudiantes con TEA tienen dificultades para adecuar sus intereses conversacionales a los de otras personas, con tendencia a ignorar las opiniones y deseos de los demás; de otro lado, tienden a interpretar de modo literal distintos usos del lenguaje, tales como modismos, frases hechas, ironías, bromas y chistes. Con frecuencia muestran un lenguaje “excesivamente correcto” (Rivière, 2001), aunque su estilo de comunicación resulta “pedante, formal y preciso, con un vocabulario demasiado especializado y

poco frecuente y una tendencia marcada a usar oraciones largas y complejas” (Martín-Borreguero, 2004, p. 77). También evidencian dificultades para modular el tono de voz, según lo que quieren expresar.

Por último, los estudiantes con TEA evidencian limitaciones para inferir las intenciones de los otros durante los intercambios comunicativos cotidianos y actuar en consecuencia, así como para ajustar sus intenciones y opiniones y compartirlas con los demás de modo apropiado. Por lo regular, son demasiado directos en lo que dicen, y pueden pasar por ingenuos o imprudentes, dado que no logran acomodarse de modo eficaz a las demandas de la comunicación social (Martín-Borreguero, 2004; Murillo, 2013; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008).



3.1.1.3. Flexibilidad comportamental y mental

Un dominio del funcionamiento humano en el que los estudiantes con TEA evidencian dificultades importantes, tiene que ver con su adherencia a patrones repetitivos y restringidos de actividad. Estos carecen de utilidad y, en ocasiones, pueden dificultar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y limitar de modo importante su participación en la vida social y comunitaria (Martín-Borreguero, 2004; Murillo, 2013). La presencia de conductas motoras repetitivas (p. ej.: balanceo, aleteo de manos, retorcimientos o golpeteo de los dedos y otros movimientos con el resto del cuerpo) (Happé, 1994; Martín-Borreguero, 2004, p. 84) constituye solo una pequeña parte de las dificultades de flexibilidad que se experimentan en los TEA. Otras problemáticas se sitúan en la adherencia a rutinas específicas y concretas, cuya alteración o modificación imprevista genera una desorganización en el conjunto de actividades que debe desarrollar el estudiante, impidiéndole continuar con lo planeado.

En consonancia con lo anterior, el estudiante también es proclive a desarrollar una preocupación obsesiva por ciertas actividades o focos de interés, que “invaden” su vida diaria (son su tema de conversación, consumen buena parte de su tiempo y energía, los imponen a los demás en sus juegos y actividades, etc.). La inflexibilidad que les caracteriza les impide modificar las reglas de los juegos

o alterar detalles de las rutinas cotidianas (seguir un camino distinto para llegar al mismo lugar, sentarse en un asiento diferente al que habitualmente ocupan). En muchos casos, se sienten atraídos por partes específicas de objetos o siguen rituales complejos, de escasa funcionalidad para la vida diaria (dar tres vueltas al pupitre antes de sentarse). Aunque no se conoce con claridad el objetivo de estas conductas, parece que ayudan a contrarrestar la intensidad de las sensaciones y percepciones externas, que resultan anómalas para el estudiante con TEA (Martín-Borreguero, 2004, p. 83; Grandin y Scariano, 1997).

Como en el caso de las dimensiones anteriores, Rivière (1997 a y b) sitúa un espectro de posibles manifestaciones de la inflexibilidad que caracteriza a las personas con TEA. Para este dominio en concreto, podemos encontrar mezclas entre distintos niveles en aquellos estudiantes con estos trastornos.

Recuadro 3. Continuo de manifestaciones propias del trastorno de la flexibilidad mental y comportamental, propuestas por Rivière (1997 a y b, p. 117)

1. Predominan las estereotipias motoras simples (balanceo anteroposterior o lateral, **hand washing**, giros o rotaciones de objetos, aleteos y sacudidas de brazos, giros sobre sí mismo, etc.).
2. Rituales simples (p. ej.: dar dos vueltas al perímetro de un edificio antes de entrar en él). Suelen acompañarse de resistencia a cambios ambientales nimios, y de pautas de insistencia activa en que se repitan los mismos rituales. Pueden aparecer también estereotipias. Rigidez cognitiva muy acentuada.
3. Rituales complejos (p. ej.: pautas minuciosas e invariables que deben seguirse para ducharse, para comer, para entrar en un lugar o comenzar una actividad).

- Frecuentemente hay apego excesivo a objetos, fijación en itinerarios, etc. También puede haber preguntas obsesivas. Inflexibilidad mental muy acentuada.
4. Contenidos obsesivos y limitados de pensamiento. Intereses poco funcionales, de gama limitada y frecuentemente no relacionados con el mundo social en sentido amplio. Puede haber un perfeccionismo rígido en la realización de tareas o la solución de problemas.



3.1.2. Detección en el aula formal de estudiantes con TEA

Una de las dificultades más recurrentes en el sistema educativo formal tiene que ver con la detección temprana y oportuna de los TEA. En muchos casos, los maestros observan distintas manifestaciones como las mencionadas más arriba, pero no tienen acceso a instrumentos en español que les permitan identificarlas, sistematizarlas y así poder activar las rutas pertinentes, de modo que el sector salud acoja a estos niños y jóvenes, realice los procesos diagnósticos a que haya lugar y genere un plan de apoyos acorde con sus necesidades.

En el sector educativo, entendemos la detección como el resultado de un proceso de observación sistemática, en virtud del cual se identifica un conjunto de dificultades que pueden coincidir con una discapacidad. La detección permite generar señales de alerta gracias a las cuales los estudiantes pueden ser remitidos a los profesionales idóneos en salud para confirmar o descartar las sospechas que se hayan observado, lograr un diagnóstico oportuno y así saber cómo intervenir.

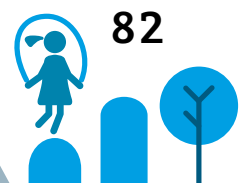
En el año 2008, Mercedes Belinchón Carmona, psicóloga y académica de la Universidad Autónoma de Madrid, aunó esfuerzos con otros investigadores y creó la *escala autónoma para la detección del síndrome de Asperger y el autismo de alto funcionamiento* (Belinchón, Hernández, Martos, Sotillo, Márquez y Olea, 2008). Esta escala es la primera validada en lengua española para la detección de este tipo de trastornos (no para su diagnóstico, que compete a los clínicos expertos). Es de fácil diligenciamiento por parte

de padres y maestros, y puede ayudar, de un modo rápido y efectivo, a sistematizar las dificultades de ciertos estudiantes, que podrían estar asociadas a un posible TEA. La escala y sus instrucciones pueden descargarse libremente en la página web de la autora y de las entidades que patrocinaron su elaboración (Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo-España, Fespau y Fundación ONCE). El texto que explica cómo se creó (y que, además, contiene la escala, sus instrucciones y el modo de diligenciamiento) puede descargarse de modo gratuito en el link: http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Sindrome-de-Asperger_Guia-para-los-profesionales-de-la-educacion.pdf

Las conductas que permite detectar la escala autónoma elaborada por Belinchón y cols. (2008; Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008, 2009) y que pueden observarse en el aula de clase, entre otros espacios, son las siguientes:

3.1.2.1. Relacionadas con el dominio de reconocimiento y comprensión social:

- ✍ Prefiere hacer cosas solo antes que con otros (p. ej.: juega solo o se limita a observar cómo juegan otros, prefiere hacer solo las tareas escolares).
- ✍ Su forma de iniciar y mantener las interacciones con los demás resulta extraña.
- ✍ Manifiesta dificultades para comprender expresiones faciales sutiles que no sean muy exageradas.
- ✍ Le resulta difícil hacer amigos.
- ✍ Da la impresión de no compartir con el grupo de iguales intereses, gustos, aficiones, etc.
- ✍ Tiene dificultades para cooperar eficazmente con otros.
- ✍ Su comportamiento resulta ingenuo (no se da cuenta de que le engañan ni de las burlas, no sabe mentir ni ocultar información, no sabe disimular u ocultar sus intenciones...).
- ✍ Los demás tienen dificultades para interpretar sus expresiones emocionales y sus muestras de empatía.



3.1.2.2. *Relacionadas con el dominio de comunicación y comprensión pragmática:*

- ✍ Muestra dificultades para entender el sentido final de expresiones no literales como bromas, frases hechas, peticiones mediante preguntas, metáforas, etc.
- ✍ Tiene problemas para interpretar el sentido adecuado de palabras o expresiones cuyo significado depende del contexto en el que se usan.
- ✍ Hace un uso estereotipado o peculiar de fórmulas sociales en la conversación (p. ej.: saluda o se despide de un modo especial o ritualizado, usa fórmulas de cortesía infrecuentes o impropias...).
- ✍ La conversación con él/ella resulta laboriosa y poco fluida (p. ej.: sus temas de conversación son muy limitados, tarda mucho en responder o no responde a comentarios y preguntas que se le hacen, dice cosas que no guardan relación con lo que se acaba de decir...).
- ✍ Hace un uso idiosincrásico de las palabras (p. ej.: utiliza palabras poco habituales o con acepciones poco frecuentes, asigna significados muy concretos a algunas palabras).

3.1.2.3. *Relacionadas con el dominio de flexibilidad mental y comportamental:*

- ✍ Carece de iniciativa y creatividad en las actividades en que participa.
- ✍ Realiza o trata de imponer rutinas o rituales complejos que dificultan la realización de actividades cotidianas.
- ✍ En los juegos, se adhiere de forma rígida e inflexible a las reglas (p. ej.: no admite variaciones en el juego, nunca hace trampas y es intolerante con las de los demás).

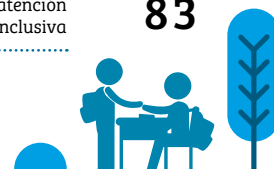
3.1.2.4. *Relacionadas con dos o más dominios de los anteriormente descritos:*

- ✍ Tiene dificultades para realizar tareas en las que es especialmente importante extraer ideas principales del contenido y obviar detalles irrelevantes (p. ej.: al contar una película, al describir una persona...).

- ✍ Tiene dificultades para entender situaciones ficticias (películas, narraciones, teatro, cuentos, juegos de rol).

Como podemos ver, esta escala permite consignar y organizar las percepciones de los maestros, en cuanto a distintos comportamientos que podrían hacer sospechar la existencia de un TEA en un determinado estudiante. En aquellos casos en los que el docente de apoyo, o un maestro de aula, lo juzgue pertinente, puede procederse a diligenciar la escala y analizar lo que allí resulte. Es fundamental que en el ámbito educativo se entienda que los hallazgos y puntuaciones que aquí se obtengan, en ningún caso constituyen un diagnóstico formal de TEA, aunque los valores sean los más altos que permite la escala.

En el contexto educativo, el instrumento y sus resultados deben servir para lo siguiente: (a) activar las rutas y el trabajo con el sector salud, a fin de proveer un diagnóstico oportuno y la atención pertinente para todos los niños y jóvenes en quienes se sospeche un trastorno de este tipo; y (b) generar un plan de apoyos educativos que ayude al estudiante a trabajar en las limitaciones que el instrumento haya detectado, a partir de sus fortalezas y potencialidades. El plan de apoyos puede realizarse siguiendo las directrices propuestas en este documento para la elaboración de los planes individuales de ajustes razonables (PIAR).



3.1.3. Necesidades educativas de los estudiantes con TEA

Como hemos visto, todas aquellas actividades que demanden competencias sociales y de interacción con otros, constituyen una limitación significativa para las personas con TEA. El ingreso a la escuela y lo que implica tener que socializar con grupos amplios de pares y adultos (que no son familia), además de adaptarse a nuevas rutinas y actividades con otros, puede suponer una dificultad importante para los niños que presenten un trastorno de esta naturaleza. En este sentido, es necesario priorizar aprendizajes que otros niños suelen lograr sin ayuda y con relativa facilidad.

En la educación preescolar, algunas de las necesidades que requieren mayor atención, son las siguientes (Merino y Belinchón 2015, pp. 245 y ss.):

- ✍ Adquisición de normas básicas y rutinas (estar sentado, levantar la mano y hacer la fila, entre otras).
- ✍ Aprendizaje de habilidades sociales básicas (saludar, presentarse, mantener una distancia apropiada con el interlocutor, regular las manifestaciones de afecto, no eructar cuando se come o no hablar con la boca llena).
- ✍ Desarrollo de hábitos de autonomía (ponerse y quitarse la chaqueta, informar que se quiere usar el baño, lavarse las manos luego de entrar al sanitario, etc.).
- ✍ Inicio de la regulación del comportamiento (evitar golpear a otros cuando lo rocen o reaccionar abruptamente si hay un cambio inesperado en el ambiente).

“Puede que se diferencie de otros niños en la preferencia por estar solo, en la especial dificultad para compartir juguetes u objetos, en el interés por unos concretos o por ordenarlos o desordenarlos; quizás llame la atención del profesor que no se gire cuando se le llama por su nombre o que parezca que en ocasiones no hace caso; sin duda, nos sorprenderá que jamás pintará un perro de color verde, pero a él le sorprenderá que los queramos verdes cuanto todo el mundo sabe que son blancos, negros, ocres o cafés y nos llamará la atención que en lugar de sonreír o imitar quizás pegue a los niños cuando estos se le acercan y le rozan o, por el contrario, que busque deliberadamente el contacto a través de abrazos y besos uno tras otro. Si juega con la pelota, es posible que quiera

quedársela, dirigir o hacer el mismo juego una y otra vez, te dirá dónde se esconde o lo hará evidente, cogerá el balón de cualquiera y se lo llevará para él solo. Le costará pedir, preguntar y puede que reaccione intensamente con llanto, risa o rabia cuando entra o cuando sale de alguna actividad, puede que no muestre emoción alguna al *supuestamente divertirse* y que se ría desproporcionadamente cuando alguien se molesta con él, pero tenemos que saber que en muchos casos no se está riendo, sino que está atemorizado, desorientado o desbordado porque no puede explicarse qué ha hecho mal para que el otro esté bravo; también, puede bloquearse por completo, ser atravesado por el más duro de los silencios y necesitar de nosotros que nos relajemos (...) Puede parecer nos maleducado porque se toca la cola, echa gases o eructos, se saca los mocos en cualquier contexto y frente a cualquier persona (...) Puede parecer nos desbordante que tenga conductas aparentemente inexplicables como tirar del pelo a la profesora que se lo acaba de cortar para que vuelva a ser la misma y no sea otra o tirarle del pelo porque ha habido un cambio y le resulta difícilmente tolerable”

(Merino y Belinchón, 2015, pp. 245-246).



Además de las anteriores, en la educación básica primaria pueden emerger otras necesidades, como las que se mencionan a continuación (Merino y Belinchón, 2015; Rivière, 2001; Merino, 2015; Marulanda y cols., 2015):

- ✍ Adquisición de dinámicas de juego de mayor complejidad (identificar las reglas de los juegos, aprender a respetar turnos, generar conciencia de lo que implica ganar, perder o empatar).
- ✍ Aprendizaje de las dinámicas conversacionales con otros (mirar a los ojos, preguntar por sus opiniones, ampliar progresivamente la toma de turnos, pedir paráfrasis de expresiones que no se comprendan o cuya intención sea difícil de reconocer, ceder en los propios intereses e incorporar los del interlocutor).
- ✍ Reconocimiento de expresiones faciales y corporales asociadas a distintas emociones.
- ✍ Anticipación de cambios inesperados o modificación de rutinas.

- ✍ Planificación de las actividades del día a día y organización del tiempo libre.
- ✍ Reconocimiento del concepto de amistad y claves para generar amigos en el contexto educativo.
- ✍ Enriquecimiento de la apropiación de usos figurados (aprender a reconocer cuándo una expresión se usa de modo no literal, con qué intenciones puede emplearse y qué quiere decir).
- ✍ Fortalecimiento de la competencia lectora que implica usos figurados y dobles sentidos (aprender a reconocer los significados de metáforas, modismos, ironías, etc., que transitan en novelas, cuentos, películas, libros de ficción...).

Algunas claves para el trabajo de los maestros de aula con estudiantes con TEA, en educación preescolar y básica primaria:



- ✳ Dar instrucciones cortas y claras, primero a todo el grupo, y luego dirigidas al estudiante en concreto. No debemos esperar que nos mire a los ojos o se gire, nos está escuchando. Cuando le hablemos, procurar que no haya otros estímulos distractores.
- ✳ Fragmentar las instrucciones en el paso a paso. No abrumarlo con toda la información en una sola entrega.
- ✳ Permitirle estar solo cuando así lo prefiera.
- ✳ Buscar lugares con pocos estímulos para el trabajo individual.
- ✳ Anticiparle cualquier cambio en la rutina, y explicar claramente por qué se modifica y qué sigue el resto del día.
- ✳ Evitar en el lenguaje y la comunicación, usos figurados que no sepa si comprende y conoce.
- ✳ Utilizar sus intereses y preferencias para introducir los nuevos conocimientos.
- ✳ Mediar en los conflictos con otros, ayudando a los compañeros y pares a comprender la manera como el estudiante con TEA comprende e interpreta las relaciones sociales.



En educación media, las necesidades de los estudiantes sufren transformaciones importantes, derivadas de las exigencias académicas y sociales propias de esta etapa de la vida. En la medida en que se elevan las demandas escolares, aumenta la cantidad

de trabajo en grupo y los espacios de recreo, y fuera del aula son más desestructurados y libres. Los estudiantes con TEA enfrentan nuevos retos que el sistema educativo tiene que apoyar. En la Tabla 9 se recogen algunas de las necesidades esenciales para esta etapa de la formación, tal y como las proponen Merino y Belinchón (2015, pp. 250-251).

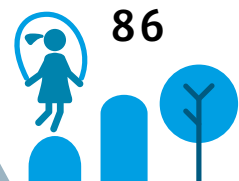
Tabla 9. Necesidades educativas de los estudiantes con TEA en educación media

DE ESTRUCTURACIÓN:

- ★ Dar continuidad a las estrategias propuestas e implementadas en los ciclos anteriores (primaria y preescolar).
- ★ Organización de espacios físicos (distribución del aula, control de estímulos sensoriales, uso de tabloneros de anuncios y agendas viajeras con información concreta de actividades sociales, zonas específicas para relajación y "estar solo").
- ★ Agenda y organización de materiales escolares. Seguimiento de la agenda con apoyo en un par amigo o del docente de aula.
- ★ Organización de estudiantes y distribución de los trabajos en grupo.
- ★ Control de los espacios y momentos desestructurados (cambios de clase, recreos, salidas pedagógicas, finalización de la jornada).
- ★ Apoyo en la estructuración de secuencias de los aprendizajes (enseñanza paso a paso).
- ★ Anticipación y explicación objetiva de cambios (ausencia o cambio de un profesor, exámenes sorpresa, nuevos formatos de evaluación, cambios de salón, etc.).

DE CONVIVENCIA:

- ★ Sensibilización al grupo de pares y a los maestros de aula, en torno a los TEA.
- ★ Establecimiento y enseñanza de normas de forma explícita.
- ★ Programa de convivencia en el aula, promoviendo la figura de compañero-tutor o compañero-monitor.
- ★ Coordinación entre familia, docente de apoyo y otros profesionales del equipo interdisciplinario, frente al conocimiento de aficiones, modas, juegos e intereses que exijan un entrenamiento puntual para el estudiante con TEA y el dominio de ciertas estrategias, de modo que no quede excluido de las actividades sociales del grupo por este motivo.
- ★ Revisión y adaptación de diversas técnicas (grupos de apoyo, sociogramas, entre otros) que permitan conocer las dificultades específicas del estudiante con TEA en relación con las demandas sociales del grado en el que está y favorezcan el aprendizaje explícito de habilidades sociales.
- ★ Generación de apoyos para desarrollar programas de educación afectiva y sexual en el grado escolar que corresponda, atendiendo a las particularidades de los estudiantes con TEA.
- ★ Organización de programas para el recreo y los espacios no estructurados, que permitan la apropiación de guiones sociales.
- ★ Uso de apoyos naturales (compañeros que se acerquen al niño o joven con TEA y quieran interactuar con él, mentorías para los estudiantes con estos trastornos que destaquen en algún área particular).



DE ACCESO AL CURRÍCULO:

- ★ Adaptación de exámenes (hacer preguntas concretas, evitar usos figurados o dobles sentidos, doble negación, preguntas ambiguas y de opinión). Ofrecer entrenamiento en el modelo de las evaluaciones y la expectativa de los resultados.
- ★ Ampliación de los tiempos.
- ★ Distribuciones de organización, espacio y tiempo con el uso de apoyos visuales (señalizar con una flecha cuándo debe girar la hoja porque el examen continúa, emplear tarjetas de colores para indicar cuánto tiempo queda para entregar el examen).
- ★ Indicación del sentido de cada actividad, cuánto dura y qué se espera del estudiante.
- ★ Facilitación de apuntes y entrenamiento explícito en autoinstrucciones.
- ★ Indicaciones claras y precisas para los trabajos en casa (cómo consultar las fuentes, extensión del trabajo, número de palabras a usar, consigna concisa y puntual).
- ★ Uso de programas computacionales que favorezcan la comunicación (si existe la posibilidad de este recurso) y que estén accesibles en diversos dispositivos móviles (celular, tableta, iPad, etc.).

Fuente: Merino y Belinchón, 2015.

En este punto, es importante señalar que las estrategias que se implementen de manera específica, desde el preescolar hasta la educación media, con el fin de atender las necesidades anteriormente expuestas, deben mantenerse dentro y fuera del aula y extenderse a los demás escenarios de participación en los que el estudiante se encuentre. Si se emplean en otros contextos, la calidad de vida del estudiante aumentará significativamente. Para el logro de este desafío, es fundamental el trabajo articulado entre los docentes de aula, el docente de apoyo, los equipos inter-

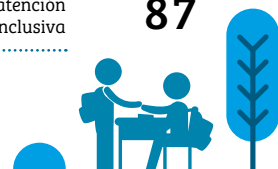
disciplinarios de los establecimientos educativos, así como la corresponsabilidad de los padres de familia, cuidadores y de la comunidad en general.

Para concluir, cerraremos este apartado con algunas de las estrategias que pueden implementarse en el proceso educativo de estudiantes con TEA en el aula formal.

3.1.4. Abordaje pedagógico de los estudiantes con TEA

Como ya hemos visto, desde el momento en que los estudiantes asisten por primera vez a la escuela se plantean cambios significativos en sus vidas. Ahora se les demanda una amplia gama de habilidades que han de lograr en poco tiempo. Muchas de ellas se configuran sin dificultad ni entrenamiento en el día a día con los otros. Aun así, la realidad de los estudiantes con TEA es que necesitan apoyos puntuales y programas explícitos para aprender aquello que es "natural" a los demás. Una de las primeras tareas del docente consiste en observar las potencialidades y las fortalezas de todos sus estudiantes (con y sin TEA), dado que esto se constituye en el insumo fundamental del proceso de abordaje pedagógico.

En el siguiente apartado se explicarán algunas estrategias concretas que pueden implementarse en el aula para apoyar los procesos sociales, comunicativos y de flexibilidad mental y comportamental, esenciales para que el estudiante con TEA se incluya felizmente en el aula formal. Antes de dar paso a estas herramientas y explicar en qué consisten, es importante hacer una salvedad: el éxito de su implementación depende, en gran medida, de los acuerdos que puedan



establecerse entre todas las personas que tienen contacto con el estudiante con TEA, esto es, maestros de aula, profesional de apoyo, equipo interdisciplinar, padres de familia y familia en general, por nombrar tan solo algunos. Es ideal y recomendable que se conozcan y socialicen las estrategias que se están implementando en cada contexto, qué ajustes se han realizado para potenciar su efectividad y cómo han funcionado, de manera que todos los actores contribuyan al logro de las metas que resulten fundamentales para potenciar el aprendizaje y el bienestar del estudiante con TEA.

3.1.4.1. Apoyos para estudiantes con TEA en educación preescolar y primaria

A. Generación de ambientes estructurados

En estos niveles educativos, los salones cuentan con múltiples materiales y recursos que se organizan de acuerdo a los PEI de los establecimientos educativos. Dicha organización sugiere a los estudiantes la actividad que se va a realizar, la ubicación de los objetos personales (maletas, chaquetas, loncheras, etc.), los materiales que pueden utilizar y los que no, entre otros. Un ambiente estructurado, en el que se señalicen los distintos lugares, sus usos y dónde encontrar y colocar los objetos, permite que los estudiantes con TEA incrementen sus periodos atencionales, aprendan más fácilmente a conocer cómo se organiza el ambiente y tengan mayor motivación para aprender.

Algunas sugerencias para la organización de un ambiente estructurado en el salón de clases, se mencionan a continuación:

- ✍ Organizar en contenedores y cajas los juguetes y material didáctico, estableciendo un lugar específico para cada uno de ellos.
- ✍ Rotular o marcar con imágenes, dibujos o fotografías cada uno de los contenedores y otros lugares del salón.
- ✍ Designar un espacio específico para la ubicación de los objetos personales de los niños.
- ✍ Revisar que los estímulos visuales del salón (dibujos, carteleras, etc.) no sobrecarguen o dispersen la atención de los niños.

B. Aprendizaje de las claves de la comunicación y los intercambios sociales

La comunicación constituye un proceso fundamental para la vida humana. Aprender las claves de las interacciones sociales recíprocas resulta crucial a la hora de hacer amigos, crear redes sociales, entre otros. Es frecuente que los estudiantes con TEA no logren expresar adecuadamente lo que desean o sienten (sed, hambre, frío, calor, dolor, querer un juguete específico, etc.), por ello recurren a formas de comunicar que suelen ser extrañas o molestas para los demás.

Hay ocasiones en que Felipe puede querer algo específico y yo no sé interpretarlo. Por ejemplo, un día estando en el salón de clases se me acercó llorando sin decir ni una sola palabra. Yo le pregunté: ¿Qué quieres? ¿Te duele una muela? ¿Quieres ir al baño? ¿Tus compañeros te molestaron? ¿Qué tienes? Y como no pude adivinar qué quería, hizo un “berrinche” lanzándose al piso y gritando. Después de casi 30 minutos logramos entender que tenía sed y quería un poco de jugo de su lonchera. Por eso me tiraba hacia allá todo el tiempo, hacia el lugar de las loncheras (Rosa, maestra de Felipe).



Algunas estrategias que son de utilidad para que el maestro pueda identificar de forma rápida y sencilla lo que el estudiante con TEA quiere comunicar en un momento específico, se mencionan a continuación:

- ✍ Observar al estudiante en detalle. Muchas veces lo que quieren los estudiantes obedece a demandas propias del contexto.
- ✍ Utilizar imágenes, fotografías o dibujos en donde el niño pueda encontrar opciones de elección frente a lo que quiere comunicar.
- ✍ Asociar siempre la imagen, fotografía o dibujo a una palabra. Estas imágenes pueden generar un puente que permite expresar necesidades, emociones y pensamientos.
- ✍ Utilizar material especializado diseñado para maestros, con el fin de trabajar habilidades sociales y comunicativas en ciertos espacios de algunas clases. Un ejemplo es el libro o cuaderno de actividades para entrenar niños y jóvenes con TEA, en el desarrollo de capacidades de empatía y habilidades de comunicación, diseñado por Howlin, Baron-Cohen y Hadwin (1999), denominado *Teaching children with Autism to Mind-Read*.

La mayoría de alteraciones emocionales que los alumnos con TEA pueden presentar, tales como berrinches, llanto o mal humor, están habitualmente vinculadas con la frustración a la hora de intentar comunicarse y no lograrlo (Valdez, 2009).

El uso de cuadernos viajeros

Este constituye un excelente recurso para mantener una comunicación fluida y constante con los padres de familia y cuidadores del estudiante con TEA. A través de esta herramienta, padres de familia, maestros de aula y docentes de apoyo pueden registrar día a día situaciones que consideren relevantes, y compartirlas con los estudiantes. Aquí se pueden recapitular situaciones que evoquen distintas emociones, cómo transcurrieron y de qué modo se resolvieron (actividades que el estudiante realizó en el fin de semana, logros en la escuela y en casa, dificultades con algún compañero y cómo se halló la solución).

El uso de conversaciones sociales por medio de dibujos

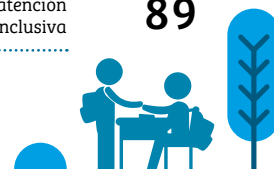
Esta herramienta permite recrear interacciones reales con pares o adultos, a través de dibujos en forma de historietas o cómics. De esta manera, se pueden plantear situaciones sociales problemáticas para el estudiante y su posible solución. Este material se debe adaptar al nivel de comprensión y contexto particular de cada estudiante con TEA.

C. Aprendizaje de normas básicas, hábitos y rutinas

Por ser una de las primeras etapas educativas de los estudiantes, el pre-escolar procura el establecimiento y la enseñanza de normas básicas (levantar la mano para pedir algo, hacer contacto visual cuando alguien te habla), así como la incorporación de hábitos y rutinas, cada vez más complejos.

Algunas estrategias para apoyar a los estudiantes con TEA en la adquisición de normas y rutinas son las siguientes:

- ✍ Exigir las mismas normas que se establecen a los demás estudiantes.
- ✍ Mostrar explícitamente las normas o conductas que se esperan, así como las que no.
- ✍ Aclarar en qué lugares se pueden realizar determinadas actividades y en cuáles no.
- ✍ Manifestar al estudiante elogio y reconocimiento en la medida que logra hacer las actividades de manera independiente.



El uso de la imitación

Esta herramienta puede permitir una fácil comprensión al estudiante con TEA, con respecto a lo que se espera de él en diversos contextos. Para que sea exitosa, es importante que el maestro ofrezca una sola instrucción a la vez, de modo claro y sencillo, siempre buscando conectarse con el estudiante, aunque este no lo mire directamente a los ojos. Enseguida, el docente mismo (o algún compañero de clase) verbaliza o realiza la acción que el estudiante con TEA debe llevar a cabo. Se cierra preguntando si hay inquietudes o preguntas (Merino y Belinchón, 2015, p. 248).

D. Aprendizaje de estrategias de anticipación y flexibilidad mental y comportamental

Ligado a las dificultades en flexibilidad mental de los estudiantes con TEA, se ha documentado suficientemente un conjunto de limitaciones más amplias en estos estudiantes, referidas a las denominadas funciones ejecutivas (Happé, 1994; Russell, 2000). Como ya hemos dicho en otros apartados de este documento, las funciones ejecutivas se refieren al conjunto de mecanismos cognitivos implicados en la planificación, organización y anticipación de conductas complejas, la inhibición de respuestas irrelevantes según las demandas del contexto, la capacidad de ser flexible y acomodarse a los cambios del ambiente, entre otros. En este sentido, los estudiantes con TEA evidencian dificultades para autorregularse eficazmente y para anticipar cambios en las rutinas y las actividades que pueden suceder de improviso. El uso de

dibujos, imágenes, fotografías o historietas basadas en viñetas, constituye un recurso importante que puede enseñarle al estudiante cómo anticipar cambios imprevistos y qué hacer cuando esto ocurre. Si no se emplean este tipo de estrategias, el estudiante con TEA se sentirá perdido, asustado y puede resistirse a las actividades, pues no comprende el sentido que tienen o por qué se realizan.

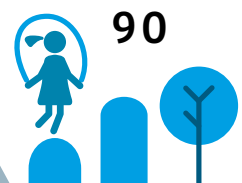
“De las muchas quejas que me han dado sus profesoras, recuerdo la de su maestra de tercer grado. El colegio organizó una evacuación de improviso para preparar a los estudiantes ante un posible temblor. La alarma sonó y la maestra dio la instrucción de que los niños se protegieran debajo de sus puestos durante unos segundos. Luego de ello, dio la instrucción de evacuar el salón y salir al punto de encuentro en el patio del colegio. Mateo se negó de manera rotunda a salir del salón, manifestando insistentemente que su profesora era una mentirosa, dado que no había temblado; se aferró a su puesto llorando y no quiso salir”
(María, mamá de Mateo).

Es importante recordar que el ambiente juega un papel determinante en el aprendizaje de los estudiantes con TEA. Así que es fundamental ser:

- ✍ **Organizado:** siempre hay un tiempo y un espacio para cada cosa.
- ✍ **Estructurado:** los estudiantes deben conocer las reglas para poder cumplirlas.
- ✍ **Predecible:** los estudiantes deben conocer lo que va a suceder, qué se espera de ellos y qué cambios deben tener en mente, si las cosas no se dan como estaba planeado.

El uso de agendas visuales

Esta constituye una herramienta derivada de los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC). Se elabora a partir de dibujos, imágenes o fotografías que muestran la secuencia de actividades a realizarse en un día, incluyendo las demandas escolares y de casa. En ella pueden incorporarse los posibles cambios que po-



drían ocurrir en relación con una actividad concreta, de modo que el estudiante se prepare para posibles cambios. El uso de este tipo de recursos les permite ajustarse a las actividades que deben desarrollar. Como ya se ha dicho, el material se debe adaptar al grado de comprensión y desarrollo de cada estudiante.

3.1.4.2. Algunas estrategias generales para favorecer el aprendizaje de estudiantes con TEA en la educación básica primaria

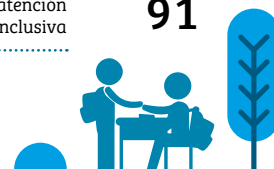
El uso del modelado

Este recurso hace referencia a representaciones que pueden hacerse a través de títeres, obras de teatro, juegos, videos, entre otros, mostrando detalladamente lo que buscamos que aprendan los estudiantes y cómo queremos que lo hagan. Las metas de una unidad o de un conjunto de contenidos en concreto, se segmentan paso a paso, mostrando al estudiante qué debe lograr, cómo puede hacerlo y qué productos medirán sus resultados de aprendizaje (Merino y Belinchón, 2015).

El uso del encadenamiento hacia atrás

Esta herramienta consiste en segmentar en pequeños pasos el aprendizaje que se quiere lograr, dando apoyos puntuales en cada uno. Se pueden generar fichas de colores unidas a tarjetas que valoran los logros concretos del estudiante y lo que aún debe trabajar, de modo que en cada paso la ficha le indica qué ha hecho bien y qué le falta. Estos apoyos se retiran de forma progresiva, del último al primero, siempre y cuando el estudiante logre autorregularse y realizar la tarea de manera independiente (Merino y Belinchón, 2015). Un ejemplo que ayuda a entender cómo funciona esta estrategia, se presenta a continuación:

“Isabel está aprendiendo a extraer ideas centrales de textos narrativos breves (de dos o tres párrafos). Su maestra ha segmentado el aprendizaje de esta habilidad en tres pasos: (1) leer cada párrafo del texto; (2) subrayar en cada uno una idea importante; (3) escribir las dos o tres ideas subrayadas en un cuadro resumen y construir una idea más general que las incluya a todas. Cada vez que Isabel concluye un paso, su maestra revisa lo que ha hecho y le ayuda a identificar si lo ha desarrollado bien o aún debe mejorar. En el primer caso le da una tarjeta verde, y en el segundo, una azul. Si ocurre esto último, Isabel revisa de nuevo lo que ha hecho y propone una nueva respuesta. Con los textos más breves, Isabel ha logrado no usar las tarjetas, pues ya reconoce con fluidez qué debe hacer para identificar la idea principal. Cada vez que Isabel realiza exitosamente uno de los pasos en varios de los textos, su maestra retira el uso de las tarjetas, pues Isabel ya está lista para hacerlo de modo independiente”.



3.1.4.3. Apoyos para estudiantes con TEA en educación media

El ingreso a la educación media demanda nuevas exigencias en lo académico y lo social para todos los estudiantes y, en particular, para los estudiantes con TEA. Como ya se ha mencionado, en este momento de la vida escolar se asume un mayor número de asignaturas y cada una puede estar a cargo de un docente diferente; los horarios y las rutinas son susceptibles de tener cambios inesperados; los trabajos en grupo se promueven en mayor medida y en distintos espacios académicos pueden coincidir un mayor número de estudiantes. Los ambientes cambian con frecuencia y algunos pueden estar muy cargados de estímulos y dificultar la atención. Aumenta significativamente el uso de expresiones figuradas y el estudiante debe asumir, además, las implicaciones sociales y afectivas de la adolescencia (Frontera, 2013; Merino y Belinchón, 2015).

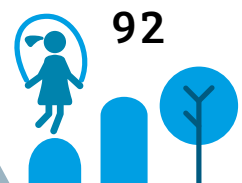
En este marco, el abordaje de los estudiantes supone, entre otros, los siguientes desafíos:

- ✍ Entrenamientos específicos en la adquisición de habilidades sociales y comunicativas complejas.
- ✍ Adquisición de distintas herramientas para la autorregulación, planificación y autoorganización.
- ✍ Adaptaciones globales a los sistemas de evaluación.

Algunas de las estrategias que se pueden poner en práctica para el logro de estas metas, son las siguientes:

Modelo de apoyos naturales y compañero tutor (Laushey y Heflin, 2000, citados por Merino y Belinchón, 2015)

Esta estrategia hace alusión a la promoción de la figura de tutor con compañeros de clase, cuya tarea consiste en guiar en momentos específicos al estudiante con TEA (tanto en lo académico como en lo social). Por medio de esta estrategia, adicionalmente, se pueden promover aprendizajes sociales en el contexto de interacciones naturales (de qué modo interpretar expresiones faciales sutiles, cómo saber si puedes o no acercarte a alguien e iniciar una conversación...). Para no fatigar al compañero que asume de tutor, es importante facilitar el cambio después de un tiempo prudencial.



Intervención orientada al grupo (Kohler y cols., 1995, citados por Merino y Belinchón, 2015)

Esta estrategia consiste en la enseñanza explícita de habilidades sociales y estrategias de apoyo al grupo completo del grado escolar donde se halla el estudiante con TEA, que luego pueden implementarse con compañeros que experimenten dificultades en este sentido (no solo estudiantes con TEA). En estos espacios puede recordarse cómo buscar apoyos ante ciertas interacciones que no se sepan afrontar de modo individual y el manejo de situaciones de crisis.

Presentación de situaciones sociales a través de escenas actuadas o videos

Esta estrategia consiste en aprovechar distintos recursos audiovisuales, entre ellos, escenas de películas o videos cortos, grabaciones de fiestas o eventos sociales de algún estudiante que los quiera compartir, con el fin de analizar cómo se abordan las relaciones sociales en este momento de la vida y qué caracteriza una comunicación social efectiva y recíproca. A través de este recurso puede ayudarse a todos los estudiantes a pensar, reflexionar y generar estrategias de vinculación social (no solo al estudiante con TEA). Otra posibilidad es el trabajo y análisis de situaciones sociales reales, vividas por la clase en distintos escenarios del establecimiento educativo.

Comprensión de usos figurados del lenguaje

Una de las características fundamentales de la comunicación es la capacidad que todos poseemos para comprender lo que se quiere decir con distintos tipos de enunciados, más allá de lo que el hablante expresa con las palabras. Para las personas con TEA, los usos figurados del lenguaje constituyen un verdadero "dolor de cabeza", pues les cuesta reconocer las intenciones con que se usan o su doble sentido, y tienden a ser literales en su interpretación. He aquí algunos ejemplos de este tipo de expresiones:

Metáforas: "Algunos empleos son cárceles".

Ironías: ¡Tú siempre tan educado! (para querer decir ¡qué maleducado eres!).

Modismos: "Hacer el oso"; "dar papaya"; "romper el hielo".

Dado que se usan en gran parte de las comunicaciones



cotidianas y transitan de modo importante en el discurso escrito, es fundamental trabajar estos usos en el aula, a través, por ejemplo, de herramientas psicoeducativas como las siguientes:

- ✍ *Figura2:* juego de mesa para niños y jóvenes que busca enseñar los significados de distintos tipos de modismos y su uso en diversos contextos comunicativos (Marulanda y cols., 2015).
- ✍ *Más allá de las palabras:* cuaderno de actividades para niños y jóvenes que busca potenciar la generación de inferencias en la lectura, a partir de la comprensión de usos figurados (Monfort, Juárez y Monfort, 2010).
- ✍ *En la mente:* cuaderno de actividades y soporte gráfico para el desarrollo de habilidades pragmáticas en niños de edad escolar (Monfort y Monfort, 2001).

Es vital que los estudiantes con TEA reconozcan la motivación en el uso de estas expresiones y aprendan a interpretarlas y adaptarlas, según los tipos de contexto en los que puedan aparecer.





No es posible apoyarse en lo que a ese niño le falta, en lo que no es, sino que es preciso tener, aunque sea, la más confusa noción de lo que posee, de lo que es.

L. S. Vygotsky, 1983

3.2. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI)

En 2011, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) planteó, en su undécima edición, un cambio en la definición de lo que hasta ese momento se conocía como retraso mental. Reemplazó este término por el de *discapacidad intelectual* (DI), considerando así que las personas con dicha condición se caracterizan por *la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente.*⁷ Estas limitaciones deben aparecer antes de los 18 años de edad. Adicionalmente, estableció un conjunto de premisas, imprescindibles para la aplicación de dicha definición (AAIDD, 2011, pp. 33 y ss.):

Premisa 1. Comparar las habilidades del individuo con las de sus coetáneos, esto es, estudiantes de la misma edad y pertenecientes al mismo contexto cultural.

Premisa 2. En los procesos de caracterización y evaluación tener presente la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, así como sus características y atributos particulares (en cuanto a los aspectos comunicativo, motor, sensorial, afectivo, social, entre otros) para la configuración de adecuadas propuestas de intervención.

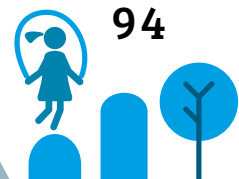
Premisa 3. Reconocer las capacidades y potencialidades del estudiante. Todas las personas con DI, al igual que todos los seres humanos, presentan dificultades y habilidades en todos los ámbitos de la vida.

Premisa 4. Caracterizar los estudiantes con DI con la finalidad de identificar los requerimientos de apoyo que precisan.

Premisa 5. Procurar la continuidad del trabajo y los apoyos requeridos, para que las adquisiciones y logros se mantengan en el tiempo.

Desde esta postura y otras similares (Verdugo y Gutiérrez, 2009; Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013), desarrolladas durante la última década, la persona con DI se define desde aquello que constituye su potencialidad, tomando en cuenta todos los aspectos del contexto que pueden facilitar la emergencia de sus cualidades. Se pasa así de una visión del estudiante con DI como persona que presenta una inteligencia disminuida, a una perspectiva

7. La descripción de las habilidades que comporta esta definición se desarrolló en el capítulo 2 de este documento, por ser un conjunto de capacidades esenciales para la caracterización de estudiantes con discapacidad (y no solo discapacidad intelectual).



distinta en la que se da relevancia al sujeto como tal, sus fortalezas y posibilidades. En esa medida, los estudiantes con DI son "seres humanos capaces de construir y reconstruir su propio futuro" (Forero, Orjuela, Perea, Cruz, 2015, p. 22).

En este punto resulta importante señalar que, aunque el cociente intelectual (CI) sigue siendo una herramienta útil para determinar si una persona posee limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual, actualmente constituye solo un insumo para identificar algunas de las limitaciones (y fortalezas) de los estudiantes con discapacidad. Contamos con otras herramientas igualmente relevantes como, por ejemplo, las escalas de evaluación de la conducta adaptativa, los registros de observación de las habilidades prácticas y sociales necesarias para una vida cotidiana independiente, diversas pruebas neuropsicológicas para determinar el perfil de funcionamiento cognitivo del estudiante, entre otras (Verdugo, 2002; Fierro, 1999). Todos estos insumos deben tomarse en cuenta para lograr una caracterización completa y detallada del estudiante con DI.

Recientemente (Rodríguez, 2015; DSM-5, 2013), la quinta edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* modificó el término *discapacidad intelectual* por el de *trastorno del desarrollo intelectual*. Esta nueva denominación ha contribuido a resaltar que los estudiantes con esta discapacidad tienen claras posibilidades de adquirir diver-

sas habilidades, a través de procesos educativos pertinentes y ajustados a sus necesidades. En consecuencia, la formación a la que se enfrentan tiene el reto de mantener, potenciar y desarrollar sus capacidades y habilidades y evitar la pérdida y deterioro de las mismas.

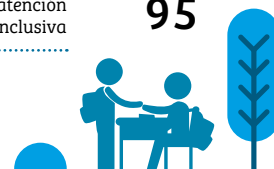
Las causas de este tipo de trastorno son múltiples (Rodríguez, 2015; Grau, 2006; Iarocci y Petrill, 2012). Pueden ser cromosómicas (como en el caso del síndrome de Down o el síndrome del cromosoma X frágil), infecciosas, tóxicas, metabólicas, entre otras. Cabe señalar que, en la mayoría de casos, se desconoce el origen o no puede establecerse.

Con arreglo a todo lo expuesto, podemos afirmar que nos acercamos cada vez más a una comprensión de la DI como una condición que, con los apoyos apropiados, puede convertirse en un conjunto de posibilidades para alcanzar una vida útil y altamente satisfactoria (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

3.2.1. Perfil de características intelectuales y adaptativas de los estudiantes con DI y necesidades de apoyo

Aunque el DSM-5 (2013) sigue considerando niveles de gravedad en el diagnóstico de la DI, otras apuestas intentan desprenderse de esta clasificación para situar las posibilidades y las limitaciones de los estudiantes diagnosticados con esta condición, en función de sus rendimientos, siempre en relación con la puesta en marcha de determinados apoyos (Navas, Verdugo y Gómez, 2008; Verdugo, 2002).

A continuación se presentan las principales características intelectuales de los estudiantes con DI, que se han documentado ampliamente en la literatura académica y sus particularidades en términos de las habilidades implicadas en la conducta adaptativa. Este panorama permitirá definir sus necesidades de apoyo y enmarcará la manera como debemos abordarlos en el escenario educativo formal.



3.2.1.1. Características intelectuales de los estudiantes con DI. Necesidades de apoyo educativo

Generalmente, en el aula encontramos estudiantes con DI cuyas dificultades se centran, principalmente, en **procesos de razonamiento** (comprensión de analogías, generación de inferencias en distinto tipo de contextos, organización, clasificación y establecimiento de jerarquías de conceptos de distinta índole) y **funciones ejecutivas** (autorregulación, planificación, anticipación de actividades y metas, flexibilidad comportamental y mental, resolución creativa de problemas) (Verdugo, 2002). Estos estudiantes serán aquellos catalogados como personas con DI leve, según el DSM-5 (2013).

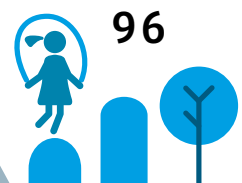
Aunque en otras habilidades intelectuales presentan dificultad, como se verá a continuación, estas limitaciones no interfieren en los procesos de aprendizaje, si se ofrecen los apoyos adecuados.

Nivel de atención. Los estudiantes con DI presentan dificultades en la identificación de estímulos apropiados para la realización de tareas específicas, menor velocidad de procesamiento de la información, dificultades para atender a más de una fuente de estímulos, si la actividad lo precisa (un libro y apuntes, el discurso del maestro y las diapositivas en las que se apoya) y dificultades para inhibir

o desechar información irrelevante con relación a las demandas de una tarea particular (Verdugo, 2002; Carr, 1984).

Nivel de memoria. Si bien los estudiantes con DI evidencian dificultades en el uso de estrategias activas de recuerdo (Verdugo, 2002, p. 649), pueden aprender herramientas nemotécnicas y aplicarlas en diversas tareas, previa instrucción del maestro sobre cómo implementarlas. De igual manera, presentan dificultades importantes en la memoria de trabajo, un sistema de especial relevancia para llevar el hilo conductor de las actividades y de las conversaciones, y para filtrar y seleccionar la información que se almacenará a largo plazo, bien en la memoria episódica (si se trata de una vivencia afectiva o personal), o en la memoria semántica (si se relaciona con conceptos y nuevos significados). En este aspecto, y derivado de sus limitaciones atencionales, se han encontrado dificultades en estos estudiantes para seleccionar información nueva y mantenerla temporalmente almacenada, con el fin de lograr una meta o resolver una actividad concreta (Verdugo, 2002; Rodríguez, 2015). No obstante lo anterior, los datos de los que disponemos a la fecha reportan un rendimiento similar entre sujetos con DI y personas sin esta condición, de la misma edad y entorno cultural, en tareas que evalúan memoria a largo plazo (Henry, 2010).

En el desarrollo de **habilidades de comunicación y lenguaje**, estos estudiantes pueden evidenciar dificultades en el lenguaje expresivo. Por ello, tienden a emplear oraciones poco elaboradas en el discurso oral. Generalmente, les es más fácil desarrollar actividades escolares que se vinculen con sus experiencias cotidianas y que exijan poca abstracción. También evidencian dificultades en el lenguaje comprensivo, aunque menores que en el expresivo. En este sentido, necesitan que las instrucciones y comandos se les ofrezcan de modo claro, sencillo y fraccionado. El desarrollo del vocabulario es mejor que la adquisición de otros aspectos del lenguaje, ligados con la organización y la estructura de frases (Rodríguez, 2015).





Una gran cantidad de estudiantes con DI logran acceder a procesos de lectura y escritura, aunque requieran mayor tiempo para aprender y dominar estas habilidades. Como en el caso de los TEA, también les es difícil la comprensión de usos figurados y expresiones ambiguas. Necesitan entrenamientos puntuales para la adquisición de estrategias de lectura que les faciliten la generación de inferencias y el uso de sus conocimientos previos para interpretar distintos tipos de textos. El desarrollo de otras habilidades de comprensión pragmática y comunicación social se ven igualmente afectadas, por lo que les cuesta trabajo iniciar y mantener una conversación e interpretar las intenciones del interlocutor y el lenguaje no verbal (Grau, 2006; Rodríguez, 2015).

Con respecto a las **funciones ejecutivas**, evidencian dificultades para regular la organización de tiempos y metas, emplear espontáneamente herramientas para planificar y anticipar las rutinas del día a día, u organizar un

plan de trabajo y monitorearse, con el fin de verificar si cumplen las metas propuestas o qué errores deben subsanar. Las capacidades generativas, entendidas como la habilidad para evocar ideas conocidas que permitan solucionar problemas o tomar decisiones, son una de sus fortalezas, así como la facilidad para cambiar el foco atencional, si la tarea es atractiva y motivante (Danielsson y cols., 2012; Rodríguez, 2015).

Derivado de lo anterior, es posible plantear un conjunto de necesidades de apoyo que debemos atender en el ámbito escolar. Algunas de las más relevantes, diferenciadas por nivel educativo, se resumen en la Tabla 10.

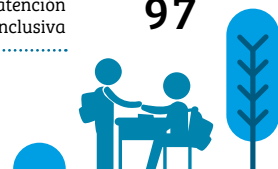


Tabla 10. Necesidades de apoyo pedagógico de los estudiantes con DI, diferenciadas por nivel educativo

EDUCACIÓN PREESCOLAR:

- ★ Fortalecer el desarrollo de la atención sostenida, es decir, la capacidad para mantenerse en una actividad de principio a fin.
- ★ Aprender a inhibir información irrelevante a las tareas que se le proponen.
- ★ Aumentar, poco a poco, la capacidad para mantener presente una instrucción y ejecutarla, sin necesidad de repetición.
- ★ Desarrollar habilidades comunicativas que permitan comprender las intenciones de otros y fortalecer la interpretación de claves relacionadas con el lenguaje no verbal.
- ★ Fortalecer la capacidad de producir discursos orales con frases cada vez más estructuradas, que hagan uso de diversas experiencias y conocimientos del estudiante.
- ★ Iniciar la adquisición del proceso de lectura y escritura, con los ajustes a que haya lugar.
- ★ Introducirse en el dominio y manejo de conceptos y categorías de diversa clase, a partir de la exploración asistida del medio (o exploración guiada por el maestro).
- ★ Fortalecer el desarrollo de destrezas motoras finas y gruesas.
- ★ Afianzar los intercambios orales de ideas y opiniones, aunque la producción oral no sea tan clara como se esperaría.
- ★ Aprender estrategias de autorregulación y planificación de acciones.

EDUCACIÓN BÁSICA:

- ★ Continuar fortaleciendo el desarrollo de la atención sostenida, llevando al estudiante a realizar actividades de ciclo largo, de principio a fin.
- ★ Aprovechar sus fortalezas en la capacidad de cambio del foco atencional, a través de actividades cortas que ofrezcan mayor riqueza y apropiación de diversos conceptos y contenidos.
- ★ Fortalecer la capacidad para seguir instrucciones de mayor complejidad, que involucren más comandos o indicaciones.
- ★ Continuar afianzando y potenciando habilidades comunicativas y de interacción social, que permitan la lectura de intenciones y emociones complejas, e intercambios conversacionales más elaborados.
- ★ Fortalecer la adquisición de habilidades de lectura de "alto nivel", esto es, relacionadas con la generación de distinto tipo de inferencias, a partir de lo que comparte el autor, entre las que incluyen derivar la idea principal e ideas secundarias de los textos.
- ★ Fomentar habilidades de escritura creativa.
- ★ Potenciar el desarrollo de funciones ejecutivas de autorregulación, monitoreo y seguimiento de acciones, y estrategias para comprenderlos, apropiarlos y organizarlos en redes de distinta clase. El uso de tareas de razonamiento matemático puede ser útil para cubrir esta necesidad.
- ★ Enseñar estrategias para la solución de problemas y la elaboración de argumentos.
- ★ Empoderar al estudiante de herramientas para la toma de apuntes, la organización de información en el cuaderno y la realización de esquemas y dibujos que ayuden a clarificar conceptos.
- ★ Continuar fortaleciendo la comprensión de usos figurados del lenguaje.
- ★ Iniciar el manejo de agenda de tareas y actividades, en articulación con la familia y los cuidadores.



EDUCACIÓN MEDIA:

- ★ Continuar fortaleciendo las habilidades de concentración del estudiante, de modo que pueda mantenerse en actividades de diverso tipo, por periodos prolongados, sin dispersarse.
- ★ Continuar el trabajo en habilidades de lectura de alto nivel y de escritura creativa.
- ★ Potenciar, según las demandas de las asignaturas, la apropiación de un conjunto de conceptos fundamentales, que le permitan al estudiante enfocar sus esfuerzos en dominar un conjunto de ideas fundamentales por unidad de trabajo, y aprender a usarlas en la solución de distintos problemas o en situaciones de la vida cotidiana.
- ★ Potenciar el uso autónomo e independiente de la agenda escolar, como herramienta que contribuye a la autorregulación.
- ★ Favorecer más actividades de trabajo individual e independiente, en las que el estudiante, a través de ejercicios fundamentales pero breves, pueda dar cuenta de los conceptos e ideas que se le han enseñado durante un periodo concreto.
- ★ Continuar promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que le permitan intercambios de mayor complejidad con otros.
- ★ Potenciar el discurso oral del estudiante, a fin de que identifique una idea central que quiera compartir, de modo que pueda argumentarla ante otros y desarrollarla.

Fuente: Verdugo, 2002; Burack, Hodapp, Iarocci y Zigler, 2012; Russo y cols, 2012; Iarocci y cols., 2012.

3.2.1.2. Características de la conducta adaptativa de los estudiantes con DI. Fortalezas y necesidades de apoyo

Tendemos a creer que los estudiantes con DI que asisten a las aulas educativas formales no son autónomos ni independientes (Verdugo, Arias y Gómez, 2013). Derivado de ello, ignoramos todo aquello de lo que son capaces (aunque no deliberadamente) cuando se trata de habilidades prácticas y conceptuales para la vida cotidiana. En este orden de ideas, encontramos que los estudiantes con DI tienen habilidades y conocimientos ya establecidos (o pueden aprenderlos), para desempeñarse de modo autónomo en el día a día. Veamos cuáles son sus fortalezas y cómo podemos potenciarlos para que desarrollen estas capacidades, esenciales para vivir en sociedad.

En el dominio de las **habilidades prácticas**, los estudiantes con DI generalmente son independientes en actividades de autocuidado. Aprenden a asearse, alimentarse por sí solos, vestirse, acicalarse, y pueden elegir, con criterio suficiente, qué deben hacer para desarrollar cada una de estas actividades del modo en que lo haría cualquier estudiante sin esta condición. En este sentido, lo que precisan es autonomía y confianza para mostrar lo que saben.

En caso de que algo se les dificulte, responden rápida y eficazmente a la generación de sistemas aumentativos del aprendizaje, esto es, un conjunto de apoyos que les indican cómo desarrollar la actividad, los pasos a seguir y qué errores deben evitar cometer (p. ej.: al usar el baño, al colocarse ciertas prendas de vestir, etc.).

Con relación a las **habilidades instrumentales de la vida cotidiana**, también consiguen altos niveles de eficacia. Son hábiles para preparar alimentos que no impliquen situaciones de riesgo, para limpiar su habitación, tender la cama, organizar sus útiles y prendas de vestir, tomar medicamentos en horarios establecidos, manejar pequeñas sumas de dinero, hacer uso del transporte público para movilizarse, utilizar un dispositivo móvil para comunicarse y buscar información,



entre otras. Habitualmente, también son exitosos en el aprendizaje de **habilidades ocupacionales** (tejer, bordar, elaborar manualidades, etc.). Es fundamental que no se confundan estas destrezas del estudiante con DI, como las únicas posibilidades que tiene para aprender y educarse. Como ya vimos en las necesidades de apoyo intelectual, la mayoría de estudiantes con DI pueden estar en el aula formal y adquirir, con apoyos de distinta clase, diverso tipo de conocimientos y habilidades.

En el ámbito de las **habilidades sociales**, a pesar de sus dificultades para establecer intercambios recíprocos

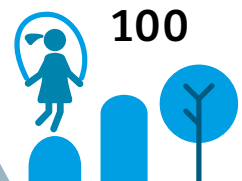
con otros, son abiertos al contacto social, siguen las reglas y normas, actúan bajo principios y valores y cuidan del otro y lo protegen. Debe enriquecerse aquí su capacidad para aprender a interpretar las intenciones de los otros en la comunicación y su lenguaje no verbal, de modo que no sean objeto de burlas ni exclusiones.

En lo que concierne a las **habilidades conceptuales**, se ha constatado que pueden adquirir, a través de sistemas aumentativos del aprendizaje, conceptos monetarios para manejar cantidades de dinero cada vez mayores, con autonomía y responsabilidad. Asimismo, tienen habilidades para aprender conceptos relacionados con el manejo del tiempo, los números y las medidas, y pueden aprender habilidades lectoras y escriturales que superen la mera automatización del código lectoescrito. Las principales necesidades en este ámbito se resumen en la Tabla 11.

Tabla 11. Necesidades en relación con la conducta adaptativa en estudiantes con DI

<ul style="list-style-type: none"> ★ Potenciar la autonomía y la autoeficacia del estudiante, permitiéndole desplegar sus conocimientos para realizar distintas actividades de autocuidado, propias de la vida diaria. ★ Valorar sus saberes, intereses y preferencias. Puede tomar decisiones con criterio. ★ En caso de que alguna de estas actividades se le dificulte, emplear sistemas aumentativos del aprendizaje con pictogramas (dibujos lineales en blanco y negro, elaborados en viñetas independientes), para enseñar aquello que el estudiante no domina.
<ul style="list-style-type: none"> ★ Permitir el despliegue de habilidades instrumentales de la vida diaria (preparar alimentos que no impliquen asumir riesgos, utilizar dispositivos móviles con diversas finalidades –comunicarse, buscar información, solicitar servicios, jugar videojuegos–). ★ Afianzar estas habilidades a través de una mesada mensual que el estudiante deba administrar, dándole autonomía para el desplazamiento en el transporte público, permitiéndole la conformación de grupos sociales, entre otros. ★ Permitir la realización de habilidades ocupacionales que, en ningún caso, pueden reemplazar la educación formal.
<ul style="list-style-type: none"> ★ Desde las demandas del sistema educativo formal, impulsar al estudiante para que afiance sus habilidades de lectura crítica y escritura creativa. ★ Apoyar la adquisición de conceptos monetarios que faciliten al estudiante la administración responsable y eficaz del dinero. ★ Permitir al estudiante el acceso a conceptos de tipo abstracto que le ayuden a cualificar sus estrategias de solución de problemas y toma de decisiones.

Fuente: Verdugo y Gutiérrez, 2009.



3.2.2. Abordaje pedagógico de estudiantes con DI. Rompiendo barreras

Un asunto de especial debate en el abordaje pedagógico tiene que ver con la pregunta de si los estudiantes con DI deben estar expuestos a los mismos contenidos y conceptos que sus pares o no. En igual medida, muchas veces se les “baja” de curso cuando no han adquirido ciertos dominios o capacidades de determinados grados. A este respecto, es importante hacer las siguientes consideraciones:

- ✍ Los estudiantes con DI que no han alcanzado las metas de aprendizaje esperadas en un cierto grado educativo, no deben “devolverse” a grados inferiores. Es necesario que estén con sus pares (o compañeros de su misma edad y entorno cultural) y que los maestros de aula y el docente de apoyo generen las estrategias pertinentes para que puedan alcanzar aquello que aún no saben o no dominan.
- ✍ Esto último está íntimamente ligado con la función socializadora de la escuela. Los estudiantes no solo asisten para aprender contenidos académicos, también para desarrollar habilidades de comprensión social y de comunicación, fundamentales para la vida cotidiana. Por ello, todo estudiante debe estar con su grupo social de referencia o grupo de pares.
- ✍ Siempre que sea posible, es recomendable que el estudiante con DI tenga la oportunidad de aprender los mismos contenidos y desarrollar las mismas habilidades que sus compañeros de grado. Pueden hacerse ajustes en la cantidad de actividades, en el tipo de material con el que las desarrollan, en los conceptos que deben dominar, pero no puede disminuirse la expectativa de logro, partiendo del hecho de que el estudiante no lo va a lograr. Bajo ninguna circunstancia un estudiante con DI puede estar segregado en el aula de su grado escolar, en una actividad de propósito diferente a la que desarrollan sus pares. Debe estar incluido con todos, realizando una actividad con materiales distintos, si es preciso, pero que persiga el mismo objetivo que se ha trazado para los demás.

3.2.2.1. Principios orientadores para la flexibilización curricular

La flexibilización curricular se entiende como aquel conjunto de acciones que lidera el equipo pedagógico del establecimiento educativo, en cabeza del profesional de apoyo, a fin de identificar aquellas metas de aprendizaje que requieren adaptaciones para determinados colectivos de estudiantes. Dichas adaptaciones no suponen, en todos los casos, modificar completamente la meta. Demandan la generación de estrategias pedagógicas distintas a las que se emplean con la mayoría de los estudiantes, para que un estudiante (o estudiantes) pueda lograr los objetivos propuestos empleando lo que denominamos en el capítulo 2 como *otras trayectorias de aprendizaje*.

En este sentido, cuando se trata de estudiantes con DI, la flexibilización curricular debe tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ✍ Revisar las metas de aprendizaje del grado escolar inmediatamente anterior y verificar cuáles ha cumplido el estudiante, cuáles ha cumplido, pero precisa mejorar, y cuáles aún no ha logrado.
- ✍ Plantear posibilidades para que el estudiante se nivele con sus compañeros, retomando las metas no cumplidas y articulándolas con las



metas del nuevo grado escolar. Si repetir grado es aconsejable para fortalecer sus procesos de aprendizaje (siempre y cuando no esté desfasado en edad cronológica con el grupo de referencia), permitirle hacerlo.

- ✍ Adecuar las herramientas pedagógicas para alcanzar las metas propuestas. No modificar la meta sin antes asegurarse de que con una herramienta distinta (otro texto, otros ejercicios, otro tipo de examen) el estudiante puede alcanzarla.
- ✍ Buscar actividades de refuerzo escolar, simples y sencillas pero contundentes, que ayuden al estudiante a retomar lo aprendido en clase, en casa, con el apoyo de sus cuidadores. Una actividad clara y específica puede ayudar al estudiante a apropiarse aquello que aún no consigue comprender.
- ✍ Modificar la meta, en términos de adecuarla a las necesidades del estudiante, solo cuando se haya constatado que, tal y como se plantea, no se alcanzará.
- ✍ La modificación de metas de aprendizaje debe acomodarse al concepto de *ajuste razonable* propuesto en el capítulo 2. En este sentido, no se trata de transformaciones sustanciales de las metas, sino de acotaciones o modificaciones mínimas que, en lo posible, no impidan que el estudiante desarrolle su potencial o quede excluido de los aprendizajes a los que cualquier estudiante tiene derecho.

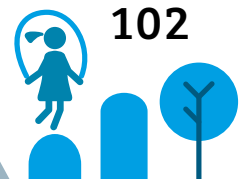
3.2.2.2. Apoyos para estudiantes con DI en educación preescolar y primaria

Se resalta la importancia de ofrecer apoyos en varias áreas:

- ✍ Los que conciernen al **aprendizaje de las claves de la comunicación y las interacciones sociales**, la **apropiación de normas, hábitos y rutinas** (si es necesario en algún caso particular) y la **adquisición de estrategias de anticipación y flexibilidad mental**, pueden retomarse del apartado 3.1 de este capítulo, en el que se describen en detalle diversas estrategias para materializar dichos apoyos, en el caso de los estudiantes con TEA. Dado que la finalidad es compartida para los estudiantes con DI, todas estas herramientas se pueden implementar. Se invita al lector a consultarlos y adaptarlos según las necesidades de sus estudiantes.
- ✍ Otros apoyos se sitúan en tres áreas en particular: (a) adquisición de la lectura y la escritura, (b) desarrollo de procesos de razonamiento, y (c) fortalecimiento de capacidades atencionales y de memoria de trabajo.

A. Fortalecimiento de la adquisición de la lectura y la escritura

Es fundamental garantizar que los estudiantes con DI desarrollen una adecuada apropiación del código lectoescrito de su lengua materna. De esta manera, cuando hay dificultades particulares en la automatización de la lectura o de la escritura, puede desarrollarse un trabajo puntual en la generación de *sistemas aumentativos del aprendizaje* que ayude a consolidar esta adquisición. Entre estos sistemas se tienen los tableros de comunicación basados en pictogramas, los cuales sirven para comprender las relaciones entre las letras y sus sonidos, y la configuración de sílabas y de palabras. Cada letra puede ir acompañada de un dibujo lineal simple que permita codificarla o relacionarla con su sonido, dependiendo del lugar que ocupe en la sílaba (al inicio, al final o en el medio). Esto hace posible trabajar en lo que se denomina conciencia fonológica. Esta se refiere



a la capacidad de los sujetos para "reflexionar deliberadamente sobre la configuración específica de las palabras y las sílabas, reconociendo las unidades que las componen" (letras, sílabas) (González y Ortiz, 2007, p. 23).

Los pictogramas permiten el desarrollo de otro tipo de actividades como, por ejemplo, tareas de clasificación de sílabas o letras, de emparejamiento letra-sonido, de creación y segmentación de palabras, entre otras (Carrillo, 1994).

B. Aprendizaje de habilidades lectoras de alto nivel, usando metodologías de facilitación de la lectura

Una estrategia ampliamente usada para potenciar el aprendizaje de habilidades lectoras relacionadas con la extracción de ideas principales de los textos y otras inferencias complejas, es el uso de metodologías de facilitación de la lectura. Estas consisten en el uso de textos adaptados, en los cuales se reduce la complejidad de las oraciones y de los párrafos, se introduce un número limitado de palabras poco frecuentes, se emplean ilustraciones y cuadros de resumen, y las expresiones figuradas van acompañadas de notas aclaratorias (Anula y Belinchón, 2007). De esta manera, los estudiantes con DI pueden acceder a textos de alta complejidad, en igualdad de oportunidades que otros estudiantes. A partir de estos, pueden diseñarse guías y talleres en los que se enseñe, paso a paso, cómo se extraen las ideas centrales, las secundarias, etc., indicando al estudiante dónde puede ubicar la información relevante para ello e, incluso, modelando con un ejemplo cómo se haría. En el siguiente vínculo pueden encontrarse los lineamientos de esta metodología y algunos ejemplos de textos adaptados: <http://www.discapnet.es/Castellano/areastematicas/Accesibilidad/accesibilidadcomunicacion/LecturaFácil/Paginas/default.aspx>

Se sugiere emplear versiones facilitadas de textos de alta y mediana complejidad, que se hallen en el marco de las directrices europeas para facilitar la lectura (p. ej.: las ediciones realizadas por el Grupo UAM-Fácil Lectura). Al-

gunos ejemplos de textos que se han adaptado bajo estos lineamientos son: (a) *Don Quijote de la Mancha* (Miguel de Cervantes Saavedra); (b) *Lazarillo de Tormes* (anónimo); (c) *La Celestina* (Fernando de Rojas); y (d) *Leyendas* (Gustavo Adolfo Bécquer).

C. Desarrollo de procesos de razonamiento

Es fundamental potenciar en los estudiantes con DI la adquisición de conceptos de distinta complejidad. Para ello, pueden emplearse diversas técnicas que ayuden a los estudiantes a relacionar los nuevos conceptos con conocimientos y vivencias previos, y construir redes que los relacionen, a través de las cuales sea posible identificar sus semejanzas y diferencias. A modo de ejemplo, pueden usarse programas como los desarrollados por el Departamento de Investigación del ICCE (1999), de la serie *Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia* (APDI). También pueden emplearse las guías al maestro y los ejercicios de clase que propone la metodología de solución de problemas desarrollada por Sánchez (2004). En esta se trabajan estrategias específicas para aprender a solucionar problemas de diverso tipo, partiendo de ayudas concretas sobre qué es un problema, qué tipos de problemas existen y qué pasos deben seguirse en cada caso para llegar a una correcta solución. La ventaja de estas dos técnicas es que se han generado





desde la academia, dando voz a estudiantes y maestros, lo que garantiza la idoneidad de los materiales.

El maestro de aula puede organizar y seleccionar la información y los ejercicios que allí se proponen, para trabajar diversos aspectos en el aula que favorezcan al estudiante con DI y también a otros estudiantes.

D. Fortalecimiento de capacidades atencionales y de memoria de trabajo

Para trabajar este aspecto se sugiere el uso del reloj en el aula, marcando claramente el inicio y el fin de cada actividad, para que el estudiante pueda organizarse con relación a lo que se le demanda. Se pueden emplear pictogramas que señalen el paso a paso de las instrucciones y las actividades; estos pueden elaborarse con el conjunto de la clase, de modo que el estudiante con DI tenga claridad

suficiente sobre cada acción que debe realizar. Los pictogramas pueden ayudarle a mantener presente lo que debe hacer, controlar qué realizó y qué falta. A medida que el estudiante realice este monitoreo de modo autónomo, los pictogramas pueden retirarse, usando la técnica de encañamiento hacia atrás, detallada en el apartado de TEA.

Finalmente, se sugiere prestar especial atención al manejo de instrucciones. Es recomendable repetirlas en varias ocasiones, segmentarlas en indicaciones simples y garantizar (con un breve contacto uno a uno con el estudiante con DI) que entienda qué es lo que hay que realizar, identificar dónde presenta confusiones, qué materiales deben emplearse y cuál es el producto al que se debe llegar.

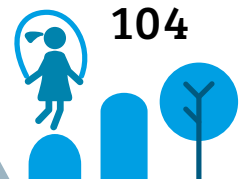
3.2.2.3. Apoyos para estudiantes con DI en educación media

Como en el caso anterior, se sugiere revisar los apoyos que se indican para este nivel educativo, en el ámbito de las habilidades sociales y comunicativas con estudiantes con TEA. De las estrategias que allí se plantean, pueden retomarse y adaptarse varias técnicas para favorecer las capacidades de interacción y comunicación en estudiantes con DI.

Específicamente, la **intervención orientada al grupo** puede ayudar a sensibilizar a los compañeros de clase en cuanto a las necesidades de apoyo del estudiante con DI, cómo acogerlo e, incluso, puede permitir que otros estudiantes compartan sus fortalezas, frustraciones y limitaciones en los procesos de aprendizaje y se generen estrategias de apoyo natural que puedan implementarse en el día a día.

El trabajo en la **comprensión de usos figurados**, a través de las herramientas que se proponen en el abordaje pedagógico de estudiantes con TEA en la educación media, resulta fundamental para cualificar las habilidades comunicativas de los estudiantes con DI, lo que tendrá un impacto en sus competencias de lectura y en el fortalecimiento de su destreza para interactuar con otros y autoprotegerse de relaciones potencialmente maltratantes.

Por otro lado, es fundamental continuar con la cualificación de habilidades lectoras de alto nivel y el trabajo en procesos de razonamiento. Veamos brevemente algunas técnicas para trabajar estos desafíos con estudiantes con DI en la educación media.



A. Fortalecimiento de habilidades lectoras de alto nivel

En la educación media, la adquisición de adecuadas habilidades de lectura garantiza la posibilidad de acceder a la cultura y a todo lo que implica la vida en sociedad (códigos, derechos, servicios, etc.). En este sentido, los estudiantes con DI no pueden verse limitados ni restringidos. Como ya se anotó en el apartado de TEA, las habilidades lectoras de alto nivel se relacionan con la generación de aquellas inferencias que podemos hacer de los textos para extraer las ideas que contienen, las intenciones del autor, sus vínculos con los conocimientos que poseemos, etc. Con el propósito de promover estas capacidades en los estudiantes con DI, recomendamos tener en cuenta las sugerencias que se mencionan a continuación:

- ✎ A partir del uso de textos facilitados, es preciso focalizar los esfuerzos en que los estudiantes aprendan la identificación de ideas principales. Para ello, puede iniciarse el trabajo con textos descriptivos o expositivos, que generalmente tienen una estructura lineal, se basan en hechos observables y familiares y son de menor longitud, comparados con textos narrativos (Elosúa, 2000; García-Madruga, 2006). En este punto, es deseable seleccionar textos cuyas temáticas favorezcan, en principio, la generación de inferencias de un modo más accesible y directo. Los textos con una estructura basada en objetivos (Elosúa, 2000, p. 90) suelen facilitar la extracción de ideas centrales, pues en estos las intenciones de los protagonistas son abiertas y transparentes.
- ✎ En función de cómo avancen los sujetos en sus capacidades atencionales y de memoria de trabajo, es posible aumentar la extensión de los textos, así como su complejidad. En cuanto observemos que los estudiantes son capaces de seguir mayor cantidad de instrucciones sin apoyo, llevan mejor el hilo de las clases e integran distintas fuentes de estímulos al logro de una tarea, podremos elevar progresivamente el tipo de textos que les propongamos para leer. Los textos narrativos y argumentativos, por su elevado grado de dificultad, deben dejarse al final del proceso de fortalecimiento de la competencia lectora (Elosúa, 2000; Foorman y Al Otaiba, 2009).

✎ A medida que el proceso avance, podemos enseñar a los estudiantes estrategias para resumir y condensar la información de los textos, y otras habilidades encaminadas a regular y monitorear sus propios desempeños mientras leen. Ejemplos de las estrategias que podemos implementar, se mencionan a continuación (García-Madruga, 2006, p. 123):

- ★ Si lo necesita, vuelva hacia atrás en lo que ya ha leído para no perder las ideas del texto que ya conoce.
- ★ Tome notas al margen del texto, en forma de palabras, dibujos o lo que más le sirva, de modo que aquello que sea importante pueda relacionarlo fácilmente con la nueva información que aparezca más adelante.
- ★ Intente establecer relaciones entre las ideas del texto.
- ★ Subraye las expresiones que no conozca y que sienta que dificultan la comprensión de lo que está leyendo. Pregunte a otros por su significado o consulte diversas fuentes para enterarse de su sentido, y así poder construir las ideas del texto. No se quede con la duda o no podrá avanzar.
- ★ Formúlese preguntas sobre lo que va leyendo y subraye la respuesta en el texto.

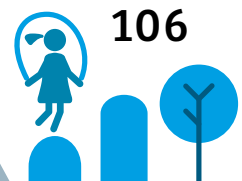


B. Cualificación de procesos de razonamiento

La adquisición de conocimiento científico y de habilidades para resolver problemas, tomar decisiones, organizar y clasificar conceptos, entre otras, son indispensables para cualquier estudiante que se halle inmerso en el sistema educativo formal (Delval, 1996, 2006, 2010). La educación media es el espacio privilegiado para enriquecer, potenciar y fortalecer estas capacidades. En este sentido, los estudiantes con DI no pueden ser ajenos a estos desarrollos. Es necesario continuar apoyando sus destrezas para clasificar, sintetizar información, hacer analogías, comparaciones, generar argumentos, etc. Pueden seguirse las guías y los manuales de programas para el desarrollo del pensamiento, como los propuestos por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (Sánchez y Andrade, 2010), que han sido diseñados desde la academia, e implementados y ajustados con el aporte de maestros, estudiantes y comunidades educativas. En el anexo de estas orientaciones se introducen ejemplos de las propuestas desarrolladas por este instituto. A partir de herramientas como esta es posible adaptar diversos contenidos de asignaturas específicas para potenciar las habilidades ligadas con el razonamiento. Delval (2010) y Montealegre



(2013) han desarrollado propuestas muy interesantes para trabajar resolución de problemas, pensamiento crítico y formulación de hipótesis en adolescentes y estudiantes de educación secundaria con dificultades cognitivas de diversa índole. Estas herramientas pueden adaptarse al trabajo con poblaciones con DI.





Los sordos (...) como poseedores de una experiencia visual; como personas integrales asumidas desde concepciones sociales, políticas y antropológicas y no como excluidos en el mundo del silencio; como educandos que forman parte de una comunidad lingüística y no como educandos etiquetados como deficientes del lenguaje.

Insor, *Educación Bilingüe para sordos*, 2006

La vieja idea de que la pérdida de la audición puede producir un aumento 'compensatorio' de la capacidad visual no puede atribuirse sólo a la utilización del lenguaje de señas. Todos los sordos (incluidos los poslingüísticos, que permanecen en el mundo del habla) experimentan cierto reforzamiento de la sensibilidad visual, y tienden hacia una orientación más visual, como explica David Wright: No percibo más pero percibo de forma distinta. Lo que percibo, lo percibo con agudeza porque tengo que hacerlo, porque constituye para mí casi el total de los datos necesarios para la interpretación y el diagnóstico de los acontecimientos. Es el movimiento por lo que respecta a los objetos; y en el caso de animales y de seres humanos, la actitud, la expresión, el paso y el gesto (...). Desvinculado de claves auditivas aprendí a interpretar los datos visuales más leves.

O. Sacks. *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, 1999

3.3. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidades sensoriales: discapacidad auditiva, discapacidad visual, sordoceguera

Introducción

El objetivo de este apartado es presentar las características de funcionamiento y las necesidades de apoyo educativo de los estudiantes con discapacidades sensoriales. Dadas las especificidades que comporta cada una, se abordarán de modo independiente.



3.3.1. Discapacidad auditiva. Perspectivas desde las personas sordas

Dos enfoques han abordado el concepto de "persona sorda": el audiológico y el sociocultural. Desde el primero, el foco de atención se sitúa en "los distintos grados de pérdida auditiva del sujeto, la localización de la lesión y sus causas, así como en las ayudas técnicas que se le pueden proporcionar para compensar o paliar la pérdida auditiva" (Domínguez y Velasco, 2013, p. 233). Por su parte, el enfoque sociocultural y antropológico define la persona sorda como aquella que se caracteriza por ser **usaria de la lengua de señas** (LS). Esta última perspectiva permite el reconocimiento de la comunidad sorda como comunidad lingüística, desde la cual crea su identidad y se configura su cultura. Más allá de centrar la atención en la pérdida auditiva (total o parcial), se considera la capacidad visual de la *persona sorda* como una de sus características principales, la cual toma relevancia en el uso de sistemas de comunicación que le son propios. Es importante aclarar que, a la luz de esta mirada, bajo ninguna circunstancia se hace caso omiso de las limitaciones derivadas del déficit auditivo, ni se hacen a un lado los avances tecnológicos y científicos que pueden potenciar las capacidades comunicativas de las personas sordas (audífonos digitales, implantes cocleares, decodificadores de televisión que permiten el subtítulo en LS, etc.) (Domínguez y Velasco, 2013; Velasco y Pérez, 2009).

La Lengua de Señas es la lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral.

La Lengua de Señas se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquier otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas y sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, esta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional (Ley 982 de 2005).

Cabe aclarar que, desde las posibilidades de recepción de información sonora con las que cuenta cualquier persona, nos referimos a *personas sordas* como aquellas "que no poseen la audición suficiente y que en algunos casos no pueden sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se les pueda practicar" (Ley 982 de 2005).

Un aspecto de enorme relevancia en el reconocimiento de las personas sordas se encuentra en la riqueza lingüística y comunicativa que poseen. Claramente tienen la posibilidad de adquirir la LS en la interacción habitual con su comunidad, a la par que pueden incorporar habilidades para el manejo del español oral o escrito; en ese sentido, podrían ser **bilingües, semilingües o monolingües** (Véase Tabla 12).



Tabla 12. Caracterización de las personas sordas, en relación con su dominio de la LS y las modalidades del español (oral o escrito)

BÍLINGÜE, SEMILINGÜE Y MONOLINGÜE: ¿QUIÉN ES QUIÉN?
Personas sordas bilingües: son aquellas que viven una situación bilingüe en lengua de señas colombiana (LSC) y español oral o escrito, según sea el caso, por lo cual utiliza dos lenguas para comunicarse, tanto con la comunidad sorda a la que pertenece como con la comunidad oyente que usa el español como primera lengua.
Personas sordas semilingües: son aquellas que no han desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que adquirieron la discapacidad auditiva antes de desarrollar una primera lengua oral, y a que tampoco tuvieron acceso ni interacciones sociales adecuadas para la adquisición de la lengua de señas.
Personas sordas monolingües: usuarios competentes de una sola lengua: la LS o una oral.

Fuente: Ley 982 de 2005.

En el grupo de usuarios definidos como *personas sordas monolingües*, se tienen dos categorías adicionales que vale la pena mencionar aquí: de una parte, *personas sordas hablantes o usuarias del español*, esto es, aquellas que adquirieron la lengua oral con suficiencia, antes de la alteración auditiva. Este colectivo, si bien hace uso de ayudas auditivas para compensar las restricciones en comunicación que les ha generado el déficit auditivo, continúa utilizando su lengua materna. Por otro lado, las *personas sordas señantes o usuarias de la LSC*, quienes definen su identidad y cultura en relación con el uso de la lengua de señas, y se comunican prioritariamente mediante esta modalidad (Ley 982 de 2005).

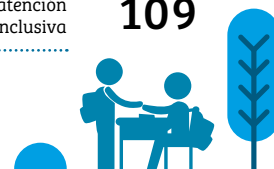
Cabe señalar que el tipo de habilidades lingüísticas y comunicativas que puede desarrollar una persona sorda dependerá de tres aspectos en particular:

- ✍ Sus posibilidades sensoriales auditivas.
- ✍ El momento del desarrollo en el que adquirió la disminución o pérdida auditiva.
- ✍ La incidencia de dicha pérdida en los procesos de interacción y formación a los que puede acceder.

Así las cosas, una persona que adquiera la discapacidad auditiva antes de los tres años de edad o durante los primeros años de vida, requerirá de diferentes disposiciones educativas para adquirir una lengua que le permita comunicarse con otros. No debe olvidarse que la primera infancia es crucial para la adquisición de buena parte del

lenguaje (sea oral o LS), y este periodo debe aprovecharse al máximo, de forma tal que los niños adquieran con competencia la lengua (o lenguas) que precisen, en contextos de interacción social enriquecidos, y así sus procesos de socialización y otras habilidades intelectuales puedan potenciarse (Belinchón, Rivière e Igoa, 2009). Los niños con discapacidad auditiva no deben ser excluidos de estas oportunidades.

En consonancia con lo anterior, un estudiante sordo, hijo de padres oyentes (que manejan o no la LS), y un estudiante sordo, hijo de padres sordos (oralizados o señantes), tendrán diferentes posibilidades de especialización de su primera lengua, y una puerta siempre abierta para la adquisición de otra (u otras). Por ello, un estudiante usuario de LS en un contexto educativo de oyentes se enfrentará a diferentes retos en su comunicación y aprendizaje, distintos de los que podría tener si estuviera en interacción con una comunidad lingüística señante.





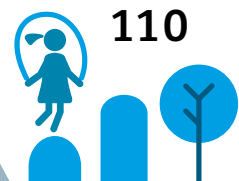
En nuestro país, una realidad que debemos afrontar es el hecho de que una gran cantidad de niños con discapacidad auditiva no han tenido la oportunidad de aprender con suficiencia la LSC durante la primera infancia, dado que no han tenido ocasión de interactuar con su comunidad lingüística en el contexto educativo. Este hecho puede incidir en que estos niños ingresen al preescolar y a la educación básica sin un desarrollo adecuado de la LSC, situación que debe ser atendida de modo prioritario, dando a estos estudiantes las posibilidades de interacción social y los apoyos pedagógicos que precisen para fortalecer la competencia en esta lengua (Pabón y cols., 2011) (Para mayor información al respecto, puede consultarse el documento de *Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos*, publicado por el Insor en 2012).

Con arreglo a lo expuesto, es importante puntualizar que la personas sordas configurarán como primera lengua aquella con la cual se sientan más identificados, dependiendo de la posibilidad de uso de la misma en relación directa con el entorno en el que están inmersos.

La Ley 324 de 1996 reconoce la Lengua de Señas como lengua natural de las personas sordas y el español escrito como su segunda lengua. El Decreto 2369 de 1997, a través del cual se reglamenta parcialmente la Ley 324, hace énfasis en la atención a las personas con discapacidad auditiva, fundamentado en los principios de igualdad y participación, autonomía lingüística y desarrollo integral. Posteriormente, la Ley 982 de 2005 determina los principios de la educación bilingüe para la población sorda, definiendo los requerimientos comunicativos y los apoyos requeridos para llevar a feliz término la formación educativa de estos educandos (Rodríguez y cols., 2011, p. 34).

De ahí que un proceso educativo tendiente al desarrollo de habilidades comunicativas en la LS y la lengua propia de la comunidad de oyentes (oral o escrita), constituye el requerimiento de procesos que se orientan hacia desarrollos bilingües y biculturales. Al respecto, debemos tener en cuenta que la LS y el español escrito u oral (en nuestro caso) cuentan con configuración sintáctica, semántica y pragmática que los diferencian en gran medida, de modo que adquirir una lengua como primera posibilidad comunicativa y aprender otra como segunda lengua, exige procesos distintos, en los que resulta crucial la interacción con usuarios competentes de dichas lenguas y un proceso de enseñanza en el que se promueva el aprendizaje de todos aquellos elementos que las caracterizan: visogestuales (para la LS), fonético-fonológicos (para la lengua oral), sintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos.

Una cuestión que cabe precisar es que el aprendizaje de la lengua como tal (LS u oral) no agota todo lo que supone la relación cultural entre una y otra lengua en las comunidades sordas y de oyentes, y lo que comporta estar inmerso en una u otra cultura (o en ambas) con los valores, las identidades y los principios que las constituyen. Esto último resulta fundamental a la hora de pensar en el trabajo educativo con poblaciones sordas. No basta con dominar la lengua que les es propia, es necesario hacer un ejercicio de inmersión a su cultura, a los modos que emplean para comunicarse, a sus prácticas sociales, afectivas, entre otras (Valmaseda, 2002).



En este punto, es pertinente que relacionemos todos estos procesos, con la importancia de la participación del **modelo lingüístico**, como actor fundamental en la formación lingüística, comunicativa y cultural de las personas sordas.

El **modelo lingüístico** es aquella persona que muestra la lengua de señas en uso (en este caso, la colombiana, o LSC) y la modela para los estudiantes sordos y oyentes. También es aquel que tiene el conocimiento implícito de ser y vivir como sordo y por lo tanto manifiesta y transmite en sus interacciones comunicativas cotidianas el patrimonio de valores y tradiciones de esta población. Forma parte de la comunidad educativa y, como tal, se constituye en agente educativo y representante de la cultura sorda (Para mayor información al respecto, puede consultarse el siguiente link: http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_los_modelos_linguisticos.pdf).

La comunidad sorda se define como el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la nación (...) y, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes (Ley 982 de 2005).

3.3.1.1. Características de los estudiantes sordos. Signos de alerta en el aula y necesidades de apoyo

La llegada al aula de estudiantes con discapacidad auditiva trae consigo la necesidad de desarrollar procesos de formación en el escenario educativo, no solo dirigidos a los estudiantes, sino también a los maestros y a toda la comunidad educativa. Una prioridad que no puede desconocerse tiene que ver con la necesidad de que estos estudiantes cuenten con las mejores condiciones para un desarrollo lingüístico y comunicativo pleno que, como ya se ha mencionado, debe responder a sus particularidades e incluir elementos propios de su cultura (Domínguez y Alonso, 2004; Marchesi, 1999).

En este orden de ideas, se trata de un proceso que, además de reconocer las potencialidades del estudiante sordo, puede requerir diferentes caminos y tiempos, distintos a los que habitualmente se implementan con estudiantes oyentes, tal y como ocurre puntualmente con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Rodríguez y cols., 2009).

Una realidad que no podemos desconocer es el hecho de que los desempeños académicos que consiguen los estudiantes sordos dependen, en gran medida, de las condiciones sociales, culturales y familiares que les proporcione el entorno. En este sentido, pueden encontrarse estudiantes que no dominan la LSC en educación preescolar o básica, debido a la falta de oportunidades de aprendizaje y un contexto natural enriquecido para adquirirla, durante los primeros años de vida. El dominio o no de la LSC afecta la adquisición posterior de la lectura y la escritura en una segunda lengua. Desde la academia, se han realizado diversos trabajos que confirman este argumento. En competencia lectora, los que alcanzan mejores resultados son los estudiantes cuya pérdida auditiva es menor. De igual modo, si la sordera se ha adquirido posterior al aprendizaje de una lengua oral (lo que se denomina *sordera poslocutiva*), los niveles de lectura son claramente superiores, comparados con los rendimientos de sujetos controles oyentes (Marchesi, 1999; Valmaseda, 2002). Una de las razones que se ha propuesto para estas diferencias, tiene que ver con la necesidad de dominar habilidades del lenguaje oral para el aprendizaje de la lectura. Así las cosas, los estudiantes sordos que no



adquieren herramientas del español oral (para el caso que nos ocupa), presentarán problemas en el desarrollo de la competencia lectora. Algunas de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sordos cuando leen, tienen que ver con el vocabulario de los textos, la necesidad de dominar la sintaxis del español, el uso de expresiones figuradas que no son propias de la LS, entre otros (Valmaseda, 2002). Una recomendación de diversos expertos es el uso de un sistema de comunicación bilingüe desde el inicio de la educación formal, esto es, el empleo de una lengua oral y la LS (Marchesi, 1999; Pertusa y Fernández, 2004 a y b; Schick, Marschark y Spencer, 2006; Lillo-Martin, 2008, 2009; Morgan y Woll, 2002). De esta manera, la LS puede convertirse en una poderosa herramienta para el aprendizaje del lenguaje oral (Marchesi, 1999).

Otro aspecto que resulta crucial tiene que ver con la adquisición del pensamiento matemático. Diversos trabajos han enfatizado que, comparados con la adquisición de la lectura, los resultados en tareas que evalúan la apropiación de conceptos numéricos muestran una brecha menor entre oyentes y estudiantes sordos. Es importante añadir que, si bien los estudiantes oyentes adquieren antes que los estudiantes sordos nociones matemáticas de diversa clase, el proceso que siguen estos últimos es similar (Valmaseda, 2002; Wood y cols., 1983; Wood y cols., 1987). Asimismo, los dos grupos cometen los mismos tipos de errores, lo que sugiere que, para la resolución de problemas matemáticos, el dominio de una lengua oral no es una condición necesaria.



Finalmente, es necesario mirar con detenimiento el desarrollo socioemocional de los estudiantes sordos. Diversas variables pueden incidir en la manera como un estudiante sordo se integra a su propia comunidad y a la comunidad de oyentes. Un factor importante es el ambiente familiar en el que se desenvuelven. Especialmente, en el caso de estudiantes sordos con padres oyentes, puede haber una tendencia a la negación de la condición como tal, hecho que puede impactar negativamente la autoestima del niño o del joven (Pertusa y Fernández, 2004c), y generar una tendencia a la sobreprotección (Greenberg y cols., 1984). Los resultados de diversos trabajos indican que los estudiantes sordos, hijos de padres sordos tienen, en general, un autoconcepto y una autoestima más elevados, y mejores estrategias de vinculación social con sus pares, incluso con compañeros oyentes. Sin duda alguna, los estudiantes sordos con mejores habilidades sociales y comunicativas son aquellos que han estado expuestos a ambas culturas (sorda y oyente) (Silvestre y Ramspott, 2003; Meadow, Spencer y Sanford, 2004; Emmorey y McCullough, 2009; Pertusa y Fernández, 2004 a y b).

Todo lo anterior permite consolidar un conjunto de necesidades de apoyo que es preciso atender en el aula formal, de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentre el estudiante. La Tabla 13 recoge algunos de estos requerimientos.



Tabla 13. Requerimientos educativos específicos de estudiantes con discapacidad auditiva, diferenciados por nivel educativo.

NÍVEL EDUCATIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ★ Caracterizar las posibilidades comunicativas del estudiante. Verificar su dominio de ambas lenguas (LSC y español oral). ★ Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en LS (para nuestro caso, LS colombiana), mediante la interacción natural con usuarios de dicha lengua (modelos lingüísticos). ★ Propender al aprendizaje de LSC en la familia, en caso de que el niño sea hijo de padres oyentes no señantes. ★ En el aula, solicitar profesional de la educación, competente en el uso de la LSC. ★ Si el estudiante utiliza dispositivos como audífonos, situarlo en el centro del salón, en la primera fila de la clase. Evitar ubicarlo al lado de paredes y puertas, para que no rebote el sonido.
Básica Primaria y Educación Media	<ul style="list-style-type: none"> ★ Caracterizar las posibilidades comunicativas del estudiante (habilidades en el uso de la LSC, dominio del español, gestualidad, corporalidad, expresividad, etc.). ★ Continuar potenciando y favoreciendo el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en LSC, mediante la interacción natural con usuarios de dicha lengua (modelos lingüísticos). ★ Fortalecer habilidades lingüísticas y comunicativas tendientes a un desarrollo bilingüe y bicultural (LSC y español). ★ Explorar acerca de su ambiente cultural, las posibilidades de acceso a cuentos y material narrativo signado, y valorar su acercamiento a la lectura y escritura en español. ★ Fortalecer la expresión facial, gestual y corporal. ★ Fomentar la adquisición de otras lenguas (inglés, francés). ★ Considerar el nivel de aprendizaje de la lengua escrita en el que se encuentre el estudiante, al momento de solicitar trabajos basados en la producción escritural.
	<ul style="list-style-type: none"> ★ Realizar adaptaciones curriculares, en especial con respecto a la configuración de espacios académicos adicionales para la adecuada adquisición de la lectura y la escritura en español. ★ Emplear estrategias visuales que potencien los procesos de aprendizaje y su correspondiente evaluación. ★ Generar estrategias y escenarios que permitan interacciones efectivas entre las distintas comunidades (estudiantes sordos, oyentes). ★ Fortalecer la expresión de ideas, sentimientos y necesidades. ★ Trabajar en la autoestima y el desarrollo afectivo, eliminando todas aquellas barreras que impidan su efectiva inclusión en los distintos espacios educativos. ★ Promover procesos de formación de los equipos docentes en servicio, en aspectos conceptuales y prácticos relacionados con la educación bilingüe y bicultural para población sorda, que posibiliten el desarrollo de todas las potencialidades de aquellos estudiantes con discapacidad auditiva (Insor, 2006, p. 17). ★ En educación media, debe contarse con la participación de intérpretes de la LSC, para facilitar la interacción entre estudiantes sordos y oyentes.



No podemos negar que, hoy por hoy, es posible encontrar en una misma aula estudiantes sordos que presentan un desarrollo tardío en las habilidades comunicativas esperadas para su edad y escolaridad, así como estudiantes sordos con desarrollos bilingües, alcanzados desde los primeros años de vida, gracias a la posibilidad de contar con ambientes sociales y educativos bilingües (LSC y español). En todos estos casos, especialmente en la educación media, será necesario promover diversas estrategias para la interacción de todos los estudiantes, reconociendo que la presencia de personas de la comunidad sorda en la escuela constituye una oportunidad enormemente valiosa y única de estar y entrar en contacto con otra lengua,

otra cultura, otros saberes y nuevas costumbres. Por ello, en educación media es vital la presencia del intérprete de LSC.

El intérprete para personas sordas corresponde a las personas con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en la Lengua de Señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa (Ley 982 de 2005).

Veamos a continuación una situación educativa en la que es posible identificar algunos de los aspectos antes descritos y cómo puede llevarse a buen fin el proceso educativo de estudiantes con discapacidad auditiva.

Primeros días de clase...

Al establecimiento educativo Las Palmas ha llegado Constanza, la nueva maestra, quien cuenta con experiencia en educación básica. Tendrá por primera vez a un grupo con niños con discapacidad auditiva, característica propia de algunos de los niños atendidos en la institución. Una de las profesoras le ha contado a Constanza que su grupo será el de transición, conformado por 10 niños y 8 niñas. Ella estará acompañada por un modelo lingüístico la mayor parte del tiempo. Esta persona formará parte de la mayoría de las actividades que se desarrollen en toda la institución, donde interactúan padres y otros adultos sordos con los niños y los jóvenes. La atención de Constanza se ha centrado inicialmente en los

tres niños que presentan características sensoriales disímiles a las de la mayoría del grupo, de quienes ha anotado los siguientes aspectos:

Ángel: niño de 6 años, que no presenta entrada auditiva en su oído derecho y evidencia una pérdida moderada en su oído izquierdo, en el que usa audífono. Hijo único de padres sordos, usuarios de lengua de señas colombiana (LSC). Ha estado en la institución desde los 2 años. Su familia reside desde hace más de 3 años en Florencia y se ha esforzado mucho por proporcionarle al niño terapias del lenguaje desde muy pequeño. Actualmente, el niño parece leer los labios de sus interlocutores oyentes y ha incorporado expresiones orales a la par que usa la LSC. Se comunica de modo efectivo con sus padres y otros niños de la institución, haciendo un buen uso de la LSC y del español.

Marco: niño de 5 años. Perdió la audición en ambos oídos debido a una otitis presentada al año y medio de nacimiento. Es hijo de padres oyentes. Marco es el menor, hermano de una niña de 7 años. Es la prime-



ra vez que ingresa a un proceso de atención educativa. Proviene de la zona rural de El Doncello. No accedió a servicios médicos o terapia del lenguaje durante sus primeros años. Marco es muy cariñoso, pero no habla. Expresa sus necesidades señalando, o llorando cuando algo le molesta. Se ha movilizó la ruta de atención con el propósito de brindar un contexto que posibilite adecuados procesos de aprendizaje y favorecer mejores hábitos alimenticios, teniendo en cuenta que al nacer, el hospital de la región reportó talla baja y bajo peso.

Catalina: niña de 5 años, recién cumplidos. Usuaria de audífonos en ambos oídos, desde hace tres años. Catalina presenta una importante pérdida auditiva bilateral, originada posiblemente por una enfermedad viral adquirida por la madre durante el proceso de gestación. Por desconocimiento del tema, la característica auditiva de Catalina fue notada por sus padres alrededor del año y medio de edad. Hija de padres oyentes, quienes actualmente utilizan estrategias para fortalecer la oralización de su hija, según orientaciones que

les brindaron en salud. Catalina presenta algunos avances en la comunicación oral; ha aprendido algunas señas de la LSC en la interacción con sus compañeros. Ha estado en el establecimiento educativo desde hace un año.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de su experiencia, Constanza consideró que, además de otros aspectos propios del nivel educativo, debía trabajar con todos los niños procesos que les posibilitaran explorar su entorno, fortalecer su comunicación y acercarse al lenguaje escrito. Además, proyectó una reunión con las familias para conocer los intereses de cada uno de los integrantes de su grupo, entre otros aspectos que les caractericen.

3.3.1.2. Abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad auditiva

Como en el caso de los TEA o la DI, hay diversidad de metas y desafíos que deben trabajarse en el aula formal cuando en ellas transitan personas sordas. Las estrategias para hacerlo abundan en manuales, libros, guías, etc. No es objeto de este documento mencionarlas todas, no obstante, presentaremos algunas fundamentales que ayuden a los maestros a potenciar las posibilidades comunicativas y de aprendizaje de esta población. Dado que todas son relevantes a lo largo de los distintos niveles educativos, no diferenciaremos entre unos y otros.

A. Desarrollo de una propuesta educativa bilingüe bicultural para los estudiantes sordos

Como ya se ha planteado desde las orientaciones del Inesor (2006, p. 12), para el logro de una educación bilingüe para la población sorda en la etapa escolar, se considera de gran relevancia propender a:

- Respetar y reconocer la identidad de los sordos como eje fundamental para su educación.
- Generar procesos pedagógicos que sean significativos para la definición de la construcción de conocimientos y temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos.
- Crear condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para lograr un pleno desarrollo bilingüe y bicultural. Esto es, materializar el derecho que tienen los sordos a ser educados en su primera lengua (la LSC). Esto supone entender la situación de bilingüismo que viven



las personas sordas; en consecuencia, debe promoverse el uso continuo y el enriquecimiento permanente de la lengua de señas y de la cultura sorda, como también dar oportunidad para el aprendizaje de la lengua que usa la mayoría de la sociedad oyente, en este caso el español, en su forma oral y escrita como una segunda lengua.

- ✍ Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos en otros espacios y contextos sociales y no únicamente en el establecimiento educativo.

Lo anterior se halla articulado con lo planteado en la Ley 982 de 2005, donde se considera que la LSC es aceptada "como idioma necesario de comunicación de las personas con pérdidas profundas de audición y sordociegas" (Artículo 20), de modo que se "deberán respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de los sordos y sordociegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal" (Artículo 90).

B. Caracterización de habilidades lingüísticas y comunicativas

Los estudiantes con discapacidad auditiva incorporan, además de su lengua, otros recursos mediante los cuales interactúan y se comunican con el mundo. Es necesario implementar estrategias de diversa clase que permitan reconocer qué nivel de dominio posee el estudiante de su lengua materna y del español, y qué

otras posibilidades comunicativas ha desarrollado que valga la pena tomar en cuenta en el aula. Para ello, se sugiere partir del propio estudiante, solicitándole, a través del modelo lingüístico o del intérprete, un reporte breve de sus fortalezas y debilidades comunicativas para analizar, con el docente de apoyo, de qué manera favorecer mejores canales de comunicación entre los maestros de aula y el estudiante (y entre este último y sus compañeros de clase). Esta tarea le compete al docente de apoyo.

Por su parte, los maestros de aula también pueden implementar registros de observación, diarios de campo u otras estrategias que les permitan identificar las fortalezas y las limitaciones comunicativas de sus estudiantes sordos y las alternativas para potenciarlos. El docente de apoyo puede ayudar a caracterizar el nivel de apropiación del español por parte del estudiante, su seguimiento de instrucciones en la lengua oral y en LSC, así como otras destrezas que sea importante revisar, a fin de mejorar el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Las recomendaciones de la familia al respecto, también serán de enorme utilidad.

C. Procesos de facilitación para el acceso a información visogestual y corporal que acompaña la comunicación oral

Como ya hemos visto, las personas sordas completan la información que logran percibir con otras fuentes de índole visual como, por ejemplo, gestos, movimientos de los labios, de las manos y posturas corporales. Así pues, cuando nos dirigimos al grupo completo en el salón de clase, debemos cuidar lo siguiente:

- ✍ Siempre que estemos dando instrucciones, explicaciones o retroalimentación, debemos verificar que nuestros estudiantes sordos estén ubicados frente a nosotros y puedan ver nuestro rostro mientras hablamos.
- ✍ Es preciso evitar desarrollar los temas al mismo tiempo que se escribe en el tablero. Cuando requiramos girarnos a anotar, debemos parar el discurso.
- ✍ Cada vez que acabemos una explicación o que demos una instrucción, asegurémonos de que el estudiante ha entendido, y detengamos un momento la clase para aclararle dudas e inquietudes.
- ✍ Intentemos utilizar presentaciones con imágenes relativas al tema que se esté trabajando. Estas ayudas



pueden favorecer la apropiación de los distintos contenidos por parte del estudiante.

- ✍ Si usamos videos o películas, asegurémonos de que están traducidos a la LSC. De lo contrario, el estudiante sordo puede perderse en la actividad y quedar excluido.

D. Fortalecimiento y seguimiento a los desarrollos lingüísticos y comunicativos, de acuerdo con las características de los estudiantes

El lenguaje constituye una de las herramientas primordiales en la mediación de todos los aprendizajes escolares, por lo que, en el caso de los estudiantes sordos, la enseñanza de la LSC se considera imprescindible. Así, deberá procurarse su desarrollo en la interacción natural con usuarios competentes de la lengua, interacción mediante la cual se consolida la adquisición de habilidades que son clave para la comunicación, además del reconocimiento y construcción de elementos culturales que caracterizan a la comunidad sorda.

Por lo anterior, en el contexto educativo se consideran como prioridades las siguientes cuestiones:

- ✍ Crear escenarios de interacción con participación de modelos lingüísticos de la LSC, especialmente en los primeros años de vida, periodo en el cual los niños consolidan su primera lengua.
- ✍ Incentivar y apoyar el aprendizaje de la LSC por parte de las familias, en procura de escenarios de interacción habitual en señas para los estudiantes sordos.
- ✍ Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas tendientes a un desarrollo bilingüe (LSC-español escrito y oral).
- ✍ Fortalecer la adquisición de la LSC en aquellos casos en los que los estudiantes presentan dificultades en su dominio, debido a la falta de acceso a procesos de adquisición de la lengua mediante interacciones naturales con usuarios competentes de la misma. Esta consideración es importante, teniendo en cuenta el histórico educativo que ha atravesado a la comunidad sorda en el país, y estudiantes sordos que acceden a la educación preescolar y básica sin contar con una lengua para comunicarse.

Es preciso asumir el lenguaje como un fenómeno sociocultural que permite la construcción de subjetividades y la interacción en contexto, y el espacio académico como el momento para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes sordos (...), cuyo eje central es enriquecer la LSC como primera lengua desde los fundamentos comunicativos y lingüísticos acordes con el contexto social de la población sorda, respetando el desarrollo cognitivo de cada sujeto y aplicando estrategias, actividades y recursos adecuados para tal fin (Rodríguez y cols., 2011, p. 44).

E. Incorporación de escenarios de interacción y comunicación efectiva entre estudiantes sordos y oyentes

Estar inmersos en una sociedad que en un alto porcentaje es oyente, constituye, para los estudiantes sordos, un desafío constante. Exige desarrollar habilidades para interactuar con dicho contexto, salvaguardar los atributos propios de la comunidad de origen, esto es, la comunidad sorda, y crear diversas estrategias para acercar esta cultura a las comunidades de oyentes, a la vez que interactuar con ellos de modo fluido y sin temores. En consonancia con ello, los establecimientos educativos deben implementar actividades y estrategias con pares, mediante las cuales los estudiantes oyentes y los estudiantes sordos exploren habilidades comunicativas



orales, signadas, gestuales, corporales o manuales, que les permitan comprender la diversidad de canales de comunicación que podemos compartir, distintos a aquel que privilegia nuestra lengua materna (LSC o español). Es vital que entiendan que ninguno es mejor o peor que otros; simplemente, son distintos. En paralelo, es relevante valorar las formas naturales de comunicación que incorporan los estudiantes oyentes para relacionarse con los estudiantes sordos, y viceversa. Debemos impulsar la idea de que se trata de personas que provienen de comunidades lingüísticas y culturales distintas. Unas y otras tienen mucho que aportar.

F. Uso de referentes visuales y experiencias multisensoriales o kinestésicas

Como ya se ha mencionado, los estudiantes sordos cuentan con un estilo cognitivo predominantemente visual y de orden multisensorial. Para fomentar su participación en el aula y en actividades grupales, es preciso facilitarles la oportunidad de acompañar sus producciones signadas con apoyos visuales de diversa clase (imágenes, pictogramas, señales, etc.), u otros que el estudiante quiera compartir (de tipo kinético, táctil, etc.).

Es fundamental recordar a los compañeros de curso la importancia de estar siempre cara a cara con el estudiante, hacer silencio mientras él presenta y comparte sus opiniones, y estar pendiente siempre de que lleva el hilo de la discusión del grupo. Implementar la figura del compañero-tutor que ayude al estudiante a regular la comunicación con otros, y le facilite repeticiones o paráfrasis de aquello

que no comprenda, también es de suma importancia en este proceso.

G. Procesos de adquisición de habilidades para la lectura y la escritura del español

Los estudiantes sordos requieren espacios específicos en el aula formal para potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura en español, mediante el uso de herramientas pedagógicas similares a las que se utilizan para el aprendizaje del inglés u otras lenguas, ya que la adquisición del español para esta comunidad constituye una segunda lengua. Entre algunos de los métodos que se identifican en relación con la adquisición de la lectura y la escritura en población sorda, se encuentran los siguientes (Galvis y Justínico, 2009, p. 167, cursivas en el original):

- ✍ *Comunicativo*: propende a la lectura de textos narrativos a través de estrategias de lectura extensiva, de la cual se espera que los niños descubran la estructura discursiva y el funcionamiento de la lengua en forma espontánea (Tovar, 1999).
- ✍ *Textual pragmático*: centrado en la comprensión y la producción textual, activa los esquemas conceptuales en la perspectiva de formar buenos lectores y escritores (Tovar, 1999).
- ✍ *Interactivo e instruccional*: considera que “aprender a leer es enteramente equivalente a aprender la lengua” (Svartholm, 1994); exalta la tipología textual y la interrelación directa entre el lector y el texto. Respecto de la escritura plantea que “esta se desarrolla en forma espontánea y debe iniciarse a una edad temprana” (Svartholm, 1994). Sin embargo, esta posición se ha revaluado por cuanto *el proceso de leer y escribir se concibe ahora como un complemento funcional de la primera lengua del niño, y la escritura debe conectar la estructura lingüística de la lengua de señas en forma comparativa con la lengua escrita* (Svartholm, 2004).
- ✍ *Descendente*: denominado así por Heiling (1999), quien plantea que enseñar a leer es equivalente a enseñar una segunda lengua y desarrolla los procedimientos de interacción entre el lector y sus conocimientos previos para facilitar la comprensión y producción de textos. Este mismo método Domínguez (1999) lo denomina “lectura-abajo”.



Derivado de lo anterior, en el currículo deben incluirse espacios académicos específicos orientados al aprendizaje del español como segunda lengua, y ejercitar, en todas las asignaturas, la lectura y la escritura en esta lengua. Al hilo de esta consideración, es muy importante tener siempre presente que el estudiante sordo adquiere la lectura y la escritura en español siguiendo una trayectoria de aprendizaje distinta a la que emplean los estudiantes oyentes, hecho que determinará ritmos de producción variados, que hay que potenciar de diversos modos en el aula. Para hacer seguimiento a estos procesos, el maestro de aula debe trabajar mancomunadamente con el docente de apoyo.

H. Fomento de alternativas de producción diferentes a la oral o la escrita

Para los estudiantes sordos resulta fundamental trabajar desde otras representaciones externas con carácter gráfico, respetando y favoreciendo el estilo cognitivo preponderante que les caracteriza, y que es de índole visual. Así las cosas, es importante incorporar la elaboración de frisos, esquemas, infogramas, *collages*, cuadros comparativos, etc., como opciones de síntesis o análisis de las temáticas trabajadas en las diferentes áreas.

I. Flexibilización y ajuste de las dinámicas habituales de clase, las estrategias pedagógicas y de evaluación

Con el propósito de favorecer la apropiación cada vez más fluida de la lectura y la escritura en español para aquellos estudiantes sordos que no sean bilingües, se sugiere que los maestros de aula tengan en cuenta las siguientes recomendaciones:

- ✍ Facilitar con anterioridad el material escrito que se vaya a tomar como base para los ejercicios en clase, de modo que el estudiante pueda revisarlo con anticipación.
- ✍ Proporcionar una breve contextualización de los textos escritos y reemplazar aquellos que sean de alta complejidad, por otros que aborden la misma temática de una manera más sencilla.
- ✍ Modificar la extensión de los documentos que se analizarán. Esto puede proporcionar una oportunidad a los

estudiantes sordos para acceder a los contenidos, de acuerdo con sus ritmos y competencias lectoras.

- ✍ Evaluar los aprendizajes de estos estudiantes mediante presentaciones en señas o a través de otros apoyos como presentaciones en PowerPoint.
- ✍ Producir reportes de notas y otros productos propios del proceso académico, en otros formatos diferentes al escrito. En caso de que se mantenga este formato, tener presente el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura por el que atraviesa el estudiante, para permitirle tener acceso a sus resultados de aprendizaje, de modo que pueda hacer conciencia de sus fortalezas y limitaciones. Esto aumentará sus posibilidades de éxito y el alcance de los logros previstos; además, deberá considerarse, especialmente, en el caso de que los padres del estudiante sean sordos. Ellos también deben tener acceso a los resultados académicos de sus hijos, en formatos que sean incluyentes.
- ✍ Propiciar entornos de socialización entre pares de la misma edad (sordos y oyentes), en los cuales se compartan intereses, aficiones y demás aspectos que configuran los momentos vitales de los estudiantes. No es recomendable, bajo ninguna circunstancia, "devolver" a un estudiante sordo a un grado escolar inferior, con estudiantes que no son de su grupo de referencia, para que aprenda mejor el español escrito o adquiera adecuadas competencias de lectura u otras áreas. Esta estrategia puede resultar claramente contraproducente para el



desarrollo social y afectivo de estos estudiantes e, incluso, afectar su comunicación.

- ✍ Tener presente que los estudiantes sordos pueden tomar un poco más de tiempo en los aprendizajes referidos al español como segunda lengua, lo que no significa que tengan limitaciones intelectuales que les impidan lograr desarrollos similares a los de sus compañeros en diferentes áreas. Ya veíamos esto previamente, en los trabajos que valoran la adquisición de conocimientos matemáticos, contrastando estudiantes oyentes y sordos.

Cabe anotar que los desarrollos en habilidades lingüísticas y comunicativas en las que se ha puntualizado hasta aquí constituyen un eje fundamental en los procesos educativos que llevan a cabo los estudiantes sordos en las diferentes áreas académicas. Por ello, en todas las asignaturas (en educación básica y media) deben considerarse aportes al desarrollo del lenguaje, e incorporar ajustes a las temáticas abarcadas en cada espacio educativo que posibiliten al estudiante acceder a los contenidos o temáticas trabajadas. Entre dichos ajustes se encuentra el utilizar textos de variada complejidad (baja, media y alta) que permitan a la persona sorda acceder de acuerdo a su ritmo y conocimiento a los aprendizajes que se persiguen. "Acceder a su lengua natural, le posibilita al estudiante sordo el acercamiento a las demás áreas del conocimiento, sin que esto implique reducir, cambiar o suprimir el currículo. Aun así, se recomienda implementar el uso

de medios tecnológicos, estrategias metodológicas y de evaluación, apropiados para la población" (Galvis y Jutínco, 2009, p. 172).

J. Reconocimiento de la cultura propia de la comunidad sorda en el establecimiento educativo

Si los establecimientos educativos tienen estudiantes sordos en sus aulas, es vital incorporar elementos de esta cultura en las dinámicas sociales que allí se desarrollen. Asimismo, es fundamental abordar en las escuelas de padres y en los procesos de formación pedagógica de los maestros, el tema de la diversidad en la comunicación y estrategias para apoyar a los estudiantes sordos en la adquisición de la competencia lectora y escritural en español.

Estos nuevos temas pueden llamar la atención de la comunidad educativa, mejorando los niveles de participación de las familias y generando mayor conciencia en los docentes, con respecto a la necesidad de ofrecer otras trayectorias de aprendizaje a estudiantes con distintas particularidades. Todo esto puede favorecer la creación de redes de apoyo que faciliten la apertura de la comunidad a las personas sordas, desde el reconocimiento de lo que aporta y enriquece su cultura a la construcción y el enriquecimiento de una sociedad cada día más diversa y más plural.

K. Identificación de pérdidas auditivas en el aula

Es relevante estar alerta a algunas características que podrían dar indicios de la presencia de una discapacidad auditiva no detectada, de modo que pueda activarse la ruta de atención en salud y procurar las mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje para aquellos estudiantes en quienes se evidencia esta dificultad. Este aspecto es importante, teniendo en cuenta que algunas de las alteraciones auditivas adquiridas pueden darse como producto de infecciones, traumatismos o enfermedades que desencadenan pérdidas progresivas de la audición. Estas condiciones deben ser tratadas a la mayor inmediatez por el sector salud. Algunos signos de alerta en el aula se describen en la Tabla 14.

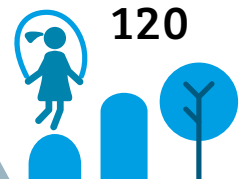




Tabla 14. Signos de alerta que pueden observarse en el aula, en relación con una posible discapacidad auditiva

EL ESTUDIANTE:

- ★ Tiende a mirar detenidamente al interlocutor, tratando de extraer la mayor cantidad de información posible. Puede ladear la cabeza colocando el oído frente a quien le habla, para intentar captar de mejor manera el sonido.
- ★ Puede solicitar repetición de lo que se ha dicho, más de una vez o, por el contrario, pasar desapercibido.
- ★ No reacciona como se esperaría ante un golpe de algo que se cae, una puerta que se cierra intempestivamente o estímulos sensoriales similares que habitualmente implicarían un sobresalto.
- ★ Puede ignorar a las personas que le hablan por detrás o de lado.
- ★ Puede percibir la mayoría de las palabras, pero suele tener dificultad con algunas consonantes o sonidos de la voz, especialmente aquellas que no proporcionan tanta información visual en la gesticulación.
- ★ Tiene dificultades para diferenciar sonidos lingüísticos que son parecidos (p. ej.: palabras que cambian solo en una letra y cuya pronunciación no demanda diferencias importantes).
- ★ Pierde información importante y no consigue enterarse de todo lo que se le dice, aun cuando se le hable de frente.
- ★ Evita participar en conversaciones con pares o permanece en el grupo sin incluirse.

L. Articulación con el sector salud

Además de la mencionada articulación para la atención a estudiantes con pérdidas progresivas de la audición, tratada en el numeral anterior, es importante activar la ruta intersectorial para llevar a cabo procesos relacionados con la adquisición y mantenimiento de dispositivos, tales como audífonos o implantes cocleares. Asimismo, es fun-

damental el acceso de los estudiantes a todos aquellos procesos terapéuticos que requieran para fortalecer distintas competencias (p. ej.: audiología, fonoaudiología, psicología, entre otros). La ruta a la que se hace referencia se detalla en el capítulo 5 de estas orientaciones.





La ceguera no es solo la falta de visión (...). También provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad. La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera no es sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad sino, en cierto sentido, una fuente de develación de aptitudes, una ventaja, una fuerza.

L. S. Vygotsky. *El niño ciego*, 1983

3.3.2. Discapacidad visual: desde los sentidos de las personas ciegas y personas con baja visión

La discapacidad visual implica el reconocimiento de las personas ciegas o con baja visión como individuos con potencialidades, posibilidades de crecimiento y características cognitivas que se consolidan mediante la comprensión de estímulos sensoriales diferentes a los visuales, desde los cuales incorporan formas particulares de leer el mundo. En este orden de ideas, el imaginario acerca de lo que no se puede ver cuando se tiene una discapacidad visual, se derrumba ante las experiencias sensoriales que logra incorporar este colectivo de personas, para construir su contexto y aprender de él (Rosa y Ochaíta, 1993).

Comprendemos, entonces, que la persona ciega o con una disminución importante de la visión tiene la posibilidad de estimar el calor mientras se acerca al fuego, acceder a información sobre la profundidad de un vaso mediante el sonido del líquido que se introduce en él, o identificar la

cercanía de un bloque de concreto, al percibir el aire que pega sobre su rostro. Asimismo, puede calcular el peso de los cuerpos o el paso del tiempo con gran precisión, notar las texturas de las superficies o identificar a otros por medio del timbre de la voz. En pocas palabras, la persona ciega o con baja visión desarrolla capacidades que pueden ser olvidadas por quienes sí podemos ver (García, 2004).

Con arreglo a lo anterior, las personas con discapacidad visual son aquellas que evidencian "distintas condiciones oculares y de capacidades visuales que pueden dar lugar a diversos grados de pérdida de la visión" (Caballo y Núñez, 2013, p. 260). Así las cosas, cuando se habla de discapacidad visual se hace referencia a una población heterogénea que incluye, además de las personas ciegas, otro conjunto amplio de sujetos con dificultades visuales que no pueden ser corregidas mediante tratamiento o aditamentos convencionales, tales como gafas o lentes de contacto (Ochaíta y Espinosa, 2003). En este último grupo encontramos personas con distintas limitaciones visuales, esto es, aquellas que evidencian una reducción significativa en su percepción visual, en lo referido a la agudeza visual, la percepción del campo visual o de la luz.

Para valorar el grado de pérdida visual, se emplean los siguientes parámetros:



✍ **La agudeza visual**, esto es, "la capacidad para discriminar claramente detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada" (Caballo y Núñez, 2013, p. 260). Generalmente, esta habilidad se expresa en un número fraccionario, cuyo denominador se corresponde con la distancia a la que ve un individuo con visión normal, en tanto que el numerador es la distancia a la que ve el sujeto evaluado. La escala más ampliamente

usada y reconocida por la OMS (2014) es la de Snellen, que valora la agudeza visual a 6 metros de distancia. La agudeza visual normal es la unidad 6/6 (equivalente a 20/20). En función de este criterio, la discapacidad visual puede categorizarse como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15. Clasificación de las discapacidades visuales, en función de la valoración de la agudeza visual

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Discapacidad visual moderada	Agudeza visual inferior a 6/18, pero igual o superior a 6/60 (entre 20/70 y 20/160). Esto se traduce en que la persona puede discriminar detalles finos de objetos a 6 metros de distancia, cuando una persona sin dificultades visuales podría hacerlo a 18 metros de distancia.
Discapacidad visual grave	Agudeza visual inferior a 6/60, pero igual o superior a 3/60 (entre 20/200 y 20/400).
Ceguera	Agudeza visual inferior a 3/60 (equivalente a 20/1250) (puede haber o no percepción de la luz).




Fuente: OMS, 2014, 2009; Caballo y Núñez, 2013, p. 261.

✍ **La medida de campo visual.** El campo visual es el espacio físico inmediato que, habitualmente, una persona alcanza a percibir con ambos ojos, gracias al cual "se pueden ver objetos que se mueven en línea con los hombros, en un ángulo de aproximadamente 180°" (Caballo y Núñez, 2013, p. 260). La habilidad que una persona tiene para percibir este espacio, sin efectuar

movimientos de cabeza, se valora a través de campimetrías. La Tabla 16 muestra las principales limitaciones que puede presentar una persona con baja visión y limitaciones en el campo visual.



Tabla 16. Variaciones en el campo visual de las personas con baja visión por reducción del campo visual

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<p data-bbox="196 401 613 428">Visión de túnel, tubular o visión central.</p> 	<p data-bbox="797 449 1388 667">Las personas con esta característica sensorial no pueden acceder a información propia de las zonas más externas del campo visual, de modo que suelen percibir solo la información proveniente del centro del mismo, como si constantemente miraran a través de un tubo. Quienes presentan esta dificultad pueden tener mayores dificultades para percibir objetos en la noche.</p>
<p data-bbox="196 800 651 827">Visión periférica o con disminución central.</p> 	<p data-bbox="797 905 1388 1087">En estos casos, las personas pierden el acceso a la información central del campo visual, y solo acceden a la información periférica. Quienes presentan esta característica pueden evidenciar, además, molestias a la luz, fallas en la agudeza visual o dificultades para percibir los colores.</p>
<p data-bbox="196 1268 776 1325">Recortes en el campo visual de tipo hemianopsia o cuadrantanopsia.</p> 	<p data-bbox="797 1297 1388 1451">Las personas con esta característica pueden acceder únicamente a una mitad del campo visual por ambos ojos (hemianopsia homónima). Así que solo perciben los estímulos provenientes del lado derecho o izquierdo de su campo visual (Kolb y Whishaw, 2006; Redolar, 2014).</p> <p data-bbox="797 1472 1388 1556">La pérdida en la percepción de una cuarta parte del campo visual por ambos ojos se denomina cuadrantanopsia (Redolar, 2014).</p> <p data-bbox="797 1577 1388 1730">La sensación de las personas con estas limitaciones es como si, con unas tijeras, hubieran recortado parte del campo visual dado que, habitualmente, la visión del lado no alterado es totalmente nítida (Kolb y Whishaw, 2006, p. 329).</p>



Otras dificultades visuales que podemos encontrar en este colectivo, son las siguientes:

- ✍ **Dificultades de percepción de los colores** en la totalidad del campo visual o en una mitad de este. Las personas con esta condición experimentan una pérdida de la sensación de color, y los objetos se ven en escalas de grises. Esta dificultad se denomina acromatopsia (Hoffman, 2000).
- ✍ **Dificultades asociadas a opacidad.** En estos casos, la visión se niebla y empaña; todo se torna opaco, como si le faltara luz. Se pierde la posibilidad de reconocer detalles con nitidez. Las personas pueden presentar dificultades para percibir rostros o encontrar objetos pequeños, aunque los estímulos se encuentren muy cerca de su campo visual inmediato. La causa habitual es la presencia de cataratas en el cristalino (Hoffman, 2000; Kolb y Whishaw, 2006).
- ✍ **Dificultades asociadas a fotofobia o falta de filtro de las características de brillo de los estímulos.** En estos casos, acompañados habitualmente de dolores oculares y de cabeza intensos, visión borrosa, náuseas y mareos, entre otros, la intensidad de la entrada de luz al ojo puede ocasionar dificultades importantes para acceder a información del entorno. Esto nos ocurre, eventualmente, cuando salimos del cine a la calle o a la sala de comidas. La diferencia radica en que experimentamos una molestia momentánea y nuestros ojos rápidamente se habitúan a las nuevas condiciones lumínicas del ambiente. Las personas con fotofobia no lo consiguen, aunque se hallen en espacios con baja iluminación.
- ✍ **Dificultades asociadas con la movilidad ocular o nistagmus.** En este tipo de dificultades, las personas evidencian restricciones para fijar ambos ojos en un estímulo concreto. Es decir, presentan pequeños movimientos oculares oscilatorios e involuntarios que no pueden bloquear o detener (Kolb y Whishaw, 2006). Generalmente, desarrollan adaptaciones como movimientos de cabeza para minimizar el efecto de esta limitación.

3.3.2.1. La discapacidad visual: variables que influyen en las necesidades de apoyo de los estudiantes

Como ya se mencionó, las evaluaciones clínicas y los diagnósticos, en sí mismos, no ofrecen suficientes herramientas para determinar los apoyos o ajustes educativos que pueden requerir estudiantes con limitaciones visuales (Caballo y Núñez, 2013; Douglas y cols., 2009). Para ello, es necesario tener en cuenta otras variables como "la agudeza visual de cerca o cuando se realizan tareas escolares en pupitre, la sensibilidad al contraste, la visión de los colores y sus posibles limitaciones, la visión binocular, el control de la intensidad lumínica de los ambientes, entre otros aspectos" (Caballo y Núñez, 2013, p. 261). Adicionalmente, es preciso analizar variables del ambiente en el que se desarrolla el estudiante y sus atributos sociales, emocionales e intelectuales.

En consonancia con lo anterior, resulta útil acudir, por un lado, a definiciones de carácter funcional para establecer el tipo de apoyos que requieren los estudiantes con este tipo de dificultades (Douglas y cols., 2009; Rosa, 1993). De otro lado, es importante identificar las variables que caracterizan la condición del estudiante, entre las que cabe mencionar, el grado de pérdida de la visión, el momento de aparición de la limitación, si esta ha sido progresiva o no, entre otras (Pelechano, Peñate y Miguel, 2002).



Con relación a las definiciones funcionales, retomaremos aquí aquellas utilizadas por la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE, 2006), cuya virtud radica en que toman en cuenta las necesidades de accesibilidad a los aprendizajes de las personas ciegas o con baja visión:

✍ **Persona ciega total:** "Aquella que carece totalmente de visión o que sólo tiene percepción de luz, sin proyección. Realiza sus aprendizajes mediante el sistema háptico-táctil y el código braille. La percepción de luz puede ayudarle en la movilidad y la orientación" (Caballo y Núñez, 2013, pp. 261 y ss.).

✍ **Persona ciega parcial:** "Aquella que puede tener percepción/proyección de luz, de bultos y de luminosidad de algunos colores. Necesita la información háptico-táctil y el código braille para acceder a los aprendizajes. Aunque poca, posee algo más de información del entorno que la anterior" (Caballo y Núñez, 2013, pp. 261 y ss.).

✍ **Persona con baja visión, derivada de limitaciones en agudeza visual:** "Aquella cuyo resto visual le permite la visión de objetos a pocos centímetros. Necesita la información háptico-táctil como apoyo al sistema visual, según tareas y momentos. Para la lecto-escritura puede manejar los dos códigos, tinta (con ayudas ópticas especiales) y braille, siendo este último el más funcional para actividades de larga duración" (Caballo y Núñez, 2013, pp. 261 y ss.).

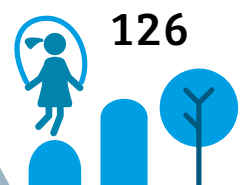
✍ **Personas con baja visión, derivada de reducciones en el campo visual:** "Aquellas personas que tienen restos visuales y pueden utilizarlos, con aditamentos especiales, para desenvolverse eficazmente en la vida diaria y en el espacio escolar. Pueden acceder a la lecto-escritura en tinta y/o requerir información háptico-táctil como apoyo para realizar diversas actividades cotidianas".

✍ **Personas con visión límite:** "Aquellas que cuentan con un remanente visual que les permite un aprovechamiento funcional en condiciones físico-ambientales óptimas (iluminación adecuada, distancia y ángulo conveniente de los materiales, contrastes adaptados, cierres visuales, utilización de apoyos y ayudas ópticas especiales)" (Caballo y Núñez, 2013, p. 262).

Al momento de realizar el proceso de caracterización pedagógica del estudiante, para este caso en concreto, vale la pena tomar atenta nota del tipo de discapacidad visual que presenta, desde una perspectiva funcional, así como de aquellas variables que pueden incidir en la manera como se dispongan los apoyos que sea pertinente ofrecer.

3.3.2.2. Signos de alerta en el aula formal de los estudiantes con baja visión. Hacia la detección oportuna en el sistema educativo

Aquellos estudiantes que presentan alguna de las condiciones descritas en la introducción de este apartado, pueden evidenciar numerosas dificultades en sus procesos de escolarización, entre las que se cuentan, a modo de ejemplo, rendimientos inferiores en los procesos de lectura y escritura, déficits en la identificación de detalles, colores y contrastes en guías o talleres, en la recogida de información desde lugares apartados del aula como el tablero, presentaciones en *video beam*, carteleras, y dificultades de relación e interacción social. Adicionalmente, pueden tener restricciones de movilidad y traslado que incluyen, entre otras, calcular las distancias para no tropezarse con objetos o personas, o estimar la profundidad al bajar y subir escaleras.



Como veremos más adelante, gran parte de estas dificultades pueden disminuirse si se ofrecen determinados apoyos. Por ejemplo, presentar los estímulos en colores concretos o con mayor contraste (letra negra o azul sobre un fondo blanco y no sobre un fondo azul), instalar cierres visuales, similares a los marcos de un cuadro, en distintos objetos o representaciones gráficas, tales como los que usamos en los filos de las escaleras para discriminar mejor una de otra.

Aquí es importante resaltar que las personas con baja visión pueden usar lo que se ha denominado *compensaciones*, esto es, movimientos o inclinaciones de la cabeza con el propósito de rastrear la mayor información posible

suministrada por un estímulo. No debe perderse de vista que gran porcentaje de los casos en que los estudiantes presentan baja visión *pueden pasar desapercibidos por varios años y ser diagnosticados tardíamente con incidencias nada positivas en sus procesos de desarrollo y aprendizaje*, por lo cual debemos estar atentos a signos de alerta como las que se describen en la Tabla 17. Este constituye un paso fundamental para poder brindar una atención adecuada a sus requerimientos.

Tabla 17. Principales signos de alerta de baja visión en estudiantes en el aula formal

- ★ Presentan una o varias de las siguientes características:
 - Opacidad ocular.
 - Enrojecimiento de los ojos o párpados.
 - Pupilas más abiertas de lo habitual.
 - Movimientos oscilantes e involuntarios en ambos ojos.
 - Párpados caídos.
- ★ Ladean la cabeza o la mueven de modo particular, tratando de rastrear y recoger la información visual que se les presenta.
- ★ Tienden a acercarse excesivamente a los estímulos para lograr acceder a ellos, de modo que evidencian posturas inadecuadas en la lectura que hacen de su entorno, parecen “pegarse” al cuaderno, la pantalla del computador, o a cualquier estímulo al que intentan acceder.
- ★ Acercan los objetos o imágenes que están observando a sus ojos de un modo llamativo (muy cerca del rostro, al lado externo de uno de los ojos, hacia el centro de la nariz, más arriba o más abajo del punto medio de la cara, etc.).
- ★ Mueven las fichas, láminas o el material de trabajo, intentando captar la mejor refracción de la luz.
- ★ Cierran uno o ambos ojos, arrugando el rostro o intentando localizar la mirada en un detalle concreto.
- ★ Suelen tropezar constantemente en sus desplazamientos o, por el contrario, permanecen más estáticos de lo que se evidencia en otros estudiantes.
- ★ En actividades de escritura, coloreado o similares, no les es fácil manejar el renglón o el espacio del cuaderno; no respetan los límites de las figuras o presentan trazos más grandes que los habituales. Pueden preferir hacer otras actividades antes que aquellas relacionadas con dibujar o escribir.
- ★ Se fatigan fácilmente luego de tareas visuales o ejercicios de lectura y escritura.



- ★ Utilizan su dedo o el lápiz como guía cuando leen.
- ★ Mientras están adquiriendo el lenguaje expresivo, suelen presentar dificultades, dado que este se adquiere gracias a referentes visuales y gestuales (además de auditivos).
- ★ En cuanto al lenguaje expresivo, presentan variaciones, tales como uso de un tono de voz más alto o menos modulado, un empleo menor de gestos, ademanes y expresiones faciales, dificultades para el contacto visual, entre otros.
- ★ No imitan o imitan con dificultad.
- ★ No encuentran con facilidad objetos que se les caen de la mesa o que están a su alcance.
- ★ Se quejan con frecuencia de dolores de cabeza, oculares, ardor e irritación ocular, náuseas o mareo.
- ★ Evidencian picazón, escozor o enrojecimiento de los ojos.

3.3.2.3. Caracterización intelectual y socioemocional y necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad visual en el aula

Como ya se mencionó, las características de los estudiantes ciegos o con baja visión pueden variar según el momento de adquisición de la pérdida visual o de los procesos educativos y terapéuticos a los que hayan sido expuestos. Sobre el primer aspecto, es relevante tener presente que la ceguera o la baja visión pueden tener alta incidencia en aspectos relacionados, concretamente, con la *adquisición del lenguaje y la comunicación*, especialmente porque el niño no puede acceder a referentes visuales en los primeros años, fundamentales para la adquisición de habilidades comunicativas y sociales. Así pues, se ha visto que, si bien niños con déficits visuales congénitos o de nacimiento pueden imitar palabras y oraciones, presentan un retraso en la adquisición del lenguaje derivado de una dificultad, al parecer,

para aprender significados de ciertos objetos que no pueden ver y que no están a su alcance, es decir, en su entorno inmediato. En tal sentido, es frecuente la aparición de ecolalia, esto es, repetición de oraciones de otros sin una finalidad comunicativa, o el uso de palabras que no tienen sentido (Bishop, 2004; Ochaíta y Espinosa, 1999; Ochaíta, 1993). Algunos factores que parecen decisivos en este retraso son la ausencia de imitación de gestos y conductas visuales, y el hecho de que la búsqueda de los objetos por su sonido aparezca más tarde en el desarrollo, cuando ya los niños tienen cierta independencia motora (Ochaíta, 1993; Mills, 1988).

En consecuencia, los niños ciegos tienen dificultades al producir los denominados *fonemas de articulación visible* (labiales y labiodentales), comparados con niños videntes⁸ de la misma edad y cultura. Aun así, algunos autores (Mills, 1988; Mulford, 1988; Preisler, 1991) han coincidido en que el desarrollo de los niños con discapacidad visual, sin bien es más lento con respecto a lo esperado, sigue las pautas y las trayectorias típicas del desarrollo del lenguaje, especialmente en el componente fonético-fonológico. De esto último, parece claro que la imitación no es solo de índole visual, sino que comporta otras modalidades sensoriales. Podría incluso pensarse que la imitación visual, si bien es relevante para aprender el lenguaje, no parece tan decisiva como la imitación auditiva (Ochaíta, 1993; Pe-

8. Se hablará aquí de estudiante o niño vidente para referirnos a aquel que puede ver adecuadamente y, como es esperado, sin ningún tipo de aditamento (p. ej.: gafas, lentes, lupas, etc.). Esto para que no se confunda estudiante vidente con estudiante que puede hacer predicciones, lo cual no es el sentido del término.



lechano, Miguel y cols., 2002; Pelechano, Peñate y cols., 2002). Autores como Pérez Pereira y Castro (1990, 1992) han concluido que los niños ciegos utilizan un estilo de aprendizaje del lenguaje de carácter gestáltico, basado en la interpretación conjunta de distintas variaciones en oraciones y expresiones de su lengua materna, basadas en imitaciones auditivas, repeticiones e implementación de rutinas, lo que les permite adquirir el lenguaje de un modo funcional.

Un hallazgo a tomar en cuenta tiene que ver con las implicaciones de las limitaciones de observación e imitación visual que presentan niños con ceguera congénita. Todo parece indicar que generan dificultades posteriores en el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con otros (Caballo y Verdugo, 2005; Caballo y Núñez, 2013).

Diversos trabajos que han explorado el desarrollo de procesos de razonamiento y adquisición de conceptos en estudiantes ciegos, son concluyentes al afirmar que no existen diferencias significativas (de tipo cualitativo, en particular) en el desarrollo de habilidades de pensamiento formal entre estudiantes ciegos y videntes. Ambos grupos utilizan estrategias similares para resolver problemas basados en conceptos abstractos (Pozo y cols., 1985, 1987; Ochaíta y cols., 1988; Ochaíta, 1993). Estos hallazgos exigen analizar con cuidado los resultados de otros estudios que han puesto de manifiesto limitaciones en el pensamiento concreto de niños ciegos (Stephen y Grube, 1982). Derivado de la ausencia de visión y de la necesidad de acceder al material por medio del tacto (que es lento y de carácter secuencial), es posible que estudiantes con discapacidad visual obtengan resultados que indiquen dificultades en procesos de razonamiento hipotético-deductivo. Aun así, Ochaíta y cols. (1988) y Ochaíta (1993) llaman la atención sobre el hecho de que el tipo de tarea que se emplee y la manera como se evalúen estas habilidades en estudiantes con discapacidad visual, será crucial a la hora de valorar su desempeño en tareas de carácter espacial. Si bien en la edad escolar parece existir un desfase entre el desarrollo verbal y las capacidades espaciales en estudiantes con ceguera congénita, esta brecha se cierra en la adolescencia, gracias al fortalecimiento de las habilidades psicolingüísticas y de funciones ejecutivas que se produce en la educación media formal.

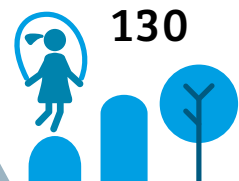
Por último, en cuanto a la adquisición de la lectura y la escritura, se ha señalado la imposibilidad de equiparar y, por ende, comparar, el aprendizaje de la lectura entre estudiantes videntes y estudiantes ciegos (Rosa, 1993). Dado que la información ambiental es percibida por el sujeto a través de vías sensoriales distintas (visual o táctil), estos autores señalan que la diferencia entre ambos colectivos parece radicar, fundamentalmente, en la cantidad de información que puede capturar un lector vidente en una sola fijación visual, con respecto a uno ciego (y lo que puede recoger en una sola fijación táctil). Debido a esto, si bien hay aspectos comunes (la frecuencia de las palabras, diferencias en la velocidad lectora en función de la complejidad textual, entre otros), la trayectoria de adquisición del proceso lector será distinto en ambos casos. Al parecer, las destrezas lectoras de alto nivel que hemos mencionado en otros apartados (p. ej.: TEA y DI), los estudiantes ciegos las adquieren plenamente durante la adolescencia. Ahora bien, el éxito de estas destrezas depende del tipo de texto que se emplee, de la calidad del material impreso (si se usa braille) y de variables propias de los sujetos (riqueza de vocabulario, exposición a la lectura, enseñanza de estrategias para leer, etc.) (Ochaíta y cols., 1988; Pelechano, Miguel y cols., 2002; Pelechano, Miguel y cols., 2002; Pelechano, Peñate y cols., 2002; Rosa, Huertas y Simón, 1993).

Con arreglo a la caracterización anterior, algunas de las necesidades de apoyo más relevantes de los estudiantes con discapacidad visual en el aula formal, diferenciadas por nivel educativo, se detallan en la Tabla 18.



Tabla 18. Requerimientos educativos específicos de los estudiantes ciegos o con baja visión en el sistema educativo formal

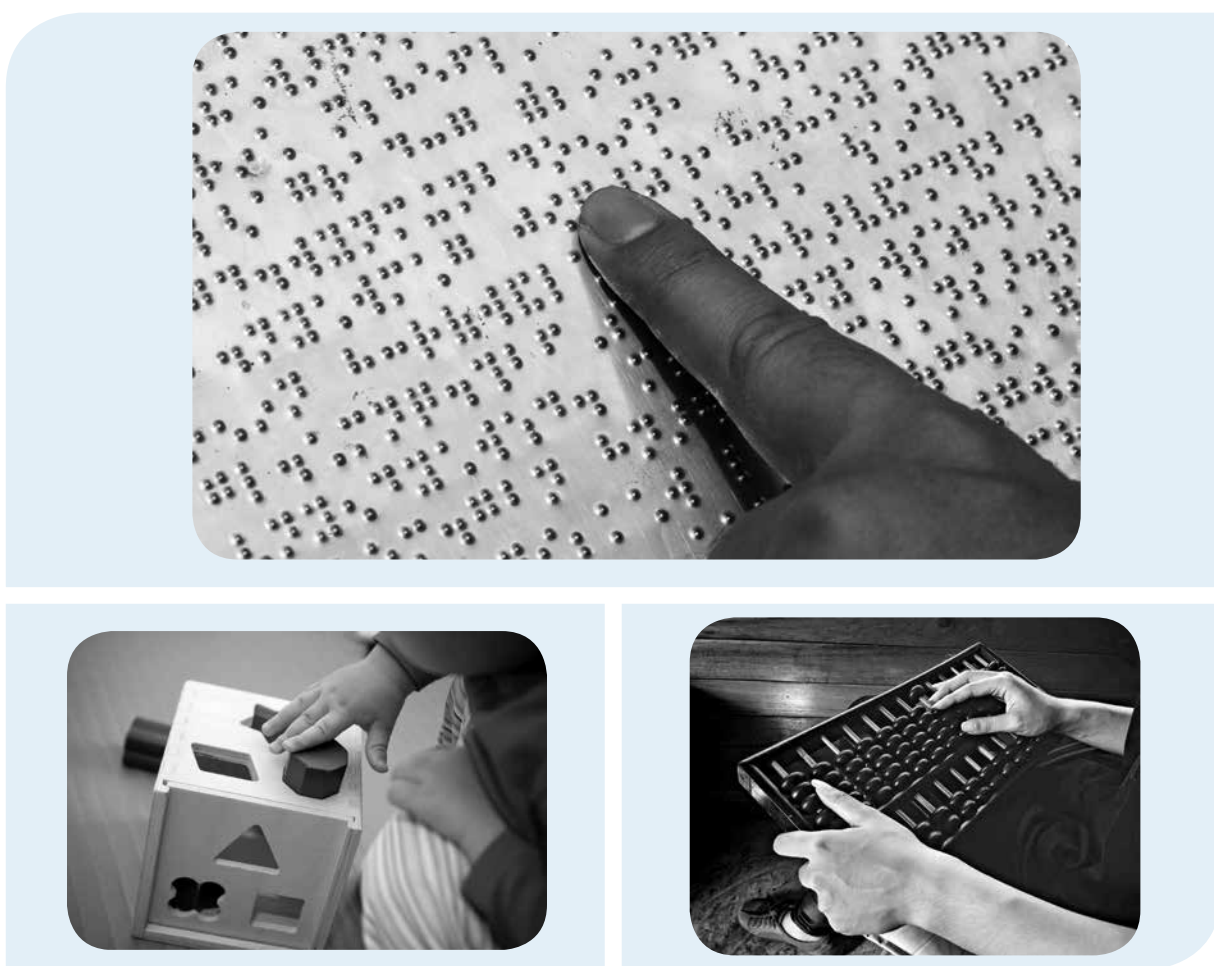
NÍVEL EDUCATIVO	REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> ★ Acercamiento al sistema braille. ★ Facilitación de apoyos para el reconocimiento del entorno mediante otros sentidos. ★ Valoración de las capacidades del estudiante para la realización autónoma de actividades cotidianas (aseo, alimentación, movilidad con los apoyos adecuados). ★ Activación de la ruta de atención en salud, con el fin de: <ul style="list-style-type: none"> ● Obtener apoyo para facilitar al estudiante la movilidad y el reconocimiento del entorno escolar esperados para que gane independencia. ● Recibir ayuda en los servicios médicos especializados que contribuyan a mantener, corregir y cuidar el sistema visual. ★ Elaboración e instalación de las adaptaciones al material, el salón de clases y el entorno en general, relacionadas con las características sensoriales del estudiante, y que le faciliten la posibilidad de leer el contexto, moverse con seguridad y autonomía, relacionarse con otros, aprender y disfrutar del contexto. ★ Incorporación de descripciones orales en el discurso que le permitan al estudiante identificar referentes que usualmente se recogen por vía visual. ★ Fomento y facilitación de la capacidad de ver del estudiante con baja visión, dentro de sus posibilidades, evitando que pierda información.
Educación Básica y Media	<ul style="list-style-type: none"> ★ Generación de espacios de aprendizaje orientados a la adquisición del sistema braille, el uso de <i>software</i> y otras tecnologías de apoyo que contribuyan a la mejora de sus procesos académicos. ★ Identificación de los niveles de autonomía en los desplazamientos y los apoyos que precisa a este nivel. ★ Gestión para la adquisición y facilitación de aquellos aditamentos y tecnologías requeridas para cualificar el bienestar escolar, tales como gafas, lupas, amplificadores de imagen, escáneres, plantillas, máquinas e impresoras braille, atriles, entre otros. ★ Incorporación de descripciones orales en el discurso que le permitan al estudiante identificar referentes que usualmente se recogen por vía visual. ★ Elaboración e instalación de las adaptaciones al material, el salón de clases y el entorno en general, relacionadas con las características sensoriales del estudiante, y que le faciliten la posibilidad de leer el contexto, moverse con seguridad y autonomía, relacionarse con otros, aprender y disfrutar del contexto. ★ Instalación de señalética (conjunto de señales de comunicación visual que indica al estudiante con baja visión cómo orientarse en el espacio), guías, etc., que faciliten el uso de diferentes escenarios del establecimiento educativo, desplazamientos seguros en los mismos e identificación de claves para reconocer los lugares que debe frecuentar. ★ Fomento y facilitación de la capacidad de ver del estudiante con baja visión, dentro de sus posibilidades, evitando que pierda información. ★ Erradicación del temor relacionado con la idea errada de que si se usa el potencial visual con el que se cuenta, este se perderá. Al contrario, la falta de uso puede ocasionar mayor deterioro en la visión del estudiante.



Una mirada en conjunto a lo expuesto anteriormente permite reconocer que la discapacidad visual en el aula supone una organización y distribución del espacio y de las fuentes de estímulos que se emplean para el aprendizaje, de cuyos ajustes depende, en gran medida, el éxito académico de los estudiantes ciegos o con baja visión. En esta medida, es fundamental incorporar experiencias basadas en percepciones distintas a la visual, así como implementar el uso de *software* y tecnologías para la adquisición de la lectura y la escritura (concretamente el *software* denominado Jaws, mediante el cual se puede acceder a textos escritos a través de una voz electrónica). Entre

estas tecnologías se cuentan también otros sistemas de aprendizaje como el braille (manual, a través de la plantilla braille y el punzón, o en función de apoyos tecnológicos como la máquina Perkins o la línea braille) y apoyos para otras áreas (el ábaco para la adquisición de algunos conceptos matemáticos, adaptaciones en relieve para geometría y mapas táctiles para geografía). Algunos de estos apoyos se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Algunas tecnologías específicas de apoyo para personas ciegas o con baja visión



Finalmente, encontramos que un aspecto importante a tomar en cuenta en el trabajo con estudiantes con discapacidad visual en el aula, tiene que ver con los procesos de desplazamiento o movilización en el espacio escolar. Además de incorporar el uso del bastón para aquellos estudiantes ciegos y técnicas especiales para el reconocimiento del entorno y el

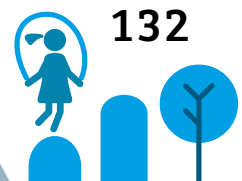
desplazamiento autónomo, debe promoverse la identificación de *puntos de referencia* que les permitan ubicarse y elaborar mapas mentales de los distintos lugares del establecimiento educativo. Dependiendo de la experiencia sensorial del estudiante, los puntos de referencia pueden ser determinados por texturas, sensaciones térmicas, aromas, entre otros. Esto le permitirá al estudiante hacer precisiones en la configuración de los espacios, a las que poco atendemos quienes contamos con una visión sin mayores alteraciones.

Es un elefante, pero tiene la trompa enredada

En la jornada pedagógica de preescolar, la profe Juliana ha comentado que algo ocurre con Ramiro. Ha notado que cuando se encuentra trabajando en su cuaderno, siempre necesita ayuda. Por ejemplo, el otro día, trabajando el reconocimiento de las horas en el reloj, observó que el niño no lograba anotar los números donde ella indicaba, aunque ella había sido muy cuidadosa al colocar en el tablero un gran redondel con la marca correspondiente a las 12:00, las 3:00, las 6:00 y las 9:00. Estaba segura de que Ramiro conocía los números y sabía dónde iban, pero en su cuaderno, el espacio del redondel que le había colocado a todos los niños parecía pequeño para él y sus trazos eran burdos y desaliñados. Esperanza, que lo había tenido en su grupo desde muy pequeño, se extrañaba al escuchar esto, pues siempre le había parecido que Ramiro escribía muy bien, seguía las instrucciones y mantenía todos sus cuadernos muy ordenados. Esta situación prendió las alarmas y, desde ese día, todas las maestras comenzaron a anotar aquello que les

llamaba la atención sobre Ramiro, e informaron a la familia solicitando su apoyo para identificar qué ocurría. En unas semanas ya habían encontrado lo siguiente:

- ✦ Cuando se usaba la lotería para trabajar haciendo pares de imágenes y agrupando las fichas para las categorías de frutas y animales, Ramiro siempre era el último en acabar y, al final, no lograba encontrar todos los pares correspondientes. Aun así, no había quién le ganara en contar todas las láminas y volverlas a guardar, cuando la maestra así lo indicaba. No era claro por qué ocurría esto, pues cuando hacían el ejercicio de manera oral, el niño respondía adecuadamente dónde iba cada ficha. Si la profesora decía quiwi, él decía: “¡Fruta!”; y si ella decía armadillo, él decía: “¡Es un animal!”.
- ✦ A la hora de ir al patio, Ramiro siempre se mostraba muy emocionado y se acercaba a la maestra para salir al ladito de ella. Le gustaba ir de la mano de la profesora, por lo que siempre era el primero en la fila. Una vez llegaba al rodadero, optaba por sentarse, y sin más problema se dedicaba a hacer montañitas de arena mientras sus amigos corrían de aquí para allá. Las maestras pensaban que Ramiro era muy juicioso y nunca ponía problema.
- ✦ Cada rato se le escuchaba tararear una canción que su papá le enseñó. A veces parecía muy distraído y en el reporte del año pasado apareció que se cayó varias veces; llegó a casa con pequeños golpes en la frente. Al indagar con la familia, reportaron



que se golpeaba con las mesas y que se tropezaba constantemente con las cosas; igual que como había ocurrido varias veces en el colegio.

- ✦ Frecuentemente se le observaba en clase hablando y su cuaderno generalmente estaba atrasado. No se sentaba derecho y se la pasaba jugando y moviendo la cabeza de lado a lado. El papá de Ramiro también informó que el niño ya no se concentraba cuando había que hacer tareas. Su hermana mayor, que está a su cuidado y lo recoge al llegar de la universidad, también había notado que ya no le gustaba mucho hacer tareas y le gustaba sentarse muy cerca del televisor en el piso. Cuando empezaron a observarlo con más cuidado, notaron que giraba la cabeza hacia un

lado, de modo extraño, especialmente cuando se le estaba hablando. Y todos los días cuando venían en el bus de camino al colegio, mirando por la ventana, Ramiro decía: “¡Mira pá, mira un elefante con la trompa enredada!”. Pero no se trataba sino de una casucha de bareque que estaba al lado del camino, a punto de caerse. “Es que le gusta bromear con eso”, decía el padre.

3.3.2.4. Abordaje pedagógico de los estudiantes con discapacidad visual.

Un camino hacia nuevos retos

Teniendo en cuenta las características de los estudiantes ciegos o con baja visión antes descritas, y partiendo del reconocimiento de los aspectos sociales, culturales, emocionales y cognitivos que los configuran, debemos considerar como prioritarios para el trabajo pedagógico con estas poblaciones, los siguientes temas:

- ✍ Evaluación ecológica de las capacidades visuales de los estudiantes.
- ✍ Posibilidades visuales, de aprehensión del mundo, de desplazamiento y desenvolvimiento que posee el estudiante.
- ✍ Selección y disposición de los apoyos que se facilitarán al estudiante para cualificar su bienestar en el establecimiento educativo.
- ✍ Trabajo en las habilidades comunicativas y socioafectivas del estudiante.

A. Evaluar las capacidades visuales del estudiante y las características de los estímulos que puede y no puede percibir

Para llevar a cabo este proceso, se deberán propiciar observaciones intencionadas de las dinámicas habituales de los estudiantes; asimismo, incorporar actividades acordes a las edades de los estudiantes, mediante las cuales se puedan identificar aspectos relacionados con la percepción de los estímulos presentes en su entorno. Una de estas podría ser, a modo de sugerencia, la realización de juegos de roles en los que los estudiantes se conviertan en piratas, se tapen un ojo y busquen o identifiquen objetos y láminas de diferentes tamaños, colores, contrastes y formas, previamente dispuestos en distintos lugares que deberán ser explorados por los participantes de la actividad.

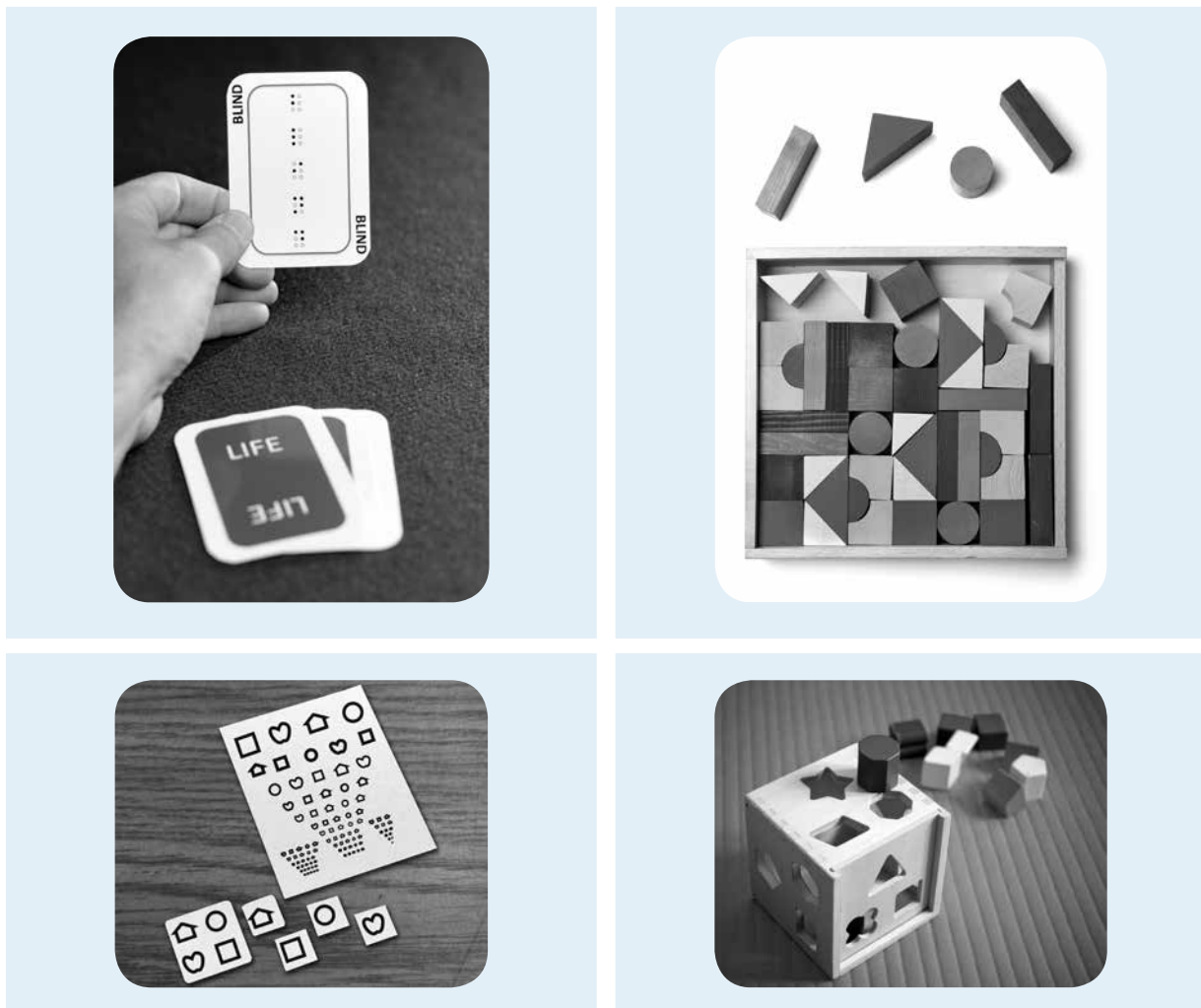


Durante este ejercicio, será importante pedir a los estudiantes que cambien el parche de un ojo a otro cuando se les indique, de modo que se puedan revisar las posibles dificultades y fortalezas visuales de aquel estudiante en el que se sospeche una baja visión.

Otro proceso de evaluación de la capacidad visual en el entorno pedagógico, podría hacerse colocando frente al estudiante láminas con dife-

rentes características (en blanco y negro, a color, lineales o en 3D, con figuras de distintos tamaños y contrastes, algunas superpuestas) y pedirle que las describa. Mediante este ejercicio podremos observar qué contrastes le benefician, determinar qué tipo de estímulos le facilitan la percepción (a blanco y negro o de qué colores), qué detalles visuales puede recoger, si identifica las figuras o no, a qué distancia, etc. Este tipo de tareas también pueden implementarse con juegos de encajados y loterías de parejas. En la Figura 2 se ilustra el tipo de imágenes que pueden usarse para tareas como esta.

Figura 2. Imágenes que ilustran estímulos visuales a usar en la valoración pedagógica de las capacidades visuales de estudiantes con baja visión



A modo de ejemplo, otros ejercicios u observaciones que pueden servir para valorar las posibilidades visuales de los estudiantes con baja visión en el espacio escolar, son los siguientes:

- ✍ Disponer sobre una mesa y en una pared bolitas de plastilina de diferentes colores y tamaños, para que puedan ser recogidas por el estudiante, pidiéndole que coloque las amarillas en una taza, las rojas en otra, y así sucesivamente. Aquí podrá observarse la manera cómo el estudiante percibe las características del material, además de determinar cuál plano se le facilita más (el vertical –pared– o el horizontal –mesa–).
- ✍ Jugar a los bolos con pines o con botellas permitirá ver a qué distancia pueden percibir los objetos. Al respecto, es importante tener presente que algunos estudiantes tienen mayor posibilidad de identificar lo que está en movimiento que algo que se mantiene estático, por lo que pasar pelotas de diferentes tamaños por enfrente de él o arrojárselas suavemente a manera de juego, puede ayudar a caracterizar esta posibilidad. Estos y otros ejercicios pueden ser llevados a cabo en el desarrollo habitual de las clases con todos los estudiantes, aunque la observación se centre más en las características de aquellos que presentan baja visión.
- ✍ Mirar con especial cuidado al estudiante en actividades fuera del aula: en el comedor o durante el refrigerio detallar si en el plato de comida logra pinchar una arveja con el tenedor o ubicar la porción de arroz que se le ha servido. Podría encontrarse que aquel estudiante de quien sospechamos baja visión no logra identificar su comida cuando esta se encuentra servida en un plato blanco, pero sí cuando se dispone en un plato azul o de colores fuertes y que marcan un alto contraste entre los alimentos y el recipiente. Esto da pistas en cuanto a los requerimientos de ajuste del material que se deberían implementar.

El proceso de caracterización, referido específicamente a las características de percepción visual de los estudiantes, en ningún momento tiene la intención de diagnosticar una baja visión; su finalidad es concretar ciertos atributos de la visión del estudiante, para generar los apoyos más apropiados en el aula. Aun así, no reemplaza, en ningún caso, el proceso de diagnóstico.

Es necesario e indispensable activar la ruta de atención en articulación con el sector salud, para lograr un diagnóstico preciso de las dificultades visuales del estudiante, y así recibir la atención médica que el estudiante requiere. Esto último es especialmente relevante, teniendo en cuenta que una gran cantidad de estudiantes con baja visión presentan pérdidas progresivas que pueden tratarse con la ayuda médica oportuna y especializada.

Desde la identificación de los aspectos mencionados, se podrán implementar acciones y apoyos encaminados a fortalecer las capacidades de *percepción y caracterización de los objetos y sus relaciones con el entorno* (Caballo y Núñez, 2013), entre otros a que haya lugar. Al respecto, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✍ *Percepción de los objetos*: los estudiantes ciegos o con baja visión por limitaciones en la agudeza visual no cuentan con referentes para comparar lo que otros ven, de modo que piensan que los demás perciben lo mismo que ellos. Es indispensable, entonces, promover el contacto directo con los objetos y su entorno, de modo que el estudiante logre acercarse lo mejor posible a sus características y a los distintos modos como pueden



percibirse, desde distintos lugares y posiciones con respecto a sí mismo y al punto de vista de otros.

- ✍ **Conocimiento de los objetos y sus relaciones con el entorno:** los estudiantes con baja visión pueden presentar una memoria visual poco estable y, al igual que ocurre con las personas ciegas, pueden contar con diferentes comprensiones de la profundidad y las relaciones espaciales entre objetos. Por ello, cobra sentido trabajar, desde diferentes escenarios, experiencias mediante las cuales se fortalezcan los conocimientos que los estudiantes poseen sobre las dimensiones de los objetos y otros conceptos como arriba, abajo, adelante, atrás, etc. Este trabajo puede desarrollarse a partir de la percepción táctil, con materiales diversos como arcilla o plastilina, por medio de los cuales pueden moldearse distintas formas y objetos y colocarse en relación. También se puede trabajar la manipulación directa de diversos objetos que varíen en textura, olor, tamaño y forma.

B. Desarrollar habilidades para el manejo del sistema braille y de otros dispositivos tecnológicos o software especializado

Mediante la participación de profesionales capacitados en los procesos de enseñanza del sistema braille y otros dispositivos tecnológicos habitualmente utilizados por las personas ciegas o con baja visión, o en articulación con entidades como el Instituto Nacional para Niños y Adultos Ciegos (INCI), debemos estimular, desde los primeros niveles educativos, la utilización del *braille como sistema de lectu-*

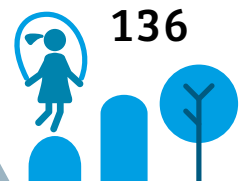
ra y escritura de las personas ciegas o con baja visión. Por ello son indispensables las actividades que faciliten el uso correcto de los instrumentos asociados a esta técnica y su signografía, adaptados a las variantes de conocimiento que exigen las distintas asignaturas (matemáticas, ciencias, español, etc.) (Caballo y Núñez, 2013). Asimismo, es fundamental comenzar con aquellas actividades que suponen la adquisición de requisitos previos para una adecuada apropiación del sistema, "estimulación táctil, dominio háptico de microespacios, conceptos espaciales, etc." (p. 275).

De igual modo, es primordial el uso de aditamentos ópticos auxiliares, tales como lupas, telescopios, lupa-televisión, hiperoculares, y otros no oculares, como amplificadores de texto, atriles, flexos, tiposcopios, etc. (Caballo y Núñez, 2013, p. 275), que faciliten el acceso a la información y una apropiada comprensión del mundo para este colectivo de estudiantes. Esto es especialmente relevante para aquellos estudiantes con baja visión que no utilizan braille.

C. Fortalecer las capacidades de exploración del medio del estudiante, y el uso de técnicas de movilidad y bastón para ciegos

Como en el caso anterior, es importante trabajar de manera articulada con entidades como el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), las cuales desarrollan procesos de rehabilitación y habilitación en relación con el manejo de técnicas y aditamentos como el bastón, que posibilitan a la persona ciega o con baja visión lograr autonomía en sus desplazamientos. En los primeros años de vida, esta tarea es de gran relevancia y en ella juega un rol fundamental el acompañamiento de la familia. En este momento vital se requiere de los adultos y pares para incentivar y facilitar la exploración del entorno, ya que es frecuente la tendencia a impedir que estos estudiantes se desplacen libremente, por temor ante posibles accidentes o lesiones.

Aquí es vital acompañar al estudiante a conocer el establecimiento educativo, definir los recorridos, rutas y lugares que serán frecuentados durante el año escolar y visualizar los distintos escenarios por medio de la exploración táctil o kinestésica. Es fundamental enseñarle claves para identificar dónde está, a dónde quiere ir y cuál es la





ruta para llegar de un punto al otro, a través de técnicas como la exploración asistida del medio. Todo esto puede trabajarse, además, con el apoyo de mapas táctiles. También resulta útil llevarle de la mano (para el caso de los más pequeños), o solicitarle que se agarre de nosotros mientras se hacen pequeños recorridos o se transita por el salón, proporcionando una idea de la forma del mismo (cuadrado, rectangular, circular) y las distintas estructuras y objetos que lo configuran (ventanas, puertas, columnas, tableros, sillas, etc.).

Las rutas y recorridos pueden facilitarse a través del uso de señales. En este caso, es esencial que los estudiantes identifiquen rutas de salida para evacuar el establecimiento educativo en caso de emergencia, o rutas peligrosas por las que no deben transitar (con andenes en mal estado, obstáculos que los pueden hacer caer, etc.).

En lo que toca al uso del bastón, es importante mencionar que las personas ciegas o con baja visión perciben el bastón como una extensión de su propio cuerpo. Para ello se debe dar un proceso psicoeducativo de varias fases en las que se prueban diferentes elementos y tipos de bastón, hasta llegar al que finalmente se usará por el resto de la vida. En este proceso, los estudiantes deben aprender a detectar, con su bastón, información del entorno, y a implementar diversas técnicas para emplearlo de forma adecuada (tanteo, exploración, movimiento, uso estático, uso dinámico, estimación de distancias y profundidad, etc.). Dado que todo esto constituye un continuo

de habilitación que requiere cuidado y experiencia, además de tiempo, no es adecuado esperar o exigir que un niño ciego o con baja visión sea usuario de bastón a temprana edad.

Entre las técnicas de movilidad que usan las personas ciegas o con baja visión se encuentran, entre otras, las que ilustra la Figura 3. Para aprender a implementarlas adecuadamente en el espacio educativo, es indispensable un proceso de formación, habitualmente desarrollado por personas expertas en el tema. Aun así, es importante que toda persona que interactúa con estudiantes ciegos o con baja visión (adultos y pares) tenga algunos conocimientos al respecto, por ejemplo, en cuanto a la manera adecuada de guiar a la persona. Con relación a esto último, es crucial tener presente que la persona ciega es quien toma del brazo o el hombro a quien lo guía y no al revés. Asimismo, es ella quien indica de qué manera se le debe apoyar para que su desplazamiento se realice sin inconvenientes.

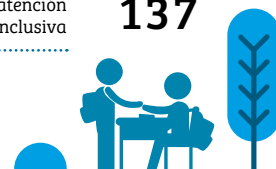


Figura 3. Ilustración del uso del bastón y algunas técnicas de movilidad para estudiantes ciegos o con baja visión



D. Adecuar los espacios de modo que se facilite la orientación y el desplazamiento autónomo del estudiante

Las técnicas de movilidad antes descritas y el uso del bastón se deben acompañar con ajustes en el entorno, que faciliten al estudiante ciego o con baja visión ubicarse fácilmente. Entre dichos ajustes encontramos la instalación de señales, guías en la pared o el piso, entre otras, como las que se presentan en la Figura 4.

Figura 4. Ejemplo de técnicas para facilitar la movilidad en el establecimiento educativo, por parte de estudiantes ciegos o con baja visión



E. Implementar adaptaciones del material escolar que permitan el acceso a la información por parte del estudiante

Atendiendo a las características y posibilidades visuales de las personas ciegas o con baja visión, deben usarse relieves, texturas, ampliaciones de texto e imagen, contrastes y cierres visuales. Estos últimos le facilitan al estudiante identificar los bordes de las hojas o de los espacios en el que se escribe, además le proporcionan una estrategia para reconocer los límites de los objetos. El uso de marcadores o lápices con mina gruesa permitirá realizar trazos con mayor posibilidad de ser percibidos por estos estudiantes. También se recomienda la remarcación de márgenes. Por otro lado, es importante el uso de atriles que posibiliten tanto el acercamiento del plano visual como una mejor postura para tareas de escritura y lectura. Todos estos apoyos deben diseñarse y ajustarse, siempre en relación con las posibilidades y necesidades de percepción visual, identificadas en la caracterización pedagógica del estudiante. En la Figura 5 se presentan algunos ejemplos de estas adaptaciones.



Cabe señalar que estas adaptaciones no implican mayores recursos o conocimientos especializados sobre el tema, aunque, en lo posible, debe buscarse asesoría para la elaboración de los mismos, por parte de profesionales con experiencia en este tipo de adecuaciones, en particular, para la elaboración de atriles.

Además de lo anterior, deberá cuidarse la ubicación del estudiante con baja visión en el aula de clase, de modo que el brillo de la luz no le impida utilizar sus restos visuales para percibir lo que se emplee en clase. Se sugiere el uso de viseras para graduar la entrada lumínica (especialmente, en el caso de estudiantes con fotofobia). En aquellos casos de reducción del campo visual, deberá identificarse el lugar por el que deben presentarse los estímulos para que el estudiante los perciba claramente.

F. Utilizar descripciones para potenciar el aprendizaje del estudiante

El uso de descripciones posibilita al estudiante ciego o con baja visión acercarse a la imagen y aprender a utilizar y "leer" gráficas, esquemas, cuadros, entre otros. Por ello, es necesario proporcionar información referente a los detalles de estos materiales, que permitan al estudiante configurar representaciones lo más cercanas posible a aquello que se le está presentando. Para esto, debe observarse con cuidado lo que se pretende describir, determinar puntos de partida o referentes en la imagen y objeto, y puntos de llegada. Con base en estos, se guía al estudiante para su reconocimiento, en un proceso que se elabora de las partes al todo.

Aquí es fundamental indicar al estudiante qué tipo de material visual se está describiendo (cartelera, póster, esquema, mapa, etc.) y recordar que, al hacer la descripción, es indispensable recurrir a relaciones espaciales, *desde la perspectiva de ubicación del estudiante ciego o con baja visión*. Esta técnica es la misma que debe utilizarse para ubicar al estudiante respecto de la situación de los objetos en el espacio, o para indicar un lugar o el trayecto en un desplazamiento (p. ej.: la silla se encuentra a tres pasos a la derecha de usted; gire 90° a su izquierda y encontrará la puerta, etc.).

G. Implementación de estrategias de flexibilización curricular y ajuste a las estrategias de enseñanza

En aquellas asignaturas con alta carga visual (geometría, geografía, ciencias) se deben desarrollar estrategias pedagógicas diversas que posibiliten el acceso a la información y a características puntuales de lo que se pretende enseñar. Para ello, puede recurrirse tanto a la descripción oral, antes mencionada, como a la adaptación, mediante relieves, de aquellos elementos que son referentes claves en gráficos, mapas, dibujos, etc.

Al respecto de esta sugerencia particular, pueden consultarse los documentos que ofrece el INCI para la enseñanza de matemáticas, ciencias, inglés, entre otras áreas, para personas ciegas o con baja visión. Este material es de libre acceso y se encuentra disponible en la página web de la entidad. En línea con esta exploración, puede generarse una articulación con esta entidad que facilite la gestión, la preparación o la adquisición de materiales adaptados a las necesidades de cada estudiante.

H. Formación y calificación docente

En aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el INCI, es de anotar que este instituto apoya programas de formación docente "para el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas en el abordaje de estudiantes con discapacidad visual en el aula y su inclusión efectiva (...). De igual manera, brinda asesoría para la elaboración de material didáctico y uso de las TIC en favor del desempeño de la población ciega y para el apoyo didáctico del docente" (INCI, 2016, comunicación personal).





Ya sea o no que una persona con sordoceguera pueda aprender un sistema de lenguaje formal, o a leer y escribir, la comunicación es crucial. Las personas con sordoceguera están conectadas de diferentes formas; ellas saben cosas que las personas con audición y visión no saben.

Miles y Riggio . *Conversaciones extraordinarias*, 1999

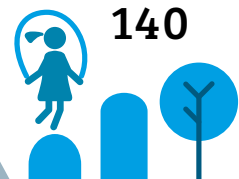
3.3.3. Sordoceguera: la realidad desde otros lugares

Cuando se escucha la expresión *sordociego*, se tiende a pensar en imposibilidad, oscuridad y silencio absoluto. Un aislamiento del mundo al que puede estar relegada una persona, sin mayores posibilidades de contacto con otros o con su contexto inmediato (o ninguna, tendemos a creer). Contrario a ello, *la sordoceguera no incluye entre sus características la falta de comunicación*, como un abismo insondable. Más bien, supone un reto para oyentes y videntes en cuanto a la posibilidad de explorar otras vías de interacción diferentes a la visual y la auditiva.

Así pues, al referirnos a la sordoceguera, en todos debería surgir *la necesidad de conocer las particularidades comunicativas de este colectivo de personas*, a quienes caracteriza una pérdida total o parcial de dos sentidos tan relevantes para la mayoría de los humanos, como son la visión y la audición. En línea con este desafío, debe erradicarse la idea según la cual se considera que las personas sordociegas no cuentan con un potencial auditivo o visual. En diversos casos, encontramos diversidad de características sensoriales en estos individuos, gracias a las cuales uno de estos dos sentidos puede estar más presente que el otro, o viceversa; solo en pocas circunstancias se ubican pérdidas importantes en ambos.

En consonancia con lo anterior, es común creer, erradamente, que la sordoceguera implica la existencia, en paralelo, de dificultades intelectuales, derivado de lo cual se tiende a considerar que los estudiantes con esta condición no pueden formar parte de procesos educativos formales. Ante esto, es determinante tener presente que las dificultades auditivas y visuales de las personas sordociegas no implican, necesariamente, limitaciones en el desarrollo intelectual. Al respecto, pueden consultarse las historias de vida de Hellen Keller (Holcomb y Wood, 1989), Kim Powers (Rosenberg, 1995) o Casey Cook (Boeck, 1998) .

En otras palabras, la disminución o pérdida auditiva y visual en la sordoceguera no implica, obligatoriamente, alteraciones en procesos cognitivos; si estas llegaran a presentarse, podrían ser, más bien, producto de un contexto que no ofrece a la persona



interacciones sociales y mediaciones educativas de calidad o suficientemente enriquecidas, que aprovechen los restos auditivos o visuales del sujeto u otros caminos o modalidades sensoriales.

Desde una visión de conjunto, podemos afirmar que la sordoceguera no es una condición unitaria ni homogénea (Verdugo, 2002). Según las situaciones específicas en las que se encuentre el estudiante y su potencial sensorial a nivel auditivo o visual, podemos encontrar, al menos, cuatro grandes colectivos de estudiantes con sordoceguera, así:

- ✍ Con pérdida total, tanto auditiva como visual
- ✍ Sordos con baja visión
- ✍ Ciegos con baja audición
- ✍ Estudiantes con baja audición y baja visión

En estos casos, y dependiendo del tipo de pérdida, los estudiantes con sordoceguera pueden experimentar dificultades, que aumentan en el tiempo, en alguno de los dos sentidos, en cuyo caso las limitaciones serían de índole progresiva. Sin embargo, también pueden ser estables y permanentes, esto es, no variar con el curso del desarrollo.

Como ya se ha descrito, el *momento de aparición* de la discapacidad determina, en gran medida, el tipo de interacciones y los apoyos que requieren los estudiantes para lograr un aprendizaje exitoso, que tenga en cuenta todas sus potencialidades. Así las cosas, es posible diferenciar cuatro grupos, a saber:

✍ **Sordeceguera congénita:** los estudiantes con esta condición adquieren la sordoceguera antes del nacimiento. En estos casos, es preciso evaluar con detenimiento la coexistencia de las dificultades de visión y audición con alguna otra limitación (intelectual, motora, etc.) (Colell y García, 2004; Baldwin, 1996, 1997).

✍ **Sordera congénita con pérdida posterior de la visión:** aquí se ubican estudiantes con sordera congénita o de nacimiento que más adelante en el desarrollo pierden el sentido de la visión. La causa más frecuente de esta condición es el síndrome de Usher, un cuadro clínico de origen genético que provoca "pérdida auditiva no progresiva, retinitis pigmentosa, pérdida o reducción progresiva del campo visual, pérdidas en el sentido del olfato, problemas de equilibrio y con las capacidades motoras" (Deutsch, 2003, p. 542).

✍ **Ceguera congénita con pérdida posterior de la audición:** en este grupo encontramos a aquellos estudiantes que presentan ceguera de nacimiento y, posteriormente, debido a distintas causas, pérdida de la audición (Colell y García, 2004).

✍ **Sordoceguera adquirida:** hace referencia a aquellos estudiantes que, luego de un accidente o lesión, pierden ambos sentidos (Colell y García, 2004).

Atendiendo a lo expuesto, es importante resaltar algunas consideraciones imprescindibles a tener en cuenta para el trabajo con esta población:

✍ **La sordoceguera no es la suma de dos dificultades sensoriales (sordera más ceguera, o viceversa); es una entidad en la que se combinan la disminución o pérdida del sentido de la visión y de la audición.**

"La sordoceguera no significa ceguera con la discapacidad adicional de la sordera ni tampoco sordera con el agregado de la deficiencia que implica la ceguera. Es una discapacidad diferente que exige servicios especializados" (Keller, 1989, citada por Colell y García, 2004, p. 461).

✍ **El estudiante sordociego puede relacionarse con el entorno y llevar una vida independiente.** Como ya se ha mencionado, la posibilidad de relacionarse con el medio a través de otros sentidos como el tacto



y el olfato, abre distintas posibilidades de crecimiento y desarrollo para los estudiantes con sordoceguera. En concordancia con este planteamiento, los maestros, los padres y las personas cercanas al estudiante deben promover los ajustes a que haya lugar, de modo que puedan explorarse otros canales de comunicación e interacción.

- ✍ **Es posible ubicar diferencias lingüísticas propias de los desarrollos promovidos en la persona con sordoceguera, que dependen del momento en que se adquirió la condición y del nivel de pérdida de un sentido u otro.** Así, es posible encontrar estudiantes con desarrollos bilingües (que usan lengua de señas y lengua oral o escrita), hablantes con pérdida total visual, estudiantes semilingües o monolingües.
- ✍ **Los estudiantes con sordoceguera pueden implementar sistemas de comunicación alternativos** como, por ejemplo, lengua de señas con apoyo mano sobre mano, o asociación de señas corporales o señas coactivas (aquellas que se reproducen sobre la persona sordociega, habitualmente en la espalda, por parte de quienes interactúan con ella).
- ✍ **El desarrollo de procesos educativos de los estudiantes con sordoceguera deberá partir de la comprensión de sus particularidades.** En función de sus necesidades de apoyo, cada estudiante podrá requerir diversos ajustes en los materiales y contenidos que se implementen en el aula, entre los que se cuenta el uso de ciertos aditamentos especializados para potenciar sus posibilidades de explorar el mundo (auditivos o visuales), la mediación de guías-intérpretes, etc.
- ✍ **Es fundamental el trabajo con la familia y la consideración de sus aportes para los procesos educativos del estudiante con esta condición.** Las familias, habitualmente, conocen muy bien las necesidades de apoyo y los niveles de independencia de estos estudiantes. Un trabajo mancomunado con los cuidadores será muy útil para reconocer si el estudiante tiene restos auditivos o visuales y cómo pueden aprovecharse.

3.3.3.1. Perfil de funcionamiento de los estudiantes con sordoceguera. Principales características y necesidades de apoyo

Son tres los retos a los que se enfrentan maestros y cuidadores de los estudiantes con sordoceguera: evitar su aislamiento, proveerles herramientas de comunicación e interacción social y adecuar diversos apoyos para su movilidad y desplazamiento independiente. En este sentido, no hay que perder de vista que un número nada despreciable de estudiantes con sordoceguera “poseen residuos visuales funcionales que les permiten moverse de un lugar a otro, reconocer caras familiares, leer textos impresos en tinta –si están suficientemente aumentados–, y percibir signos, si estos se realizan a una distancia muy corta” (Deutsch, 2003, p. 541). Por otro lado, también encontramos “educandos sordociegos cuya percepción auditiva les permite reconocer voces familiares, o incluso llegar a adquirir lenguas orales” (Deutsch, 2003).

En general, los estudiantes con sordoceguera pueden aprender a orientarse y desplazarse de modo autónomo en lugares nuevos, con el apoyo de pares y adultos. De igual manera, cuentan con capacidades para adquirir distintos sistemas de comunicación, dependiendo de sus particularidades. Así las cosas, pueden emplear sistemas alfabéticos (esto es, basados en el alfabeto de la lengua oral de su país y el deletreo de lo que se quiere



compartir) o no alfabéticos (aquellos que se basan en el uso de signos manuales) (Colell y García, 2004, p. 468). Algunos estudiantes sordociegos pueden emplear el *sistema dactilológico*, en el cual las letras del alfabeto de la lengua oral propia de la comunidad lingüística en la que vive el estudiante, se hacen corresponder con una posición determinada de las manos. Dicha posición puede realizarse sin tener contacto corporal con el estudiante o sobre la palma de su mano (si no tiene restos visuales) (Colell y García, 2004).

Otros estudiantes pueden aprender la lengua de señas, emplear gestos naturales; es decir, signos manuales o movimientos corporales espontáneos

para compartir acciones, sentimientos o intenciones particulares (p. ej.: tomar las manos de la persona y aplaudir con ellas para mostrarle alegría o satisfacción), o comunicarse de forma bimodal (Colell y García, 2004).

No debemos perder de vista el hecho de que el ritmo de aprendizaje de este colectivo de estudiantes es distinto de aquel que poseen los demás, dado que el reconocimiento del entorno, en su caso, depende mayormente del sentido del tacto. En concordancia con este argumento, es preciso comprender que estos estudiantes necesitan más tiempo para realizar actividades manipulativas y de movilidad, lo cual no implica que no consigan desarrollarlas. Por ello, es fundamental ayudarles a estructurar un ambiente poco cargado de estímulos y altamente predecible, y distintos apoyos que contribuyan a la apropiación de rutinas y del ritmo de las actividades. La Tabla 19 compila las características más relevantes de los estudiantes con sordoceguera que podemos observar en el aula.

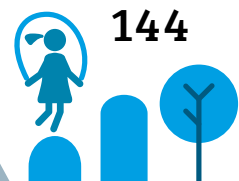
Tabla 19. Principales características de los estudiantes con sordoceguera que se pueden identificar en el aula

- ★ Se comunican mediante gestos o señas naturales y, en ocasiones, presentan movimientos poco frecuentes y repetitivos de la cabeza o los brazos; suelen tocarse o apretarse los ojos, y ante la imposibilidad de tener claridad sobre lo que ocurre en el entorno, pueden mostrar comportamientos tales como morderse o golpearse.
- ★ Suelen confundirse con niños con DI, debido a la falta de respuesta adecuada a las órdenes dadas por los maestros. En esta medida, deben verificarse las posibilidades sensoriales con que cuentan, haciendo uso de los apoyos en el sector salud.
- ★ El momento de alimentación puede ser más problemático de lo habitual, especialmente cuando hay cambios al incorporar, por ejemplo, alimentos sólidos o nuevas bebidas. Estos estudiantes deben reconocer por otros sentidos de qué se trata, anteponiendo la inseguridad de colocar en la boca elementos que no conocen.
- ★ Suelen desorganizar, dejar caer o tumbar los objetos presentes en su entorno, por la falta de claridad en la ubicación de los mismos en su espacio físico inmediato.
- ★ No les gusta experimentar cosas nuevas. Esto puede ser problemático, especialmente en tareas de higiene, sin embargo, con adecuados procesos educativos logran incorporar rutinas por imitación.
- ★ Aquellos estudiantes que nacen con sordoceguera o la adquieren a temprana edad suelen presentar problemas para establecer horarios de sueño debido a la falta de referencia de la noche y el día.





- ★ Prefieren mantenerse estáticos, ante la inseguridad que les genera el desconocimiento del entorno.
- ★ Se caracterizan por su pasividad y falta de iniciativa en la interacción con otros y con el contexto. Se muestran muy retraídos socialmente.
- ★ Por lo general usan ruidos o movimientos con los cuales se autoestimulan o buscan llamar la atención de quienes se encuentran a su alrededor.
- ★ Reconocen a las personas que transitan en su contexto, mediante características tales como olor, textura de las prendas de vestir que frecuentemente usan o, en el caso de contar con residuos auditivos, mediante la identificación del tono de voz.
- ★ Establecen vínculos estrechos con las personas con quienes permanecen en mayor contacto.
- ★ En el caso de que la sordoceguera se haya adquirido en edad avanzada, tienden a presentar afectaciones emocionales como, por ejemplo, falta de ánimo, desinterés, resistencia a la incorporación de sistemas nuevos de comunicación y, en algunos casos, depresión.
- ★ Suelen contar con un vocabulario o repertorio de temas reducido, especialmente si la sordoceguera es de nacimiento.
- ★ No les es fácil detectar cambios en las rutinas o en nuevos temas, pues se les dificulta la identificación de las señales que apoyan los procesos de anticipación.



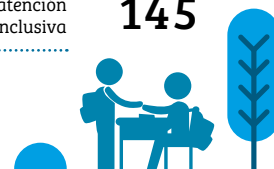
Teniendo en cuenta las características antes mencionadas, los estudiantes con sordoceguera precisan de apoyos para lograr una adecuada anticipación de las actividades cotidianas, la estructuración de los ambientes de aprendizaje, el establecimiento de rutinas concretas y el

desarrollo de procesos comunicativos que les faciliten interacciones sociales recíprocas. La Tabla 20 resume los principales requerimientos educativos de esta población.

Tabla 20. Necesidades de apoyo educativo de los estudiantes con sordoceguera en el aula formal*

- ★ Articulación con el sector salud para la identificación de posibilidades sensoriales, además de la atención médica y terapéutica requerida.
- ★ Desde los diferentes entornos, evaluación y seguimiento constante de las posibilidades sensoriales del estudiante, especialmente en aquellos casos en los que la pérdida es de índole progresiva.
- ★ Valoración continua de los avances en los procesos de desarrollo y aprendizaje, especialmente en los aspectos comunicativo y de movilidad.
- ★ Desarrollo de habilidades comunicativas mediante sistemas alternativos y aumentativos del aprendizaje (SAAC) (p. ej.: sistema dactilológico o LSC).
- ★ Promoción del uso de aditamentos, como audífonos, gafas, amplificadores de la audición o la visión, además de otras tecnologías que apoyen la interacción del estudiante con su entorno.
- ★ Formación para el desarrollo de hábitos de alimentación, higiene y autocuidado.
- ★ Fomento de autonomía en los desplazamientos.
- ★ Incorporación de ajustes curriculares que permitan al estudiante desarrollar aprendizajes sobre las diferentes temáticas, contenidos y procesos, atendiendo a su ritmo de aprendizaje y haciendo uso de sus posibilidades y fortalezas sensoriales.
- ★ Interacción con la comunidad sordociega, sorda y ciega, de modo que el estudiante pueda identificarse con quienes viven situaciones similares.
- ★ Interacción con pares sin la condición de sordoceguera.
- ★ Participación en diferentes escenarios escolares y comunitarios.
- ★ Fortalecimiento de habilidades con proyección laboral y vida independiente.
- ★ Apoyo a las familias en el reconocimiento de las particularidades de sus hijos, el aprendizaje de sistemas de comunicación que les faciliten interactuar y relacionarse más fácilmente con ellos, y el establecimiento de redes de apoyo.
- ★ Gestión de procesos de acompañamiento a las familias y los cuidadores, desde el área de psicología clínica, de modo que puedan apoyarse sentimientos de frustración y el proceso de duelo correspondiente.

* Dado que aplican para todos los niveles educativos, no se diferencia entre preescolar, básica y media.



Canto sin la voz y leo sin mis ojos

Actualmente, Toño, un joven despierto y alegre, pertenece a un coro. Canta con algunos de los amigos que conoció en el colegio. Hoy es independiente y le gusta mucho chatear con las personas más cercanas. Recién cumplidos los 12 años perdió la visión, y desde niño ya era sordo. Le enseñaron la lengua de señas que manejan las personas sordas y esto le permitió desarrollar su proceso educativo en el colegio, aunque en un momento determinado tuvo muchas dificultades, pues debió aprender una variación de dicha lengua, cuando la pérdida visual ya le impedía leer las señas de sus amigos y maestros.

Recuerda bien que una amiga le enseñó una técnica llamada **seña mano sobre mano** que le permitía percibir, a través del tacto, las señas que sus amigos y familia le presentaban. Gracias a esta técnica, Toño aprendió a colocar suavemente y con una postura específica sus

manos sobre las de la persona que le emitía la seña, y poco a poco le fue fácil a sus compañeros sordos y otras personas, comunicarse con él.

A la par de sus estudios, en el bachillerato tuvo que aprender a manejar el sistema braille, pues el saber escribir en tinta ya no le servía. Este fue un proceso largo y tuvo que dedicar mucho tiempo yendo y viniendo del colegio al Instituto para Ciegos. Afortunadamente, Alberto, su padre, había insistido al respecto, casi desde que Antonio empezó a perder la vista. No tenía otra alternativa; el médico ya le había indicado la posibilidad de la pérdida progresiva de la capacidad visual de su hijo.

En el colegio le ayudaron mucho a Toño; podía usar el computador de la clase, de modo que con ayuda de un **software** y la línea braille podía realizar sus escritos y leer los temas que le enviaba su profesora, antes de tratarlos en clase. Luego de terminar los estudios aprendió a cantar, algo que lo hace muy feliz. En el coro, las personas oyentes le ayudan a sentir el ritmo de la canción, ubicándose muy juntitas a él y haciendo un vaivén con el cuerpo. Casi todos cantan en señas mientras otros cantan en voz; es una experiencia única.

Toño siempre dice que cantar sin voz y leer sin ojos le ha cambiado la vida. Ahora, más que nunca, sus sueños no tienen límites.

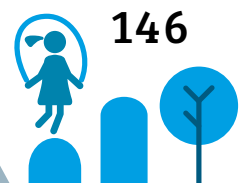
3.3.3.2. Abordaje pedagógico para estudiantes sordociegos.

El valor de la comunicación al alcance de la mano

A la luz de lo expuesto anteriormente, es de vital importancia tener presentes las características que puede manifestar cada uno de los estudiantes con sordoceguera, a la hora de desarrollar procesos educativos tendientes a favorecer aprendizajes de diverso tipo. En este sentido, será necesario llevar a cabo valoraciones ecológicas y una identificación de sus posibilidades sensoriales, tal y como se ha mencionado a lo largo de este apartado. Adicionalmente, se sugiere revisar lo que se ha planteado en el abordaje pedagógico de estudiantes con ceguera y con sordera, con el fin de recoger y ajustar algunas de las

estrategias que allí se proponen, según su pertinencia, para desarrollarlas con aquellos estudiantes cuya limitación sea la sordoceguera, en cualquiera de las variantes aquí expuestas.

Como elementos particulares para esta población en concreto, debemos llevar a cabo procesos en los que se consideren desarrollos que atiendan los siguientes aspectos:



A. Identificación de habilidades lingüísticas y comunicativas

Debido a que el grupo de estudiantes con sordoceguera es heterogéneo y precisa distintos requerimientos, como ya se ha mencionado, todo proceso educativo debe partir de una fuerte articulación con el sector salud. En virtud de este trabajo conjunto, podrán identificarse aspectos cruciales para la atención del estudiante, a saber: el tipo y el grado de pérdida visual y auditiva, el momento en que se produjo la discapacidad, el orden de aparición de las alteraciones sensoriales, las características de desarrollo y comunicación del estudiante, su tiempo de respuesta y el ritmo de aprendizaje, entre otros. Asimismo, será esencial determinar las características del ambiente en el que transita en los ámbitos familiar y sociocultural, sus experiencias educativas previas, los procesos terapéuticos a los que ha estado expuesto, entre otros (Perkins International y cols., 2011).

La información relacionada con estos aspectos, en la mayoría de los casos, se ve altamente enriquecida si también se dan espacios para dar voz a la familia o a los cuidadores. Son ellos quienes han estado en contacto directo con los estudiantes desde sus primeros años de vida y, por ende, conocen el avance y los retos que se han presentado en su proceso de aprendizaje y desarrollo (Haring y Romer, 1995). Estos insumos deben complementarse con rigurosos procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes, tal y como se explicó en el capítulo 2 de estas orientaciones.

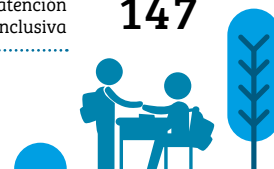
Para el caso de estos estudiantes y la atención adecuada y pertinente a sus necesidades, es indispensable identificar cuáles son los estímulos que favorecen su percepción, de qué manera expresan sus necesidades e intereses, cuáles medios prefieren y utilizan habitualmente para comunicarse, cuáles aprendizajes han logrado en las diferentes áreas y a qué dificultades se están enfrentando actualmente (Deutsch, 2003).

B. Promoción de hábitos de alimentación, higiene y autocuidado

Este aspecto resulta indispensable para estudiantes con sordoceguera. El desarrollo de habilidades y hábitos de autocuidado, especialmente para comer y asearse de modo autónomo, es un reto esencial para la calidad de vida y el bienestar de este colectivo. Si bien puede tomar un poco más de tiempo y ritmos más lentos de adquisición, no debe optarse por abandonar la meta. Usualmente, para las familias y los cuidadores es complejo manejarlo, de modo que el establecimiento educativo puede proporcionar un apoyo de enorme valía en dicho proceso.

En la alimentación pueden incorporarse estrategias como las siguientes:

- ✍ Tocar los labios del estudiante antes de proporcionar un alimento, para indicar que se está a punto de comer.
- ✍ Colocar en las manos del estudiante aquello que se pretende que consuma, y dirigirlas con un leve impulso hacia la boca. Esta estrategia y la anterior pueden ser una opción en el caso de aquellos estudiantes que aún no manejan un sistema de comunicación mediante el cual se podría intercambiar información, al respecto de la situación.
- ✍ Para los casos en los que este último sí está establecido, anticipar las acciones que se deben realizar en cada actividad (asearse, vestirse, comer), desde la perspectiva del estudiante y con descripciones orales detalladas de los instrumentos y elementos a emplear y su ubicación en el espacio.



Con respecto a las actividades de higiene y vestido, la imitación juega un papel muy relevante. Aquí es importante contar con las posibilidades auditivas y visuales del estudiante. En el caso de dificultades mayores, el modelo puede proporcionarse muy cerca del estudiante sordociego, procurando que este reciba la información de manera táctil (p. ej.: colocar las manos del estudiante sobre las de la persona que le está enseñando, para que pueda recibir la información pertinente).

Como en el caso de la alimentación, debe proporcionarse al estudiante la posibilidad de explorar los materiales o aquello que se va a utilizar previamente (p. ej.: colocar la ropa en las manos del estudiante o posibilitar que explore el cepillo de dientes antes de usarlo). Siempre será importante acercar al estudiante a la comprensión de los peligros a los que podría exponerse, cuidando de no incorporar mayores temores (saber que se tiene cerca una escalera y es preciso desplazarse con cautela para no caer por ella, evitar la manipulación de ciertas sustancias y objetos, reconocer rutas de salida en caso de emergencia).

C. Generación de estrategias de anticipación

Teniendo en cuenta que el estudiante puede presentar un alto nivel de prevención y temor ante los cambios, especialmente en casos en que la pérdida auditiva y visual es mayor, para emprender cualquier acción con el estudiante es indispensable que se le informe anticipadamente. A modo de ejemplo, si el estudiante no ha incorporado aún el manejo de la LS o de otros SAAC, y se encuentra desarrollando un ejercicio con fichas, pero estas se van a retirar para comenzar otra actividad, se le debe indicar que esto va a ocurrir, retirando alguna de las fichas –no todas– y acercando sus manos al material nuevo que se va a incorporar.

Si se requiere que el estudiante cambie de lugar o se desplace de un sitio a otro (se le quiere llevar del salón al espacio de recreo), no se le debe tomar intempestivamente de la mano, ni jalarlo forzosamente hacia el nuevo lugar. Es preciso tomarlo con suavidad de la mano, indicarle que se levante tomándolo del cuerpo, y mediante pequeñas orientaciones hacia el lugar a donde deseamos que se dirija, hacerle saber que debe ir a otro lado por un cambio de actividad.

Una manera útil de hacer las anticipaciones de cambios de material, rutinas o lugares, puede ser a través de indicaciones verbales, gestuales o gráficas, según las posibilidades y potencialidades sensoriales del estudiante. En este sentido, se puede ofrecer una lámina que represente el momento de alimentación antes de solicitarle que se desplace. Todos estos apoyos facilitarán la apropiación de rutinas y actividades cotidianas, los cambios de tarea y, a la vez, fortalecerán los vínculos y la comunicación con el estudiante.

Para los maestros que habitualmente están con él en el día, se recomienda acercarse al estudiante para que los reconozca por algo que les caracterice (una pulsera, el reloj o determinado accesorio que siempre usen). En caso de tratarse de un estudiante que maneja LS o algún otro SAAC, todos los docentes deben aprender a comunicarse con él (con algunas señas elementales).

D. Establecimiento de rutinas

El estudiante debe conocer el paso a paso de la jornada, para lo cual es importante mantener rutinas frente a las cuales pueda establecer relaciones de tiempo. Pueden implementarse apoyos externos que le permitan identificar qué hacer en cada momento. Así, por ejemplo, le será más fácil comprender la hora de ir a almorzar si siempre ocurre en horas similares. Los tableros de anticipación y agendas pueden ser de gran ayuda en este aspecto. Recordemos que este material debe tener características que respondan a la posibilidad perceptual del estudiante, de modo que algunas re-





querirán contrastes con determinados colores, remarcaciones o cierres, letras de tamaños específicos, referentes acordes con los conocimientos de los estudiantes (objetos reales, fotos, dibujos a color, pictogramas, etc.), palabras en tinta o braille, etc. Es de anotar que debe configurarse un calendario escolar para el estudiante, el cual debe partir de sus intereses y preferencias.

E. Mantenimiento de ambientes estructurados y adaptados para favorecer desplazamientos seguros

La organización de los ambientes es crucial para este colectivo, con el fin de evitar accidentes. Es indispensable dar al estudiante la posibilidad de reconocer el espacio escolar, mediante técnicas de desplazamiento y rastreo similares a las que se describieron en

el apartado de abordaje pedagógico para estudiantes ciegos o con baja visión. Se debe promover autonomía en los desplazamientos de los estudiantes, brindándoles posibilidades de exploración y reconocimiento a través de otros sentidos, como el tacto o el olfato, y estrategias de tránsito entre los diversos ambientes.



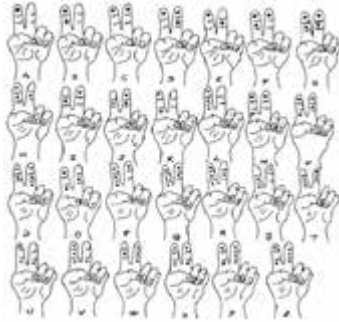

F. Desarrollo de habilidades comunicativas

Similar a lo descrito en los apartados referidos a estudiantes sordos o con baja audición, y estudiantes ciegos o con baja visión, se debe propiciar el desarrollo de habilidades para el uso de sistemas de comunicación, tecnologías y demás aditamentos que faciliten interacciones sociales y comunicativas con pares y adultos. Del mismo modo, se deben ofrecer apoyos para el acceso a la lectura y la escritura.

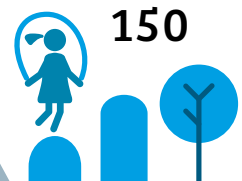
Para el caso de los estudiantes sordociegos, es indispensable el aprendizaje de la LSC con la variación que sea precisa, según las necesidades de cada estudiante. Los sistemas comunicativos que puede emplear un estudiante sordociego para comunicarse se muestran en la Tabla 21.



Tabla 21. Sistemas de comunicación más utilizados por los alumnos sordociegos

 <p>Sistema dactilológico táctil</p> <p>Corresponde al sistema dactilológico de la LSC (alfabeto en LS), con algunas variaciones táctiles. Se realiza sobre la palma de la mano de la persona sordociega.</p>	 <p>Utilización del dedo como lápiz</p> <p>Se utiliza para escribir con el dedo sobre la palma de la persona sordociega, usualmente para quienes adquieren esta característica sensorial en edades avanzadas.</p>	 <p>Braille manual</p> <p>Utiliza el sistema braille escrito en la mano de la persona sordociega, como se muestra en la imagen.</p>
 <p>LS táctil o apoyada</p> <p>Otra variación de la LS corresponde a su uso a una distancia corta con respecto al estudiante, o apoyada en la muñeca. De esta manera, el alumno puede apoyarse en la información táctil para completar la información visual que alcanza a percibir.</p>	<p>Lengua oral adaptada</p> <p>El interlocutor utiliza esta técnica para el caso de las personas que cuentan con posibilidades auditivas, adaptando la distancia a la que emite el mensaje, el tono de voz, la velocidad y la vocalización para facilitar la recepción del mensaje.</p> <p>Lectura labial</p> <p>Depende en gran medida de la posibilidad visual de la persona, y requiere el aprendizaje de técnicas específicas para facilitar la diferenciación de los sonidos.</p>	<p>Sistema braille, SAAC y otras tecnologías</p> <p>Dependiendo de las posibilidades visuales y auditivas del estudiante, pueden emplearse estas técnicas para el acceso a la lectura y la escritura.</p> <p>Bimodal o multimodal</p> <p>Un gran porcentaje de las personas sordociegas utilizan diferentes sistemas comunicativos a la vez (LSC y lengua oral, LSC y sistema dactilológico, etc.).</p>

Fuente: adaptado de Montero, Moreno, Postigo y Medina, 2011.





G. Desarrollo de habilidades de autonomía y participación

La independencia en procesos de desplazamiento y comunicación que ya se ha mencionado, debe procurarse también en relación con tareas de la vida diaria y demás requerimientos que favorezcan la participación del estudiante en la toma de decisiones y el aporte a la construcción de su comunidad. Así pues, se deben procurar acciones encaminadas a proporcionar modificaciones en los apoyos que se brindan, de modo que, cada vez más, el estudiante pueda utilizarlos de forma autónoma. Esto no implica que en algunos momentos no se requieran apoyos intermitentes o limitados (para conocer en qué consisten estos últimos, puede consultarse el capítulo 2 de este documento).

H. Interacción con otros y reconocimiento de la comunidad sordociega

Este aspecto es de gran importancia, especialmente en relación con el desarrollo de identidad con la comunidad sordociega, tal y como lo vimos en el caso de los estudiantes sordos o con baja audición. Es fundamental que en el escenario educativo se propicien espacios de intercambio con comunidades sordociegas, a fin de que todos los miembros de la comunidad conozcan sus modalidades comunicativas, intereses, expectativas, problemáticas, costumbres, entre otros.

Adicional a lo anterior, deben desarrollarse escenarios de interacción con personas oyentes y que no presentan alteraciones visuales, de forma tal que los estudiantes sordociegos y sus familias puedan reconocer otras realidades distintas a la propia, y aprender sobre aquello que es propio de quienes vemos y oímos. Así, el estudiante sordociego debe saber que existe un código escritor en tinta, que las imágenes tienen otras características diferentes a las que puede percibir con sus restos visuales o auditivos, o por medio del tacto, que no todos los objetos tienen relieve, que los puntos de referencia en el desplazamiento de una persona que ve son diferentes a aquellos que emplea una persona que no ve, etc.

De otra parte, para las personas que no tienen sordoceguera, todas estas constituyen valiosas oportunidades para conocer las diferentes formas de comunicación existentes entre individuos con distintos atributos y cualidades, y reconocer otras posibilidades de ser, aprender y relacionarse.

I. Seguimiento a los desempeños de los estudiantes

Teniendo en cuenta los cambios que pueden presentarse en la condición sensorial del estudiante, así como en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, es indispensable realizar seguimientos periódicos a su proceso educativo y de calidad de vida, en general, de modo que puedan incorporarse los ajustes a que haya lugar, en todas las atenciones que se le brindan.





Yo no sé caminar, sé volar.
Yo no sé hablar, sé escuchar la música y las palabras de Joan Manuel Serrat.
Yo no sabré subir, pero sé escalar.
*Y no sabré andar, pero me sé sentar a contemplar
una puesta de sol en la montaña y en el mar.*
Yo no sabré ver, pero sí mirar los ojos de mi perro que no puede hablar.

Gabriela Brimmer

(Poeta y activista por los derechos de las personas con discapacidad, nacida en Ciudad de México.
Escritora y fundadora de la Asociación por los Derechos de las Personas con Alteraciones Motoras
[Adepam]).

3.4. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad

Como ya se mencionó en el capítulo 2 de estas orientaciones, la discapacidad física constituye una categoría enormemente compleja y heterogénea, sobre la que se han escrito numerosos libros, manuales y artículos, desde diversas disciplinas, con el fin de establecer sus causas, algunas posibles clasificaciones, los niveles de funcionamiento de las personas a quienes se les ha diagnosticado esta condición, entre otros muchos aspectos. Para los fines de este documento, resulta inabarcable una revisión exhaustiva de todo este material, por lo tanto, nos remitiremos solamente a aquellos aspectos fundamentales para comprender las características y las necesidades de apoyo de estos estudiantes, así como las estrategias de abordaje pedagógico más relevantes a tomar en cuenta.

La discapacidad física es una condición que genera "alteraciones persistentes, aunque no invariables, del tono, la postura y/o el movimiento, por causas del desarrollo o adquiridas durante el ciclo vital" (Weisner, 1998, p. 1). Para comprender la discapacidad física, es necesaria una aproximación a los criterios de clasificación que subyacen a esta condición (Martín Caro, 1990; Gómez, Arias, Verdugo y Alcedo, 2013, pp. 184 y ss.):

- ✍ **El momento de aparición de la discapacidad:** si las limitaciones han sido adquiridas antes del nacimiento, durante el parto o se han generado posteriormente en el desarrollo.
- ✍ **La localización topográfica de la lesión:** si afecta a un solo miembro inferior o superior del cuerpo (monoparesia), a ambos miembros inferiores (paraparesia), a los miembros inferiores y una extremidad superior (triparesia), a un lado del cuerpo (hemiparesia), a las cuatro extremidades (tetraparesia (Weisner, 1998, p. 17).
- ✍ **El origen de la condición:** hace referencia a la localización de la lesión que generó la discapacidad, la cual puede derivarse de lesiones del esqueleto u osteoarticulares



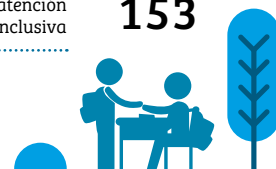
que ocasionan alteraciones motrices en la cara, la cabeza, el cuello o las extremidades (Gómez y cols., 2013, p. 186); déficits en diversas estructuras o funciones del sistema nervioso central o del sistema nervioso periférico que originan limitaciones en el movimiento, en la postura o en el tono muscular (parálisis cerebral); alteraciones musculares, entre las que cabe citar las miopatías (distrofia muscular).

✍ **La etiología de la lesión:** se incluyen aquí las causas de la condición. Estas pueden ser de índole hereditaria, prenatal (infecciones o enfermedades de la madre gestante), accidental (golpes o traumas craneoencefálicos, amputaciones), perinatal (hipoxia al momento de nacer), o de causa desconocida.

Dado que la discapacidad física comporta diversidad de afectaciones a las que se han asociado términos poco comunes en el ámbito educativo, a continuación ofrecemos algunas definiciones relevantes para comprender de mejor manera las alteraciones que puede presentar este colectivo de estudiantes (Véase Tabla 22).

Tabla 22. Definiciones clave para entender la discapacidad física

ALTERACIONES DEL TONO MUSCULAR	COMPROMISO MOTOR SEGÚN LAS PARTES DEL CUERPO INVOLUCRADAS EN LA DISCAPACIDAD
<p>Espasticidad: se manifiesta en un tono muscular aumentado, lo que genera movimientos rígidos y lentos. Pueden presentarse dificultades para mover determinados segmentos corporales (Puyuelo y Arriba, 2000). Generalmente, puede provocar dificultades en el habla, como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Alteraciones en la mímica facial, "sin expresión o fijada en una especie de mueca continua" (Puyuelo y Arriba, 2000, p. 16). ★ Articulación lenta y dificultosa. Por lo regular, el inicio de la expresión oral se retarda y cuando ocurre, se juntan todas las palabras de modo que al interlocutor le cuesta diferenciarlas unas de otras (Puyuelo y Arriba, 2000). ★ Dificultades para mover la lengua dentro de la boca. Presencia de babeo y respiración por la boca (Puyuelo y Arriba, 2000). ★ Alteraciones en la tonalidad de la voz: "Monocorde, con presencia de sílabas entrecortadas" (p. 17). ★ Alteraciones en el control de la respiración. 	<p>Dependiendo del tipo de restricciones en el movimiento (parciales o totales), se habla de paresia si la alteración es parcial, y de plejía cuando es total.</p> <p>En este sentido, encontramos las siguientes posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Monoplejía/monoparesia: se evidencian dificultades en un solo miembro del cuerpo. ★ Diplejía/diparesia, o paraplejía/paraparesia: se encuentran dificultades en los movimientos de los miembros inferiores (piernas). ★ Hemiplejía/hemiparesia: se evidencian dificultades en los movimientos de medio lado del cuerpo (derecho o izquierdo). ★ Cuadriplejía/cuadriparesia: se observan alteraciones en las cuatro extremidades (brazos y piernas). ★ Pentaparesia: además de dificultades en la movilidad de las cuatro extremidades, se presentan dificultades en el control cefálico (no se sostiene la cabeza espontáneamente) y del tronco (Weisner, 1998).
<p>Atetosis: "Se caracteriza por movimientos lentos, involuntarios e incoordinados que dificultan las acciones voluntarias. Se observan cambios bruscos del tono muscular, pasando de un tono bajo a uno normal o a una espasticidad exagerada" (p. 17).</p>	



Ataxia: "Las dificultades esenciales radican en los movimientos finos, que dan la apariencia de ser torpes y mal coordinados. El habla se muestra enlentecida, con déficit en la articulación y en ocasiones babeo" (p. 18).

Rigidez: se refiere a un marcado aumento del tono muscular, en uno o más segmentos del cuerpo (Basil, 1999).

Temblores: constituyen movimientos breves, rápidos, rítmicos y oscilantes, que pueden ser constantes o aparecer ante la necesidad de ejecutar un movimiento determinado (Basil, 1999, p. 307).

Fuente: Weisner, 1998; Aguado y Alcedo, 2002 a y b; Gómez y cols., 2013.

3.4.1. Principales características y necesidades de apoyo educativo de estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad

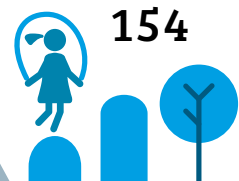
En virtud de lo expuesto, no debemos olvidar que la discapacidad física plantea diversas condiciones que se mueven en un continuo. Así pues, podemos encontrar niños o jóvenes que solo evidencian dificultades en la movilidad de un miembro de su cuerpo, mientras que otros pueden tener dificultades mayores. En este último caso, debemos preguntarnos cuáles son las formas de desplazamiento y movilidad del estudiante, si puede o no permanecer sentado y en qué posiciones, cómo utiliza sus manos, cómo se comunica si su habla tiende a ser de difícil comprensión, entre otros.

Las causas más frecuentes de discapacidad en la población infantil son, en su orden: la parálisis cerebral, la distrofia muscular y las lesiones de la médula espinal. Dada su elevada prevalencia en nuestras aulas, abordaremos algunos aspectos de estas condiciones. Enseguida haremos alusión a las dificultades motoras derivadas de la amputación, para luego centrarnos en los requerimientos pedagógicos de los estudiantes con alteraciones físicas y de movilidad en general.

La **parálisis cerebral** (PC) constituye un conjunto de síndromes que se caracteriza por "diversos problemas motores involutivos pero frecuentemente cambiantes" (Gómez y cols., 2013, p. 193). De acuerdo con estos autores, las causas son variadas y la posibilidad de adquirirla no tiene relación con el género ni la clase social ni el grupo étnico

o cultural, entre otros. Una condición importante para diagnosticarla es que se origine durante los primeros años del desarrollo, esto es, antes de los tres años de edad. Como en el caso de otras alteraciones motoras, los estudiantes a quienes se les diagnostica esta condición "pueden oscilar entre pequeñas dificultades en la movilidad de un brazo, de una mano o en los movimientos finos de la zona oral, hasta problemas graves en los no pueden sostener o aguantar la cabeza, realizar movimientos selectivos de las manos o los brazos que permitan la escritura, o evidencian un bloqueo en la voz y el habla como consecuencia de sus dificultades motoras" (Puyuelo y Arriba, 2000, p. 15).

Diversas clasificaciones de esta condición han agrupado las manifestaciones clínicas y funcionales de los estudiantes con parálisis cerebral en cuatro variantes, a saber:



✍ **Parálisis cerebral espástica:** se caracteriza por rigidez muscular, alteración de los reflejos y dificultades en el habla. Afecta al 75% de la población a la que se le ha diagnosticado PC (Puyuelo y Arriba, 2000, p. 16; Gómez y cols., 2013, p. 194).

✍ **Parálisis cerebral atetósica o dis-cinética:** en esta variante de la PC, los movimientos suelen ser lentos y no coordinados. Habitualmente, se combinan estados de hipo e hipertonia (Gómez y cols., 2013, p. 194). Se presentan alteraciones en el habla, derivadas de dificultades en el control de la respiración. Se observan también problemas articulatorios, como consecuencia de una falta de coordinación entre los movimientos de la mandíbula, los labios y la lengua (Puyuelo y Arriba, 2000, p. 17). Afecta al 15% de los estudiantes a quienes se les ha diagnosticado PC.

✍ **Parálisis cerebral atáxica:** en esta condición, "los alumnos evidencian dificultades de equilibrio y problemas de coordinación motora fina. Adicionalmente, pueden sufrir temblores de intención, es decir, al querer iniciar movimientos voluntarios, e hipotonía" (Gómez y cols., 2013, p. 194).

✍ **Parálisis cerebral mixta:** hace alusión a combinaciones de las condiciones anteriores que pueden estar presentes en algunos estudiantes. En especial, se presentan de modo simultáneo la PC espástica y la atetósica (Gómez y cols., 2013).

Las **distrofias musculares o mio-patías** constituyen un conjunto de condiciones que debilitan el sistema muscular. Por ende, los estudiantes

que sufren este tipo de alteración experimentan pérdida de la fuerza y debilidad. Se fatigan fácilmente, experimentan dificultades para caminar, correr y trepar y, con el paso del tiempo, tienen dificultades para permanecer de pie o realizar actividades de motricidad fina, como colorear o escribir. Para asistir a la escuela deben usar silla de ruedas. La sintomatología aparece, usualmente, en la infancia o la adolescencia, dependiendo del tipo de distrofia que afecte al estudiante. La pérdida de fuerza es progresiva y, junto con esta, aparecen problemas respiratorios y de alimentación (Basil, 1999; Friend y Bursuck, 1999).

Las **lesiones de la médula espinal** suponen, como su nombre lo indica, un daño de la médula espinal que genera "dificultades en el control motor voluntario, pérdida de la sensibilidad y del control de esfínteres, entre otras" (Brucker, 1983 en Aguado y Alcedo, 2002a, p. 162). Las dificultades motoras del estudiante dependen de la gravedad y la extensión de la lesión. Generalmente, son ocasionadas por accidentes de tránsito (Friend y Bursuck, 1999).

En un país como Colombia, en el que cada día aumentan los niños víctimas del conflicto armado y la violencia, podemos encontrar discapacidades físicas producto de **amputaciones de miembros inferiores o superiores**. La amputación se define como "la separación de un miembro del cuerpo o parte del mismo, mediante cirugía, que debe ser reemplazado por un artefacto que cumpla sus funciones" (Aguado y Alcedo, 2002a, p. 170). Entre las consecuencias de la amputación se tienen las siguientes: "Dolor en el muñón, sensación de miembro fantasma (esto es, experimentar dolor o rasquiña en el miembro que ya no existe), hormigueos, tensiones cutáneas, de vasos y terminaciones nerviosas" (Aguado y Alcedo, 2002a). De acuerdo con Basil (1999) y Aguado y Alcedo (2002a), los factores que inciden en las implicaciones de la amputación y el grado de severidad de las limitaciones físicas que pueden acompañarle son los siguientes:

✍ **Miembro amputado:** dedos, manos, pies, antebrazos, brazos o piernas completos.

✍ **Nivel de amputación:** parcial o total.

Los requerimientos educativos para estos estudiantes se presentan en la Tabla 23.



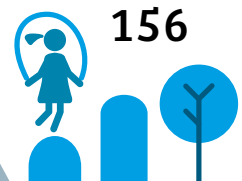
Tabla 23. Requerimientos educativos y necesidades de apoyo para estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad - Por nivel educativo

EDUCACIÓN PREESCOLAR:

- ★ Reconocer las posturas y los desplazamientos que el niño puede hacer, y qué apoyos emplea para ello.
- ★ Mejorar la postura, el equilibrio, la coordinación y el desplazamiento del niño, a través del uso de los aditamentos adecuados (caminador, silla de ruedas, prótesis, etc.).
- ★ Permitir que el niño conozca su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, y desarrolle al máximo sus capacidades de movimiento.
- ★ Proponer actividades que favorezcan la funcionalidad del niño y su independencia y autonomía (ir al baño, comer solo algunos alimentos, realizar desplazamientos cortos que no impliquen sobrepasar obstáculos).
- ★ Reconocer las principales características comunicativas y de habla del estudiante y aproximarse a los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación que emplea, si es el caso.
- ★ Analizar las posibilidades para el diseño e implementación de un sistema de comunicación que le permita estar en contacto con otros y manifestar sus deseos, intereses, emociones y pensamientos (en caso de no contar con un sistema de comunicación).
- ★ Respetar sus estados de ánimo, de modo que el estudiante pueda solicitar apoyo cuando así lo precise.
- ★ Eliminar toda clase de barreras arquitectónicas que puedan impedir el libre desplazamiento del estudiante en el establecimiento educativo: ubicar su clase en el primer piso y facilitarle el acceso a los servicios básicos (baño cercano y adaptado, alimentación y servicio de comedor en la misma planta en la que se halle su salón de clase).
- ★ Articularse con el sector salud para conocer los abordajes que pueden hacerse en términos de desplazamiento y postura con el estudiante, de modo que se fatigue lo menos posible, sin perder independencia.

EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA:

- ★ Dar continuidad al desarrollo de la autonomía del estudiante, promoviendo desplazamientos independientes y apoyándolo en actividades de autocuidado, según sus requerimientos y necesidades.
- ★ Adecuar los distintos materiales pedagógicos a las necesidades del estudiante, de modo que acceda, en igualdad de oportunidades, a los contenidos y temáticas que corresponden a su grado escolar.
- ★ Adecuar los espacios físicos del establecimiento educativo, de modo que el estudiante cuente con la accesibilidad que precisa.
- ★ Mantener la implementación de un sistema aumentativo y alternativo de la comunicación, que permita que el estudiante interactúe ampliamente con otros, pueda acceder al conocimiento y expresarse libremente cuando así lo requiera.
- ★ Analizar posibles obstáculos en el establecimiento educativo, que impidan el libre acceso del estudiante a las clases y actividades escolares (p. ej.: disponer todas las asignaturas en la misma planta, o garantizar acceso a ascensores o rampas, si el estudiante debe movilizarse entre un piso y otro).
- ★ Verificar el uso de apoyos tecnológicos que puedan contribuir a cualificar los procesos de aprendizaje del estudiante (computador portátil que responda a comandos de voz, uso de tableta para manejar el sistema de comunicación).
- ★ Realizar un trabajo articulado con familias, de modo que se conozcan las maneras en que se manejan las posibilidades motoras de los estudiantes en casa, y pueda realizarse un trabajo mancomunado con cuidadores para elevar el bienestar y la calidad de vida del estudiante.



3.4.2. Abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad física y dificultades de movilidad

Enfocaremos los apoyos educativos para esta población en tres áreas en particular: (a) adecuaciones y ajustes razonables de infraestructura y mobiliario, para facilitar el acceso a los espacios y la movilidad y desplazamiento seguros; (b) ajustes vinculados con comunicación e interacción social; y (c) ajustes relacionados con la promoción de la independencia y autonomía en otras habilidades de la vida cotidiana que pueden ser promovidas y enriquecidas en el ámbito escolar.

A. Estrategias de abordaje pedagógico relacionadas con la accesibilidad física y la movilidad

Si en el establecimiento educativo contamos con estudiantes con discapacidad física, es necesario ofrecer los siguientes apoyos:

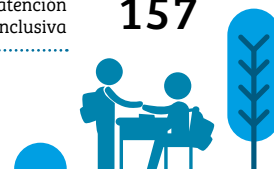
- Procurar que el establecimiento educativo cuente con espacios amplios, seguros y accesibles en los que el estudiante pueda movilizarse con autonomía e independencia. En los casos en que se requieran rampas de acceso y no se cuente con ellas, se podrán realizar ajustes razonables temporales como, por ejemplo, ubicar el salón en la planta baja.
- Lograr que dentro del establecimiento educativo el estudiante con discapacidad motora mantenga posiciones cómodas que faciliten su aprendizaje y participación.
- Realizar un trabajo mancomunado con el sector salud que garantice que el estudiante cuente con pro-

ductos de apoyo para su movilidad en los casos en los que se requiera. Entre estos productos se encuentran: sillas de ruedas, muletas, caminadores, bastones, etc.

- Realizar adaptaciones de baja complejidad al mobiliario, que faciliten la adecuada postura y movilidad de los estudiantes como, por ejemplo, adaptación de sillas comunes con sostén de cabeza o con apoyos en los pies, instalación de correas a las sillas para favorecer el equilibrio y la postura mientras el estudiante se halla en el aula (MEN, 2006c). Aquí es crucial la participación de los equipos técnicos y de apoyo pedagógico de la Secretaría de Educación.
- Siguiendo los principios del diseño universal, realizar ajustes para que el estudiante con discapacidad física acceda a distintos espacios y servicios de manera segura e independiente. Esto incluye poner a su alcance interruptores de luz, manijas de puertas, grifos de agua, entre otros.
- Fomentar en el estudiante con discapacidad motora y sus compañeros, el conocimiento, uso adecuado y cuidado de las ayudas técnicas en relación con la movilidad.

Algunas modificaciones concretas que pueden hacerse en el aula y en el establecimiento educativo, son (Friend y Bursuck, 1999, p. 157):

- Barandas en las paredes para aquellos estudiantes que emplean muletas o bastones.**
- Pupitres o mesas de trabajo con ajustes razonables:** proporcionarles a los estudiantes que emplean silla de ruedas, mesas de altura variable para que puedan trabajar con comodidad en el aula.
- Pasillos y corredores amplios, sin obstáculos:** para aquellos estudiantes que emplean bastones, sillas de ruedas o caminadores, es deseable que cuenten con espacios amplios para desplazarse. En esta medida, los corredores deberán estar despejados de otros objetos (*lockers*, plantas, muebles, sillas, etc.), a fin de facilitar desplazamientos seguros e independientes para estos estudiantes. En el aula es recomendable ubicar los pupitres



o mesas de trabajo en grupo y no en hileras, para así dejar mayor espacio y que estos estudiantes puedan movilizarse con independencia y tranquilidad.

✍ **Tableros y carteleras accesibles:** si los estudiantes deben escribir en el tablero, se les deberá proporcionar acceso a una altura razonable que les permita hacerlo desde la silla de ruedas. En caso de que esto no sea posible, se debe solicitar un tablero adicional. Si se diseñan actividades en carteleras, organizarlas de modo que los estudiantes con limitaciones en la movilidad, que no puedan sostenerse desde su propia altura, accedan en igualdad de oportunidades que los demás. Para ello, se puede organizar el trabajo colocando los materiales a la altura del estudiante, o pidiendo el apoyo de los compañeros de clase o grupo.

✍ **Actividades de piso y otras actividades físicas:** es preciso generar dinámicas sociales que permitan a los estudiantes con limitaciones motoras, participar activamente de actividades de formación y esparcimiento que impliquen actividad física. A modo de ejemplo, pueden organizarse partidos de diversos deportes u otras actividades de acondicionamiento físico que involucren adaptaciones para la participación de estudiantes en silla de ruedas o con otras limitaciones de este tipo.

✍ **Medidas de seguridad:** es fundamental planificar simulacros para situaciones de emergencia, que tomen en cuenta la manera como se actuará para proteger a los estudiantes con limitaciones físicas. En actividades de laboratorio o de taller, puede disponerse de instrumental adaptado o realizar cambios en los procedimientos para evitar riesgos. Por ejemplo, pueden emplearse vasos de precipitado con asas para que los estudiantes con esta discapacidad trabajen de modo más seguro, o apoyarse en la figura de compañero-tutor o compañero-mentor, descrita en el apartado concerniente a TEA, para que otros pares realicen mezclas químicas o procedimientos que exijan un elevado control motor fino.

B. Estrategias de abordaje pedagógico relacionadas con comunicación e interacción social

La comunicación efectiva y clara juega un papel preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo estudiante. En este sentido, es preciso tomar en cuenta las estrategias que se sugieren a continuación, a

fin de no descuidar este aspecto en aquellos estudiantes que evidencien limitaciones motoras:

✍ Establecer contacto visual cuando se interactúa con el estudiante, y enviarle mensajes y estímulos repetitivos sobre la temática que se esté trabajando, de manera que se le facilite permanecer atento a las indicaciones y explicaciones.

✍ Implementar (o utilizar, si ya está establecido) un sistema de comunicación aumentativo y alternativo, que permita estar en contacto permanente con el estudiante. Es fundamental enriquecerlo paulatinamente con los conceptos que se trabajen en las asignaturas. Esta labor debe realizarse con el acompañamiento y guía del profesional de apoyo. Es importante recordar que la comunicación aumentativa y alternativa incluye, por un lado, diversos **sistemas de símbolos** tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales), que dependen del desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante. De otra parte, exige el uso de **productos de apoyo**, entre los cuales se incluyen, a modo de ejemplo, recursos tecnológicos de diverso tipo (comunicadores de habla artificial, computadores personales o tabletas con programas especiales que permiten distintos modos de acceso a la información). Estos recursos facilitan la incorporación de varios sistemas de signos pictográficos y ortográficos, así como diferentes formas de salida incluyendo la salida de voz. **Es indispensable que todo estudiante con disca-**



pacidad física que requiera un sistema de esta índole (manual o tecnológico), cuente con él para garantizar el pleno acceso a todos aquellos contenidos y posibilidades de interacción que precisa en el aula formal.

- ✍ Abordar las temáticas con el apoyo de imágenes llamativas y material concreto.
- ✍ Implementar la recursividad corporal. Dentro y fuera del aula, realizar gestos, señalamientos, imágenes, pinturas, entre otros, con el ánimo de potenciar la comunicación e interrelación con el estudiante, y entre él y sus compañeros de grupo.

- ✍ Dar mayor tiempo de respuesta, teniendo en cuenta las posibilidades de articulación y habla que tenga el estudiante con discapacidad motora. Parafrasear sus intervenciones y motivarlo a dar su opinión siempre que quiera participar.
- ✍ Generar otros espacios de evaluación, distintos al formato escrito, para constatar los contenidos y las habilidades que han apropiado y desarrollado estos estudiantes. Pueden emplearse evaluaciones orales o en formatos mixtos.
- ✍ Enseñar al grupo, en general, sobre el uso del sistema de comunicación aumentativo y alternativo que emplea el estudiante, de manera que se facilite la comunicación e interacción entre todos los miembros de la clase, y el estudiante con discapacidad física no se sienta excluido ni marginado.

Samuel y la literatura



Samuel tiene 8 años de edad. Es hijo único y vive con su madre y abuela, quienes velan por su cuidado y bienestar. El niño llegó al colegio desde hace dos años y ha cursado los niveles de jardín y transición. En las tardes asiste con salud a su proceso de rehabilitación. Samuel es un niño tierno y afectuoso y presenta buen estado de salud. Le gusta interactuar con sus pares involucrándose en los juegos.

Uno de los objetos que más llama su atención es la pelota. A Samuel le gusta participar en actividades grupales, reconoce a su grupo de compañeros y a su docente (Maribel), con quien mantiene un vínculo muy afectuoso. Desde muy pequeño presenta importantes dificultades de movilidad. Saluda

y se despide por medio de gestos y se apoya de movimientos con sus manos, aunque en ocasiones requiere que se le dé la indicación.

Manifiesta agrado y desagrado según sus intereses y reconoce diversas emociones. Precisa de apoyo permanente en hábitos de higiene y aseo (no controla esfínteres) y necesita ayuda en procesos de alimentación (aún no domina el manejo de los cubiertos). Le gustan las actividades de títeres o narración de cuentos, donde se manejen diferentes tonalidades de voz. Dentro del salón de clase, el niño logra mantenerse sentado en la silla; en espacios exteriores hace uso de la silla de ruedas, la cual debe ser dirigida por los adultos. Tiene buen control de su cabeza y está fortaleciendo el control de su tronco.

A través de los juegos y actividades que implicaban motricidad gruesa, logró mayor resistencia en brazos y piernas, lo que le permite estar de pie con apoyo físico o de algún mobiliario. Con ayuda, ha logrado aprender a subir y bajar escaleras. Otra de las maneras de desplazamiento que tiene Samuel es el gateo.





Desde el ámbito de la motricidad fina, Samuel manipula diferentes objetos con ambas manos. Trabaja con crayolas, colores y lápices a mano llena (materiales que se han adaptado en su grosor), lo que le ha permitido realizar trazos con mayor firmeza. Para el uso de los utensilios para comer, requiere apoyo para coordinar los movimientos manuales (llevar la cuchara a la boca sin derramar su contenido). El vaso logra llevarlo con precisión apoyándose de ambas manos; sin embargo, debido a exaltaciones espontáneas, se presentan derrames esporádicos del contenido.

Samuel pronuncia algunas palabras sencillas, reproduce sonidos dando a entender si algo es de su agrado o no; hace uso de señas naturales y señalamientos para comunicar necesidades y deseos. Durante el último año escolar, se trabajó a través del reconocimiento de pictogramas, con el fin de establecer un sistema de comunicación alternativo que le permitiera potenciar su comunicación con sus pares y el medio.


A Samuel le agrada manipular todo tipo de materiales (plastilina, arcilla, témpera, entre otros), le gusta explorar, untarse, crear y observar, presta atención a la lectura de cuentos y canciones infantiles que impliquen mo-

vimientos. Se distrae con facilidad ante estímulos externos, aunque en ocasiones permanece atento a las indicaciones y explicaciones expuestas cuando estas están acompañadas de material grande que él pueda manipular. Reconoce los colores primarios, algunas figuras geométricas y objetos por el nombre, asocia imágenes, discrimina semejanzas y diferencias a través del señalamiento.

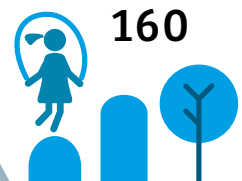
Las principales expectativas de la familia de Samuel, en relación con su desarrollo, se centran en la independencia para la ejecución de las actividades diarias, como la alimentación, la higiene y los desplazamientos. Su mamá también quiere que aprenda a comunicarse mejor y que acceda a la lectura y la escritura.

C. Estrategias de abordaje pedagógico relacionadas con la promoción de habilidades de la vida cotidiana para la independencia y la autonomía

En general, es necesario ayudar al estudiante a ganar autonomía e independencia en actividades de la vida diaria que son indispensables para el éxito escolar, pero que también contribuirán a mejorar el bienestar del estudiante en la cotidianidad. Algunas estrategias a este respecto son las siguientes:

 Con el propósito de facilitar una mejor grafía y acceso a actividades de motricidad fina por parte del estudiante con discapacidad física, se propone:

- Usar lápices triangulares, colores y crayolas más gruesos.
- Emplear cuadernos con renglones más anchos.
- Fijar espuma en el contorno de los lápices y esferos.
- Buscar la adecuación en el agarre de las tijeras.
- Implementar actividades con plastilina, arcilla, etc., que permitan relajar los músculos de la mano y aproximar al estudiante a otras formas de crear conocimiento.



- ✍ Presentar las temáticas académicas, utilizando distintos canales de entrada de la información (visual, táctil, auditivo).
- ✍ Con el ánimo de incrementar la independencia y la autonomía personal del estudiante, se pueden realizar adaptaciones a algunas prendas de vestir (emplear velcro, botones grandes, anillas en cremalleras) y a los útiles escolares (cuidar las cremalleras de las maletas, emplear cartucheras grandes sin bolsillos al interior, carpetas de fácil apertura y cierre, entre otros). Estas estrategias deben ser diseñadas e implementadas en articulación con la familia del estudiante.
- ✍ Para la alimentación, no emplear cubiertos de peltre ni utensilios de porcelana. Utilizar cubiertos con punta roma, platos y recipientes en materiales resistentes a caídas y golpes. Los vasos, tasas y otros recipientes deberán tener doble asa de fácil agarre y sostén. Se debe facilitar el uso de pitillos y otros dispositivos que aumenten las posibilidades de manipulación del estudiante, sin que corra riesgos ni pierda autonomía.



***En un momento u otro, todos intentamos silenciar emociones dolorosas.
Pero cuando logramos no sentir nada
perdemos el único modo de saber qué nos duele y por qué.***

S. Grosz. *La vida a examen*, 2013, en S. O'Sullivan. *Todo está en tu cabeza*, 2016

3.5. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con discapacidad psicosocial

Diversas alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y, en algunos casos, eventos traumáticos (p. ej.: producto de la violencia y el conflicto armado o de maltrato intrafamiliar en todas sus manifestaciones), pueden ocasionar *discapacidades psicosociales*. En estas, las personas evidencian dificultades para desarrollar actividades de la vida cotidiana y, en particular, para manejar y controlar eventos que suponen altos niveles de estrés, regulación de emociones o interacción y socialización con otros. Como en otras discapacidades, los trastornos que podríamos tratar aquí son extensos y de extrema complejidad. Por ello, haremos referencia, en concreto, a los dos más frecuentes en la infancia y la adolescencia: los trastornos de ansiedad y los trastornos depresivos.



3.5.1. Trastornos de ansiedad: miedo, angustia y melancolía

La ansiedad constituye un estado emocional habitual en el ser humano. Todos hemos sentido, a lo largo de nuestra vida, ansiedad ante diversas situaciones (el día de nuestro matrimonio, el resultado de un examen médico, una entrevista de trabajo). Aun así, sabemos manejarla y en pocas ocasiones nos genera alteraciones en la vida cotidiana. Los *trastornos de ansiedad* han sido diagnosticados a una gran cantidad de niños y adolescentes. En estos trastornos se experimenta una ansiedad patológica que genera alteraciones fisiológicas (aumento del ritmo cardiaco y la respiración, sudoración, sensación de desvanecimiento, resequedad bucal, etc.), conductuales (esconderse para evitar el estímulo que genera miedo, abrazarse a la figura protectora y evitar contacto con la situación estresante) y cognitivas (pensamientos catastróficos, sensación de pérdida de control de la situación, miedos irracionales) (Sandi, Venero y Cordero, 2001; Restrepo, 2007; Kolb y Whishaw, 2006; Rosen y Schulkin, 1998).

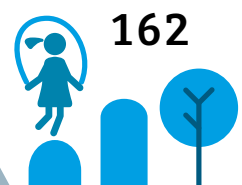
Este tipo de trastornos tiene una base neurobiológica que predispone al sujeto a desarrollarlos, si determinadas vivencias, poco afortunadas, se presentan durante los primeros años de vida (una familia maltratante, vínculos afectivos evitativos o ansiosos) (Sandi y cols., 2001). Si dichas situaciones se dan, existe una alta probabilidad de que niños y adolescentes desarrollen este tipo de problemáticas. Así pues, se trata de trastornos que mezclan variables biológicas y contextuales. La interacción entre ambas puede propiciar la aparición de los trastornos, y para tratarlos se requiere atención médica y psicológica especializada.

En la infancia y la adolescencia encontramos tres tipos de trastornos de ansiedad de frecuente aparición: (a) trastorno de ansiedad por separación, (b) fobias sociales, y (c) trastorno de ansiedad generalizada. Dadas las condiciones de nuestro medio y del país en la actualidad, es frecuente que nuestros niños y adolescentes experimenten situaciones de violencia, conflicto armado y maltrato intrafamiliar, lo que deviene en *trastorno de estrés postraumático*. A continuación, nos referiremos brevemente a estas condiciones.

Posteriormente, daremos algunos elementos que permiten identificar signos de alerta de un posible trastorno de ansiedad en el aula.

El **trastorno de ansiedad por separación** consiste, fundamentalmente, en un miedo excesivo relacionado con el alejamiento de las figuras cuidadoras del niño o el adolescente o de personas significativas afectivamente para él. Los estudiantes con esta condición experimentan un miedo irracional y extremo a estar separados de su casa o de determinadas personas (sus padres, abuelos, hermanos). Subyace la creencia de que si ellos se alejan, sus seres queridos no regresarán, podrían sufrir daños irreversibles o incluso morir. Estos estudiantes sufren de dificultades de sueño y tienen pesadillas recurrentes relacionadas con sus miedos. En la mayoría de los casos no logran dormir solos y pueden negarse a salir de sus casas o a ir al colegio, ni vincularse con nuevas personas, sin la presencia de sus padres o cuidadores (Restrepo, 2007; DSM-5, 2013; Nussbaum, 2014).

Las **fobias sociales** se caracterizan por miedos intensos e inexplicables a situaciones en las que sea preciso interactuar con personas desconocidas (realizar actividades en sitios concurridos, asistir a alguna reunión donde no hay personas familiares) o enfrentar demandas sociales en las que el estudiante sea el centro de atención (ha-



blar en público). En la niñez, suelen manifestarse con conductas de evitación (agazaparse detrás de la figura cuidadora, rechazar hablar o participar abiertamente de reuniones o dinámicas sociales, irrumpir en llanto y pedir salir, entre otras) y excesivo apego a la figura cuidadora (Restrepo, 2007; Rapee, 2000; Chapman, Mannuzza y Fyer, 2000). Generalmente, el temor se explica en función de lo que se ha denominado *distorsiones cognitivas*, esto es, ideas erradas del niño o el adolescente al pensar que los desconocidos podrían hacerle daño o lesionarlo de alguna manera (Rapee, 2000).

El **trastorno de ansiedad generalizada o excesiva** se presenta cuando los individuos experimentan continuamente sentimientos de angustia y preocupación desmedidos. Claramente, su intensidad, duración y frecuencia es desproporcionada con relación a su posible causa. Las consecuencias que la persona prevé de la situación que genera ansiedad, son claramente irracionales e improbables (Restrepo, 2007; DSM-5, 2013).

En el **trastorno de estrés postraumático (TEP)**, el requisito es la vivencia previa de una situación traumática (una experiencia de abuso sexual, haber presenciado la muerte de un ser

querido o de alguna otra persona, haber sido sometido a distintas formas de violencia o secuestro, entre otros). Algunos de los indicadores más importantes asociados a la presencia de este trastorno son los siguientes⁹ (Nussbaum, 2014, p. 90):

- ✍ **Recuerdos:** hace referencia a reminiscencias intrusivas (es decir, no deseadas) de la experiencia traumática cuando se intenta no pensar en ella. En los niños, la experiencia se representa de modo repetitivo en el juego simbólico.
- ✍ **Sueños:** los niños presentan sueños aterradores o pesadillas cuyo contenido no logran identificar. En los adolescentes, se presentan pesadillas recurrentes relacionadas con la experiencia.
- ✍ **Escenas retrospectivas:** se refiere a la sensación de estar viviendo nuevamente la experiencia. Los niños reproducen sensaciones similares a las de la experiencia, a través de los personajes de sus juegos.
- ✍ **Angustia por exposición:** tiene que ver con el hecho de que el niño o el adolescente, ante personas, lugares u objetos que detonan algún recuerdo de la experiencia traumática, reviven las sensaciones experimentadas. Además del sentimiento de angustia intensa, se experimentan reacciones fisiológicas.

En términos globales, los niños o los adolescentes en quienes podríamos sospechar un trastorno de ansiedad, manifiestan las señales de alerta que se mencionan en la Tabla 24. En caso de sospechar una alteración de este tipo, debe activarse la ruta correspondiente con el sector salud para que el estudiante sea valorado, diagnosticado y reciba la atención y el tratamiento que requiere.

9. De acuerdo con el DSM-5 (2013), la presencia de uno solo de estos indicadores durante mínimo un mes, ya es indicativo de la presencia del trastorno, junto con indicadores de otros aspectos de la vida del estudiante, que los psicólogos clínicos y psiquiatras deberán interpretar.



Tabla 24. Signos de alerta sobre la existencia de un trastorno de ansiedad en el aula escolar

DURANTE LOS ÚLTIMOS MESES, EL NIÑO O EL ADOLESCENTE:

- ★ Evidencia miedo excesivo o irracional hacia alguna situación u objeto específico (a volar, a las alturas, a los lugares cerrados, a algún animal).
- ★ Tiene sentimientos de angustia o ansiedad intensa, llora o hace berrinche si se encuentra con el objeto o la situación que le genera miedo.
- ★ Evita constantemente el objeto o la situación que le genera miedo.
- ★ Experimenta problemas de sueño, cansancio y fatiga constantes.
- ★ Experimenta problemas de alimentación. Puede comer mucho a distintas horas del día o perder el apetito.
- ★ Le cuesta concentrarse y dedicarse a las tareas.
- ★ Olvida sus responsabilidades y su rendimiento académico decae significativamente.
- ★ Se muestra irritable y alterado la mayor parte del tiempo.
- ★ Presenta pérdida de conductas y logros ya ganados (pierde el control de esfínteres, se chupa el pulgar).
- ★ Se come o muerde las uñas, se arranca el pelo, se autolesiona.

3.5.2. Trastornos depresivos. Cuando todo pierde valor

Estos trastornos, como los de ansiedad, tienen una base y predisposición neurobiológica que puede activarse con diversas situaciones emocionales complejas (procesos de duelo, situaciones de violencia intrafamiliar) (Kolb y Whishaw, 2006; Drevets y cols., 1997). Tienen una prevalencia elevada (1%-2% en el caso del trastorno depresivo mayor,

y 10%-14% en el caso de la distimia, un trastorno relacionado con la presencia de un estado de ánimo melancólico de carácter crónico) (Kowatch, Emslie y Kennard, 1998).

Algunas de las señales de alerta que pueden observarse en el aula, con relación a este tipo de alteraciones, pueden consultarse en la Tabla 25. Como en el caso anterior, una vez se sospeche de la existencia de signos depresivos en algún estudiante, deberá activarse de inmediato la ruta de atención por parte del sector salud, para que allí puedan realizar las valoraciones especializadas pertinentes, e iniciar el tratamiento e intervención que resulte más adecuado a las necesidades de estos estudiantes. Es muy importante estar atento a estas manifestaciones, dado el riesgo de suicidio que, hoy en día, se presenta en niños y adolescentes.

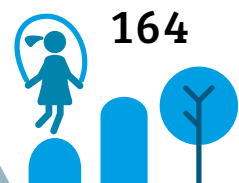


Tabla 25. Signos de alerta de trastornos depresivos en niños y adolescentes

- ★ Evidencian un estado de ánimo depresivo, que se manifiesta entreverado con días en los que la conducta y los sentimientos no evidencian alteración. No siempre están tristes, pero parecen “una montaña rusa” (tienen días muy buenos y días muy malos).
- ★ Se muestran irritables y molestos por cosas sin importancia.
- ★ Manifiestan en su conducta, o en sus afirmaciones, ideas recurrentes de autodesprecio, culpabilidad e inutilidad (soy bruto, no sirvo para nada, yo hago todo siempre mal, eso es mi culpa).
- ★ Evidencian dificultades para resolver los conflictos. Aumentan las peleas y enfrentamientos con los demás, y en ocasiones el niño o el adolescente puede mostrarse desafiante con el adulto.
- ★ La familia reporta terrores nocturnos. Una vez se ha dormido, el niño o el adolescente se despierta muy asustado en medio de la noche y no consigue volver a dormirse solo.
- ★ En clase, parecieran en otro mundo, frecuentemente englobados y faltos de motivación por temas o actividades que antes les eran muy gratificantes.
- ★ Se observan retraídos, con menor participación en las actividades de grupo, apáticos y con tendencia al aislamiento. En los adolescentes puede haber acercamientos a grupos que consuman sustancias psicoactivas o alcohol.
- ★ Algunos niños pueden desarrollar trastornos de ansiedad concomitantes y aversión al ámbito escolar.
- ★ En muchos casos, se presentan quejas somáticas constantes (dolores de cabeza, de estómago, vómito, mareo, tensiones musculares, entre otras). No se encuentran causas físicas que expliquen estas alteraciones.
- ★ A menudo se quejan de falta de energía física y mental. Experimentan aburrimiento; ninguna actividad les parece gratificante ni placentera.
- ★ Se observa una tendencia al sueño, descuido en la apariencia personal y pérdida de apetito. El poco aumento de peso, contrario a lo esperado para la edad, debe llamar la atención de los maestros y cuidadores del estudiante.

Fuente: Kowatch y cols., 1999, pp. 125 y ss.

Aquellos niños o adolescentes en los que la idea de la muerte está presente (preguntan por métodos para quitarse la vida, indagan qué pasa después de la muerte, hacen girar sus conversaciones sutilmente hacia este tema), y en quienes se hayan advertido indicadores de depresión o ansiedad, deben observarse detalladamente y ser remitidos a servicios de psicología con urgencia, para que sean valorados y atendidos de manera inmediata. Se le debe prestar especial atención y cuidado a niños o adolescentes en quienes se sepa o sospeche que han intentado suicidarse, que cuenten con antecedentes

familiares de depresión o ansiedad, que tengan acceso a instrumentos que puedan servir para cometer un acto de este tipo (venenos, medicamentos, armas de fuego) o que tengan familiares o amigos que se hayan quitado la vida (Mullen y Hendren, 1998). Es muy importante hacer notar que gran parte de estos niños o adolescentes que tienen la intención de quitarse la vida, casi nunca hacen evidentes sus planes al respecto o amenazan a otros con cometer suicidio. Aun así, en este último caso, cualquier comentario en este sentido debe ser tomado muy en serio y amerita la activación de la ruta con salud, para realizar un trabajo articulado y de equipo.

Un factor de riesgo poco atendido es el efecto de las complicaciones del duelo en niños y adolescentes. En muchos casos, la pérdida de seres queridos de manera trágica a edad muy temprana, constituye un detonante importan-



te de trastornos depresivos o riesgo de suicidio. Fonnegra (1999, 2013) alerta sobre algunos comportamientos que debemos atender de modo prioritario y que son indicadores de duelos no resueltos:

Existe un abanico de posibles respuestas y reacciones normales de un niño ante la pérdida de un ser amado, de su entorno, de la pareja parental por su divorcio, o de su mascota. Tales reacciones tienen una intensidad dentro de límites naturales, una frecuente aparición más o menos típica y una duración que nos permite calificarlos de normales. Pero cuando un niño no llora por semanas sino por meses, no tiene pesadillas sino terrores nocturnos, no se aísla a ratos sino todo el tiempo, no tiene ocasionalmente dolor de cabeza sino que vive enfermo y deben llevarlo al médico pe-

riódicamente, no está enojado, peleón y contestón en un principio sino por meses enteros, si después de un plazo de seis meses los síntomas presentes en el niño son muchos, lo cual le roba la posibilidad de readaptarse sanamente, y afecta muchas de sus áreas de desarrollo emocional, debemos admitir que hay problemas, que el niño está sufriendo y que necesita atención profesional lo antes posible (p. 91).

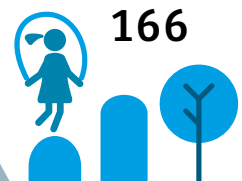
3.5.3. Abordaje pedagógico de niños y adolescentes con discapacidad psicosocial

Algunas de las estrategias pedagógicas que resultan útiles para abordar las dificultades emocionales, sociales y académicas de estos estudiantes, son las siguientes (Fonnegra, 2013; López, 1999; Rodríguez y Martínez, 2015; Hernández, 2015):

- ✍ **Hacer explícita la aceptación de la situación problemática por la que pasa el niño o el adolescente.** Esta estrategia se refiere a poner en palabras lo que intuimos que le ocurre ("sé que te sientes triste", o "sé que esta situación te da mucho miedo"), y contener las emociones que surjan en el momento en que así sea. Se precisa de un maestro, cuidador o profesional de apoyo capaz de tolerar las emociones del estudiante sin sentirse derrotado o avasallado por ellas (Fonnegra, 2013, p. 183).
- ✍ **Apoyar el fortalecimiento afectivo del niño o el adolescente,** manifestándole que puede contar con nosotros. Para los niños y los adolescentes con trastornos de ansiedad o depresión no es fácil expresar lo que sienten, pedir ayuda o encontrar recursos en sí mismos para salir adelante. En esta medida, es altamente recomendable hacerles saber que los adultos están al tanto de lo que les ocurre y abiertos a hablar o compartir cuando

sea necesario.

- ✍ **Validar respetuosamente los sentimientos y comportamientos de los estudiantes que atraviesan por estos trastornos.** Fonnegra (2013) aclara que no se trata de sacar a los niños o a los adolescentes de la realidad y evitarles contacto con aquello que los pone tristes o ansiosos. Se trata de poner en palabras lo que sienten, hacerlo explícito, permitirles experimentarlo, pero hacerles saber que la vida sigue y que hay que continuar caminando.
- ✍ **Tolerar las dificultades emocionales del niño o el adolescente.** Saber que le tomará tiempo sentirse bien, salir de la tristeza o superar la ansiedad, pero que, con los apoyos especializados adecuados, va a lograrlo. Es importante hacerle





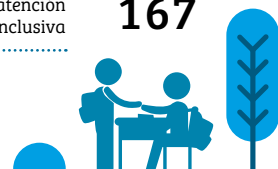
ver que tomará tiempo elaborar los sentimientos por los que atraviesa, pero que lo logrará. No prometerle curas mágicas, pero compartirle que hay una salida y que ya se están organizando los recursos y personas que podrán ayudarle; y, efectivamente, activar la ruta con salud y comprometer a la familia y cuidadores para que actúen en la misma línea.

✍ **No minimizar ninguno de los sentimientos del niño o el adolescente, y reconocerlos como tal.** En muchos casos, la tristeza o la ansiedad generan culpa y rabia. Nadie quiere sentirse mal consigo mismo, y no poder controlar los episodios de intensa angustia o de tristeza profunda, puede generar sentimientos de impotencia o más melancolía en el estudiante. Permitir que esta culpa y rabia emerjan, que el niño pueda retirarse a "pasar el mal rato" con un maestro de su entera

confianza o con el docente de apoyo, y que retorne cuando se sienta mejor, son cuestiones fundamentales a la hora de apoyar emocionalmente a un niño o adolescente con discapacidad psicosocial.

✍ **Apoyarlo para que su rendimiento escolar no se vea mayormente afectado.** Aunque su rendimiento no sea tan bueno como antes, ayudarlo para que pueda realizar las tareas propuestas y allí reconozca lo capaz y habilidoso que es. Disminuir la carga de trabajo, exponerlo lo menos posible a situaciones de fracaso, evitar el trabajo bajo presión de tiempo o pedirle que realice tareas que, sabemos, lo van a desbordar (preparar una exposición en grupo, si tiene un trastorno de ansiedad, puede aumentar los síntomas y las dificultades). Continuar exigiendo, pero sin perder de vista que el estudiante atraviesa una situación difícil que requiere, básicamente, contención afectiva.

Lo más importante para afrontar este tipo de trastornos está en la red de apoyo con la que cuente el estudiante. Un ambiente abierto, que acepte su situación y le permita reaccionar, repararse y continuar la vida, y adultos capaces de recibir sus angustias y actuar de modo empático, son fundamentales. Asimismo, el acompañamiento y la atención de profesionales especializados (psiquiatras y psicólogos, en esencia).





Despertar, despertar y querer decir y no poder hablar.

Despertar con los brazos abiertos.

Las palabras se agolpan, quieren entrar, entrar al mundo de los otros, pero no salen, se detienen, se interrumpen.

Y ahí estoy yo, en una sombra quieta, en el claro de luna, en las pocas estrellas.

Y sigo estando, en mi lengua agazapada, en los puntos centelleantes de mi boca que están ahí aunque no puedan salir.

T. Tranströmer. *El cielo a medio hacer*, 2010

3.6. Necesidades de apoyo e intervención educativa para los estudiantes con trastornos permanentes de voz y habla

Los trastornos de voz y habla se refieren, en concreto, a dificultades vinculadas con la producción oral del lenguaje. No implican alteraciones para comprender lo que otros dicen, ni para seguir instrucciones o mantener activa la intención comunicativa en intercambios conversacionales. En la escuela, con frecuencia encontramos niños o adolescentes con *dislalias funcionales*. Estas no constituyen una discapacidad como tal, puesto que se restringen, exclusivamente, a la mala articulación de un fonema concreto (no articulación del fonema /rr/, cambiar el sonido /rr/ por otro, no articulación de alguno de los siguientes fonemas: /g/, /l/, /d/ o /s/) (Castro, 1999; Valverde, García y Pérez, 1992). Por lo general, un trabajo desde terapia del lenguaje o fonoaudiología contribuye a la mejora de estas dificultades, aunque muchas veces pasan inadvertidas o no suponen dificultades de interacción comunicativa o social con otros, y tampoco interfieren en la vida cotidiana o en los procesos de aprendizaje escolar.

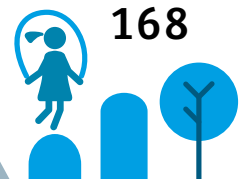
Son tres las alteraciones que podemos encontrar en este tipo de trastornos:

✍ La **disfemia**, ampliamente conocida como tartamudez, constituye un tipo de trastorno que se caracteriza por “falta de continuidad o ritmo en la cadena hablada, esto es, en la sucesión de sonidos o grupos de sonidos de lo que se produce oralmente” (Valverde y cols., 1992,

p. 11). Su inicio suele darse entre los tres y los siete años de edad, y se caracteriza por interrupciones derivadas de repeticiones de lo que se quiere decir (o tartamudez clónica), o bloqueos en la cadena hablada (o tartamudez tónica). El ritmo de la producción oral es desigual y entrecortado (Valmaseda, 1999).

✍ La **disartria** o dificultad para producir cadenas de emisiones orales con claridad. El habla se torna enredada y poco clara. Generalmente, son producto de alteraciones en el sistema neuromuscular que regula “la emisión de fonemas” (Valverde y cols., 1992, p. 15), pero no implican alteraciones de otro tipo.

✍ La **disglosia**, consistente en alteraciones anatómicas y malformaciones de los órganos del habla que provocan defectos de pronunciación. Habitualmente, son



alteraciones congénitas o de nacimiento, aunque también pueden ser producto de trastornos adquiridos. Pueden localizarse en los labios (labio leporino), en la lengua (de tamaño muy grande –macrogllosia–), o en otros órganos del aparato fonador (paladar, dientes, maxilares, fosas nasales) (Valverde y cols., 1992, p. 15).

Es muy importante anotar que estos trastornos no suponen, en ningún caso, alteraciones en el procesamiento del lenguaje. Involucran, en exclusividad, la producción oral del lenguaje y, por lo regular, en el ámbito terapéutico se trabajan a partir del entrenamiento de los movimientos correctos con los músculos orolingüofaciales, a menos que se trate de anomalías anatómicas como el labio leporino, en cuyo caso es indispensable una intervención quirúrgica (Valmaseda, 1999).

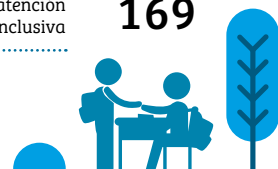
En este tipo de dificultades es muy importante evitar la exposición del estudiante a burlas o rechazos por parte de su grupo de compañeros. Especialmente, en el caso de la disfemia o tartamudez, es frecuente la exclusión de los estudiantes por parte de su grupo de referencia (Friend y Bursuck, 1999).

Una vez se detecte la dificultad que enfrenta el estudiante, debe emprenderse la activación de la ruta con salud, para recibir el acompañamiento terapéutico que responda a sus necesidades. Para intervenir clínicamente en estos casos, se recomienda la fonoaudiología o la terapia del lenguaje.

En general, podemos implementar las siguientes estrategias:

- ✍ Disminuir todos aquellos contextos en los que las dificultades de habla puedan agudizarse. Evitar intervenciones en público, exposiciones orales y las situaciones en las que pueda aumentar la ansiedad del estudiante y, por ende, agravarse la dificultad.
- ✍ En los casos de disfemia o tartamudez, practicar ejercicios de relajación y respiración. Puede darse un espacio al estudiante para que practique ejercicios de respiración que permitan una mejor producción oral, pausada y sin detenciones.
- ✍ Indagar con el estudiante qué contextos, circunstancias o momentos favorecen la producción oral, para reconocer aquellas variables y factores que le ayudan a cualificar la cadena de mensajes hablados. En algunos casos, cierta música, determinados ambientes, cerrar los ojos, etc., contribuyen a relajar la musculatura implicada en la producción oral para que las palabras y oraciones se produzcan sin mayor dificultad.
- ✍ Evitar escenarios de corrección constante, que poco ayudan al estudiante a lograr la producción correcta de lo que quiere compartir, y aumentan los sentimientos de frustración. En este sentido, se recomienda propiciar espacios de comunicación convencional, en los que se dé el tiempo suficiente para que la cadena hablada se produzca de la mejor manera. No presionar al estudiante para que hable bien. No se trata de un problema de voluntad o capricho. Hay una dificultad de base que impide que la oralidad sea óptima.
- ✍ Realizar todos los ejercicios y aplicar las recomendaciones de los especialistas. Si el proceso terapéutico se desarrolla juiciosamente, el estudiante logrará una cualificación sustancial de su producción oral.

Para finalizar, cabe señalar que en algunas de las discapacidades ya tratadas en otros apartados de estas orientaciones (discapacidad motora), pueden presentarse trastornos de la voz o del habla que requieren intervenciones especializadas particulares. En ese orden de ideas, es importante trabajar en conjunto con el sector salud para contribuir a mejorar la calidad de vida y la comunicación oral de estos estudiantes.





Escuchar la voz de las familias frente al proceso de corresponsabilidad de la acción formativa de niños y jóvenes con discapacidad, es un aspecto fundamental para potenciar el estudio y propiciar acciones que beneficien la interacción entre los dos escenarios (familia-escuela). Estos influyen determinantemente en el desarrollo y proyecto de vida personal, familiar y escolar.

Manjarrés, León y Gaitán, 2015, p. 77

Introducción

Son diversos los aspectos que constituyen asuntos críticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad. En primera instancia, uno muy importante y poco atendido tiene que ver con la necesidad de trabajar en conjunto con las familias de estos estudiantes, en pro de generar alianzas y fomentar la corresponsabilidad de los cuidadores, habida cuenta de que lo educativo no se agota ni se reduce a la escuela. En segundo lugar, tenemos los procesos pedagógicos que pueden adelantarse con aquellos estudiantes cuyas condiciones de salud no les permiten asistir regularmente al aula. Otros aspectos críticos tienen que ver con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en extraedad, los procesos de promoción, permanencia y titulación de estos colectivos, la doble excepcionalidad y la necesidad de instalar en todas nuestras comunidades un lenguaje incluyente que permita el reconocimiento de los estudiantes como personas de derechos.

Atendiendo a lo anterior, abordaremos cada uno de estos asuntos en este capítulo, ofreciendo algunas directrices para afrontarlos y abrir nuevos caminos hacia la construcción de ambientes educativos inclusivos para todos nuestros estudiantes.

4.1. Familia y discapacidad

De acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social (MPS, 2014), la familia se considera como “el escenario de la producción y reproducción de la vida personal y social” (p. 22). En ella, los vínculos afectivos, de parentesco o constituidos por alianza de convivencia interna, establecen la unión entre sus miembros. Todo círculo familiar debe enfrentarse a encuentros con diversas personas en escenarios de distinta índole (políticos, culturales), y establecer vínculos con el contexto social inmediato, gracias al cual se interactúa con vecinos, organizaciones sociales, establecimientos educativos, entre otros. En la familia se “viven, entienden y perciben (...) los derechos, y se realiza buena parte del desarrollo integral de las personas” (p. 22).

Las dinámicas sociales actuales, en especial aquellas que caracterizan los sistemas familiares de las personas con discapacidad, evidencian composiciones diversas (familias recompuestas, monoparentales, constituidas por familia nuclear y extensa, entre otras). Aquí toma un papel muy relevante la figura del cuidador quien, muchas veces, no guarda un lazo de parentesco con los padres o el estudiante, pero se constituye en eje fundamental de la formación.





Las voces de los cuidadores son muy significativas desde todos los puntos de vista, ya que ellos mencionan la importancia de ser tratados como parte fundamental del núcleo familiar. [En diversas ocasiones] encuentran que algunos docentes resaltan su papel y el cumplimiento y compromiso frente a las responsabilidades de acompañamiento al proceso escolar (...). Ellos establecen lazos afectivos que permiten conexiones frente al apoyo con el estudiante y deben ser tomados en cuenta (Manjarrés y cols., 2015, p. 85).

Lo anterior indica que es fundamental incluir al cuidador como parte integral de las interacciones entre escuela y familia, para así cualificar y potenciar la atención educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad.

Investigadores colombianos y de América Latina se han aproximado a los procesos de articulación entre familia y escuela (Manjarrés y cols., 2015; Pantano, Núñez y Arenaza, 2013; Madrigal, 2007 ; Ortega y cols., 2010). Con base en estos trabajos (realizados en diversas regiones de varios países), se han identificado aspectos de gran importancia, relacionados con el papel que juegan los padres y otros familiares en la corresponsabilidad requerida para la realización de proyectos de vida de los estudiantes con discapacidad. Algunos de los hallazgos más importantes se exponen en la Tabla 26.

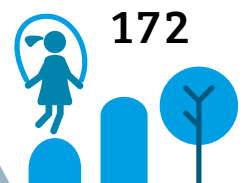


Tabla 26. Demandas mutuas familia-escuela y discapacidad

DEMANDAS DE LA ESCUELA A LA FAMILIA	DEMANDAS DE LA FAMILIA A LA ESCUELA
<p>Apoyo familiar en demandas escolares:</p> <p>Estar pendientes del desarrollo de sus hijos y de los procesos escolares y académicos, y no tomar la escuela solo como institución de cuidado y asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Presencia y participación de los padres en los procesos escolares de sus hijos. ★ Acompañamiento, compromiso, interés, dedicación de tiempo, sin llegar a la protección . ★ Generar niveles de autonomía y responsabilidad (el nivel de dependencia y sobreprotección es alto y repercute en los procesos escolares). ★ Fortalecimiento en casa de los procesos desarrollados en el colegio; esto permite la continuidad. Ser un apoyo efectivo en el proceso educativo, sin convertirse en “maestros en casa”. 	<p>Educación de calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Preparación docente e institucional para el abordaje de la discapacidad. ★ Apoyos pertinentes de acuerdo con la particularidad. ★ Conocimiento y comprensión de los estudiantes con discapacidad, por parte de los docentes. Que se tomen tiempo y espacio para interactuar con ellos. ★ Priorizar la formación de habilidades para la vida, propiciando aprendizajes significativos. ★ Reconocer las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Pueden lograr mucho más de lo que se cree. ★ Paciencia con las limitaciones que los padres tienen para dirigir los procesos de los hijos; orientación y capacitación directa frente a procesos académicos adelantados en el colegio. ★ Socializar las estrategias que usan en el ámbito escolar, para apoyarlos desde la casa
<p>Aceptación de la condición particular de su hijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Al aceptar la discapacidad, el padre puede buscar posibilidades y programas; al no aceptarla, el proceso queda paralizado. ★ En la medida en que el padre acepta la condición de su hijo, puede darse espacio para conocerla, capacitarse al respecto y crear lazos para apoyar los requerimientos de apoyo desde la casa. ★ Permitirse conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos y sus trayectorias de desarrollo. 	<p>Programas de formación y capacitación frente a la discapacidad en relación con el proceso escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Articulación con diversas instancias para procesos de capacitación y acompañamiento a las familias en el camino de la aceptación de la discapacidad, y en la promoción de proyectos de vida familiar y personal. ★ Oportunidades de capacitación frente a los procesos educativos de sus hijos. ★ Contar con profesionales de apoyo que los orienten en temas tanto pedagógicos como psicológicos que se vuelven retos y desafíos para el desarrollo de sus hijos. ★ Acompañamiento en momentos difíciles, dada la particularidad de la discapacidad y los constantes altibajos que esto genera en cada uno de los miembros de la familia y en las dinámicas familiares en general.



DEMANDAS DE LA ESCUELA A LA FAMILIA

Apoyo familiar en demandas escolares:

Estar pendientes del desarrollo de sus hijos y de los procesos escolares y académicos, y no tomar la escuela solo como institución de cuidado y asistencia.

- ★ Presencia y participación de los padres en los procesos escolares de sus hijos.
- ★ Acompañamiento, compromiso, interés, dedicación de tiempo, sin llegar a la sobreprotección.
- ★ Generar niveles de autonomía y responsabilidad (el nivel de dependencia y sobreprotección es alto y repercute en los procesos escolares).
- ★ Fortalecimiento en casa de los procesos desarrollados en el colegio; esto permite la continuidad. Ser un apoyo efectivo en el proceso educativo, sin convertirse en "maestros en casa".

Aceptación de la condición particular de su hijo:

- ★ Al aceptar la discapacidad, el padre puede buscar posibilidades y programas; al no aceptarla, el proceso queda paralizado.
- ★ En la medida en que el padre acepta la condición de su hijo, puede darse espacio para conocerla, capacitarse al respecto y crear lazos para apoyar los requerimientos de apoyo desde la casa.
- ★ Permitirse conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos y sus trayectorias de desarrollo.

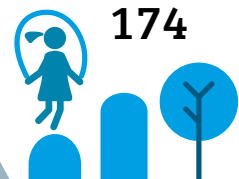
DEMANDAS DE LA FAMILIA A LA ESCUELA

Educación de calidad:

- ★ Preparación docente e institucional para el abordaje de la discapacidad.
- ★ Apoyos pertinentes de acuerdo con la particularidad.
- ★ Conocimiento y comprensión de los estudiantes con discapacidad, por parte de los docentes. Que se tomen tiempo y espacio para interactuar con ellos.
- ★ Priorizar la formación de habilidades para la vida, propiciando aprendizajes significativos.
- ★ Reconocer las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Pueden lograr mucho más de lo que se cree.
- ★ Paciencia con las limitaciones que los padres tienen para dirigir los procesos de los hijos; orientación y capacitación directa frente a procesos académicos adelantados en el colegio.
- ★ Socializar las estrategias que usan en el ámbito escolar, para apoyarlos desde la casa

Programas de formación y capacitación frente a la discapacidad en relación con el proceso escolar:

- ★ Articulación con diversas instancias para procesos de capacitación y acompañamiento a las familias en el camino de la aceptación de la discapacidad, y en la promoción de proyectos de vida familiar y personal.
- ★ Oportunidades de capacitación frente a los procesos educativos de sus hijos.
- ★ Contar con profesionales de apoyo que los orienten en temas tanto pedagógicos como psicológicos que se vuelven retos y desafíos para el desarrollo de sus hijos.
- ★ Acompañamiento en momentos difíciles, dada la particularidad de la discapacidad y los constantes altibajos que esto genera en cada uno de los miembros de la familia y en las dinámicas familiares en general.





DEMANDAS DE LA ESCUELA A LA FAMILIA	DEMANDAS DE LA FAMILIA A LA ESCUELA
<p>Responsabilidad con la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Cumplimiento de sus responsabilidades de cuidado, alimentación y protección, consagradas en la ley. ★ Tomar conciencia y generar acciones frente a lo que les compete como familia, no solo delegar todo el peso de lo educativo en la escuela. 	<p>Formación vocacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Articulación y protección con procesos de formación vocacional. ★ Puente con instituciones de formación para el trabajo. ★ Comprender la promoción y evaluación, no en el marco del cumplimiento de la responsabilidad de tener al estudiante en el contexto educativo, sino con miras a plantear proyectos de vida.
<p>Empoderamiento y búsqueda de apoyos que puedan complementar y fortalecer los procesos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Concientización, búsqueda de apoyo en programas e instituciones. ★ Garantías del cumplimiento de los derechos de sus hijos. ★ Empoderamiento y gestión para el desarrollo de proyectos de vida, "tocar puertas", abrir oportunidades. 	<p>Escuela puente en el establecimiento de redes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Articulación para el acceso a programas y establecimiento de redes de apoyo efectivas. ★ Puentes para la búsqueda de recursos y acceso a programas de atención. ★ Posibilidad de articulación con actividades recreativas, deportivas y complementarias.
<p>Interacción con la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Relación cordial con la escuela, basada en el respeto, la confianza y el trabajo en equipo. ★ Bidireccional, no solo esperar qué me va a dar la escuela, sino pensar qué puedo aportar como padre. ★ Estar pendiente del estudiante y ofrecer apoyo cuando sea posible. 	<p>Interacción con la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Apertura de espacios para estar informados de los procesos de aprendizaje de sus hijos. ★ Estrategias de vinculación. ★ Establecimiento de mecanismos de comunicación de las familias con los docentes y profesionales de apoyo. ★ Fijar en conjunto con la familia los procesos y metas de aprendizaje; trazar objetivos comunes. ★ No dar nunca por sentado que el estudiante no podrá lograrlo, sin siquiera haberlo intentado. ★ Confianza en las familias y diálogo constante.



DEMANDAS DE LA ESCUELA A LA FAMILIA

Disciplina y socialización:

- ★ Implementación y fortalecimiento de pautas básicas de comportamiento, necesarias para beneficiar la interacción social en el ámbito escolar.
- ★ Los procesos básicos de socialización primaria corresponden a la familia como primer escenario (normas de comportamiento, reglas sociales, pautas básicas de interacción, habilidades sociales).
- ★ Establecer mecanismos de comunicación con sus hijos que les permitan expresarse y generar niveles de autonomía y participación. Estos se requieren en el ámbito escolar.
- ★ Crear desde la familia espacios de socialización.
- ★ Establecimiento de normas, disciplina, hábitos y rutinas.

DEMANDAS DE LA FAMILIA A LA ESCUELA

Socialización:

- ★ Oportunidad y apertura de espacios de socialización.
- ★ Trazar objetivos comunes en el desarrollo de habilidades sociales.
- ★ Permitir acceder al niño o al joven a la mayor cantidad de espacios de socialización que da la escuela y que en el contexto familiar no se tienen, siempre con un trabajo dirigido y supervisado por los docentes, teniendo en cuenta el nivel de vulnerabilidad que puede ocasionar la condición de discapacidad y las normas de prevención frente a la protección, sin coartar la autonomía.

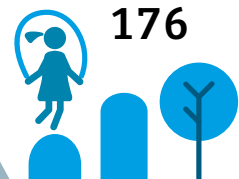
Fuente: Manjarrés y cols., 2015; Pantano y cols., 2013.

Desde estos elementos y la voz de familias con hijos con discapacidad, se plantean aspectos en cuanto al acompañamiento que debe considerar el establecimiento educativo para generar redes de apoyo que logren elevar la calidad de vida de estos estudiantes. Así las cosas, las familias piden escuelas de padres y otros escenarios en los que sea posible (Manjarrés y cols., 2015):

- ✍ Compartir reacciones y sentimientos frente a lo que implica la llegada de estudiantes con discapacidad al establecimiento educativo, y sus procesos de convivencia con otros niños y jóvenes.
- ✍ Reconocer el miedo, el desconocimiento y la incertidumbre frente a la vivencia de esta situación, como parte del proceso de ajuste emocional, duelo y aceptación de la condición de su hijo.

- ✍ Identificar y afianzar nuevas formas de reorganización familiar, con sentido de unidad y énfasis en la diversidad como valor.
- ✍ Propiciar espacios de descanso y autorrealización personal, con miras a fortalecer los lazos afectivos entre el estudiante, sus padres, hermanos y familia extensa.
- ✍ Promover mecanismos y espacios de comunicación entre los integrantes de otras familias con hijos con discapacidad y la comunidad, que generen caminos de reflexión frente a los dilemas que plantea un hijo con alguna de estas condiciones, así como las estrategias de cuidado que han sido exitosas en unas familias y pueden ser útiles para otras.
- ✍ Fortalecer dinámicas que potencien las capacidades de las familias y su reconocimiento y aceptación por parte de aquellas que no tienen hijos con discapacidad.

Lo anterior facilitará compartir las múltiples vivencias a las que se enfrentan las familias con hijos con discapacidad, habitualmente expuestas a la sobrecarga del cuidado de estos estudiantes que, en muchas ocasiones, puede anular la identidad de los integrantes de la misma y hacer girar todas las dinámicas e interacciones en torno a la con-



dición del estudiante y todo lo que ello implica (procesos terapéuticos, tránsitos médicos, búsqueda de apoyos y atenciones, etc.).

Así las cosas, las familias pueden constituirse en importantes agentes para el éxito escolar de los estudiantes con discapacidad. Algunos de sus aportes más relevantes se resumen en el Recuadro 4.



Los aportes de la familia en los procesos escolares de sus hijos con discapacidad tienen que ver con:

- ❖ Caracterizar habilidades, potencialidades y necesidades de sus hijos.
- ❖ Comunicar avances y desafíos presentes en el proceso de articulación entre sectores, en relación con la atención integral requerida.
- ❖ Participar activamente en el seguimiento, la evaluación y en todas las decisiones a que haya lugar en el proceso de formación de sus hijos.
- ❖ Solicitar orientaciones concretas al establecimiento educativo, según los requerimientos que emerjan en la formación de su hijo con discapacidad.
- ❖ Mantener una relación estrecha con el establecimiento educativo, de manera que el proceso que se desarrolla allí sea apoyado en el contexto del hogar.
- ❖ Atender todas las recomendaciones de los docentes de aula y del docente de apoyo, si estas se ofrecen en un lenguaje sencillo y claro.
- ❖ Apoyar e incentivar la participación y la autodeterminación de sus hijos.

4.2. Procesos educativos para estudiantes con discapacidad que implican atención especializada

En el marco de la educación inclusiva, es importante pensar en la participación de las personas con discapacidad que, derivado de condiciones de vida que implican cuidado y atención médica o terapéutica constantes o por periodos prolongados de tiempo, no pueden asistir al establecimiento educativo como los demás. Este aspecto cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que la mayoría de estos estudiantes terminan siendo atendidos únicamente por el sector salud, dejando de lado procesos educativos que pueden potenciar sus aprendizajes.

Lo crítico en estos casos es determinar la atención educativa pertinente y de calidad que requieren estos estudiantes, ya que pueden presentar condiciones clínicas

complejas que requieren de procesos de rehabilitación especializados y, en la mayoría de las ocasiones, prioritarios, en relación con lo escolar. Por ello, es fundamental realizar caracterizaciones educativas como la sugerida en el capítulo 2 de estas orientaciones, para determinar qué modalidad es la más pertinente para la atención educativa de estos estudiantes (hospitalaria, domiciliaria o en instituciones de apoyo).



Así las cosas, podemos encontrar estudiantes en condiciones de salud que generan discapacidad, con un expreso requerimiento de rehabilitación y hospitalización permanente, o estudiantes con discapacidad que, aunque permanecen en la educación formal, asisten por largos periodos a atención en salud (estudiantes con discapacidad que pasan por operaciones, tratamiento de quimioterapia, diálisis, atención terapéutica por crisis psicológicas, cuidado a periodos convulsivos frecuentes, entre otros). Estos estudiantes necesitan planes educativos que les permitan dar inicio o continuidad a su proceso escolar y mantener los aprendizajes logrados.

De igual modo, se identifican estudiantes que presentan condiciones que ameritan cuidados permanentes en modalidad educativa domiciliaria. Bajo estas condiciones debe considerarse, prioritariamente, el bienestar de los estudiantes, así como la disminución de riesgos que pongan en peligro sus vidas.

En concordancia con lo expuesto previamente, encontramos la reglamentación establecida en el Decreto 1075 de 2015 (capítulo 5, sección 6, subsecciones 1 a 11), referente a la gestión del servicio educativo para la población en condición de enfermedad menor de 18 años, y las Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad (MEN, 2016), que puede consultarse en el link: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf.

Estas orientaciones constituyen una valiosa guía para las secretarías de educación, de manera que puedan construir, dentro de su autonomía territorial y en su condición de administradoras del sector educativo, estrategias de atención para aquellos estudiantes en condición de enfermedad, utilizando el apoyo académico especial (AAE) y el apoyo emocional (AE), a través de los establecimientos educativos (EE) de su jurisdicción (MEN, 2016, p. 4).

En consonancia con estas consideraciones, es imprescindible generar un canal de comunicación abierto y flexible con las familias y los cuidadores, quienes deberán mantener contacto permanente con los establecimientos educativos para que el proceso escolar fluya, con todo y las condiciones de salud de los estudiantes. Los requerimientos específicos de estas poblaciones, según la modalidad educativa que precisen, se puntualizan en la Tabla 27.

4.3. Estudiantes con discapacidad en extraedad

Este es el caso de aquellos estudiantes con discapacidad que superan la edad esperada para el grado educativo a cursar. La regulación correspondiente a la organización y las finalidades de la educación para esta población, se encuentran detalladas en el Decreto 1075 de 2015 (capítulo 5, sección 3, subsecciones 1 a 7). De manera puntual, se resalta la importancia de desarrollar procesos de formación que contemplen la modalidad de educación para población en extraedad, tal y como lo indica el decreto antes mencionado, mediante la cual se busque la nivelación de aprendizajes, el fortalecimiento de los desempeños alcanzados y el desarrollo de procesos de formación acordes al momento vital de la persona.

Aquí es de gran importancia **la ubicación de los estudiantes con discapacidad en el grado escolar correspondiente a su edad cronológica**. En este deben desarrollarse los ajustes necesarios y suficientes para su adecuada participación en la vida escolar y el logro de aquellos aprendizajes requeridos en relación con las capacidades con que cuenta el estudiante.

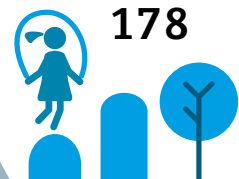


Tabla 27. Requerimientos educativos de estudiantes con condiciones complejas de salud que se relacionan con discapacidad, en distintas modalidades de atención¹⁰

EN EDUCACIÓN FORMAL, CON APOYO EN PROCESOS DE REHABILITACIÓN Y HOSPITALIZACIÓN PERMANENTE	EN EDUCACIÓN FORMAL Y CON PERÍODOS EXTENSOS DE ATENCIÓN EN SALUD
<ul style="list-style-type: none"> ★ Realizar un plan educativo que contemple flexibilización de objetivos, contenidos y metodologías, de acuerdo con las necesidades del estudiante, más allá del cumplimiento de un plan de estudios. ★ Fortalecer las dinámicas de apoyo que realizan las familias y cuidadores en el proceso de formación de sus hijos, de modo que estas puedan dar continuidad a los planes de atención y ajustes razonables que se consideren pertinentes, en el entorno en el que se encuentra el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Diseñar un plan educativo que posibilite dar continuidad al proceso de formación y mantener aprendizajes. ★ Realizar registro de los periodos en que el estudiante permanece en atención en salud y las razones de dicho acontecimiento. ★ Elaborar plan domiciliario en caso de que el estudiante permanezca en recuperación en su vivienda. ★ Generar estrategias que permitan comunicación constante entre el estudiante y los compañeros del establecimiento educativo.

Fuente: MEN.

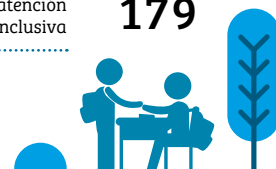
4.4. Promoción, egreso y titulación en los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad

En Colombia, los procesos de promoción, egreso y titulación están determinados por dinámicas de evaluación que responden, por una parte, al seguimiento del proceso de formación de los estudiantes y, por otra, al mejoramiento de la calidad educativa. En consecuencia, se toman en cuenta insumos provenientes de los resultados de los estudiantes e indicadores de la evaluación institucional.

Para los fines del presente documento, interesa la evaluación que se realiza a los estudiantes, la cual debe contar con los ajustes necesarios que propicien la participación de los estudiantes con discapacidad, y su continuidad en los procesos educativos, de acuerdo con sus necesidades, intereses y proyecto de vida. Respecto a esta consideración, acudimos a los planteamientos del Decreto 1075 de 2015, que otorga a los establecimientos educativos la facultad para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).



10. Para consultar información relacionada con el diseño de planes de apoyo académico especial, que puedan favorecer el aprendizaje de los estudiantes con alguna enfermedad que no les permita la asistencia regular al establecimiento educativo, se puede consultar material diseñado por el MEN en el siguiente vínculo: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-346020.html>. Aunque no está dirigida expresamente a población con discapacidad, cuenta con guías semanales, juegos, procesos de evaluación diagnóstica y guías para docentes de cada grado de preescolar y básica primaria, con el ánimo de apoyar el tránsito de los estudiantes que atraviesan situaciones de hospitalización.





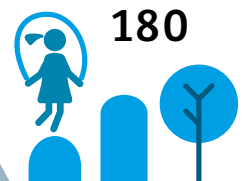
Crear, plantear, definir y adoptar un Sistema Institucional de Evaluación, va más allá de establecer con cuántas áreas o asignaturas es promocionado el estudiante para el siguiente grado, o si es mejor calificar con letras, números o colores. La importancia radica en la formulación de criterios de evaluación en cada una de las áreas, establecer los desempeños que deben desarrollar los estudiantes durante el periodo o el año lectivo, y establecer las actividades de nivelación para los estudiantes cuando presentan dificultades en estos desempeños particulares y en su aprendizaje en general (MEN, 2009b).

Con arreglo a lo anterior, un reto para la comunidad educativa de todo establecimiento de educación formal, consiste en incorporar un sistema de evaluación que contemple la inclusión de estudiantes con discapacidad, en igualdad de oportunidades. Así, se evitará caer en una de las tres tendencias

que generan exclusión en relación con la evaluación, y que afectan, especialmente, a los estudiantes con discapacidad:

- ✍ Promoción de los estudiantes sin cumplir con los mínimos requeridos en el proceso de formación de cada nivel, o bajando la exigencia académica.
- ✍ Permanencia del estudiante en un mismo nivel educativo, sin realizar los ajustes necesarios a los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con sus requerimientos y potencialidades.
- ✍ Exclusión del estudiante del sistema educativo, cuando se considera que no cumple con los requerimientos establecidos por el establecimiento educativo.

Con el fin de eliminar y erradicar prácticas que perpetúen cualquiera de las tendencias antes descritas, se hace necesario generar sistemas de evaluación institucional que valoren los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, atendiendo a sus avances individuales, no solo en relación con el grupo de pares o la edad cronológica. En este proceso cobra un enorme valor la participación del docente de apoyo, quien puede orientar los ajustes al proceso y, adicionalmente, contribuir a determinar los aspectos clave a considerar para el seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante. Su rol será fundamental para confirmar y avalar aquello que se consigne en las valoraciones de estos estudiantes, especialmente al momento de determinar la transición a otro nivel o modalidad educativa. También debe recogerse la voz del estudiante, de su familia y de los cuidadores a este respecto.



4.4.1. Las pruebas de Estado: adaptaciones y requerimientos para estudiantes con discapacidad

Un punto álgido en este tema es la necesidad de adaptación de las pruebas de Estado, puntualmente, las pruebas Saber aplicadas en tercero, quinto, noveno y undécimo grado. Todas estas deben garantizar y proteger los derechos que tienen los estudiantes con discapacidad, para llevar a cabo estos exámenes en igualdad de oportunidades que sus congéneres de la misma edad y nivel educativo.

En la actualidad, se cuenta con algunos lineamientos para aplicación de las pruebas Saber (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2015), que contempla algunas acciones como las siguientes: (1) antes de la aplicación de la prueba, reportar el tipo de discapacidad del estudiante; y (2) anotar en su formato de respuestas –el día que las presente– cuál es su condición. Se aclara que las puntuaciones del estudiante no serán tomadas en cuenta para determinar los desempeños de los establecimientos educativos, y que se procesarán de modo independiente.

En esta misma línea, la Resolución 092 del 22 de febrero de 2008, exige al Icfes organizar y brindar condiciones especiales para los estudiantes con discapacidad el día de la aplicación de estas pruebas, entre las que cabe resaltar el servicio de interpretación para personas sordas, el acompañamiento de personas que hacen la lectura y descripción de la prueba para personas ciegas o con baja visión, y el uso de otros apoyos, como la calculadora para aquellos casos en que se requiera (Icfes, 2015; INCI, 2009).

Aun así, se requieren otros ajustes que equiparen las condiciones de presentación de estos exámenes entre los estudiantes que tienen alguna discapacidad y los que no:

- ✍ Textos adaptados para las personas sordas o con baja audición que en sus procesos de aprendizaje de lectura y escritura consideren el español su segunda lengua.
- ✍ Material en braille y con relieve, contrastes y demás ajustes requeridos para facilitar el acceso a la información de personas ciegas o con baja visión; abrir la posibilidad de hacer lectura de los cuestionarios de la prueba, mediante softwares, como el Jaws.

- ✍ Modificación de los tiempos y las condiciones que se otorgan para la realización de la prueba, que faciliten el desempeño de estudiantes con diferentes ritmos y condiciones, especialmente aquellos con discapacidades de tipo psicosocial. En estos casos, permitir la aplicación en varias sesiones y de modo individual.
- ✍ Procurar el acompañamiento de docentes de apoyo para el fraccionamiento o ajuste de instrucciones, y para la regulación y organización de tiempos de atención en el caso de personas con DI, TEA y otras que lo requieran.
- ✍ Ajustar los textos y las instrucciones, en relación con la carga de lenguaje figurado y otras particularidades que pueden afectar el desempeño de los estudiantes con TEA y con DI.
- ✍ Facilitar el acompañamiento a estudiantes con TEA, de modo que se apoyen procesos de anticipación y flexibilización frente a las pruebas, a la par que se brinda un escenario más familiar para el estudiante.
- ✍ Analizar cuáles áreas no son pertinentes para ciertos estudiantes (competencias ciudadanas para estudiantes con TEA), y generar otros modos de valoración y puntuación de las habilidades que pretenden evaluarse con este tipo de preguntas.



Por último, es fundamental considerar **ajustes a la titulación que reciben los estudiantes con discapacidad**, finalizados ciertos ciclos educativos. Esto con el fin de que el estudiante pueda contar con certificaciones correspondientes a sus aprendizajes, desde las cuales se recono-

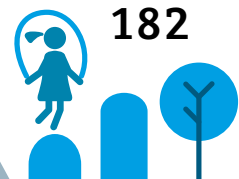
can los procesos formativos que se han llevado a cabo y las proyecciones que se tienen para el estudiante. Estas titulaciones alternativas deben posibilitar la articulación con el sector laboral, la educación técnica y otras opciones de desarrollo en sistemas educativos no formales, de modo que el estudiante con discapacidad pueda hacer realidad un proyecto de vida autónomo e independiente, hasta donde sea posible.

4.5. Consideraciones sobre la doble excepcionalidad en la atención educativa a estudiantes con discapacidad

En el proceso de reconocimiento de las personas con discapacidad es imprescindible la identificación de potencialidades y talentos excepcionales. Este aspecto es determinante a la hora de eliminar la creencia errada que considera que las personas con discapacidad solo presentan déficits,

alteraciones, dificultades y limitaciones, como ya vimos en el capítulo 1 de estas orientaciones. Erradicar esta idea eliminará, a su vez y paulatinamente, prácticas de exclusión y subvaloración de las capacidades, las habilidades, las destrezas y los conocimientos con que pueden contar los estudiantes con discapacidad.

En este orden de ideas, hablamos de doble excepcionalidad cuando el estudiante "simultáneamente presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional" (MEN, 2015, p. 73). Contar con una doble excepcionalidad requerirá de procesos de reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, así como el establecimiento de oportunidades de desarrollo que respondan a sus necesidades y potencialidades. En otras palabras, se deben generar dinámicas en dos direcciones: (a) hacia lo que requieren los determinantes de la discapacidad, discutido ampliamente a lo largo de este documento; y (b) a la necesidad de apoyar y desarrollar el talento o la excepcionalidad de la persona. Para lo cual se sugiere revisar el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2015). Estas orientaciones plantean que se debe tener presente que la excepcionalidad constituye un fenómeno heterogéneo susceptible de ser plenamente desarrollado, también en estudiantes con discapacidad, por lo que constituye un potencial y requiere de "condiciones apropiadas para manifestarse" (p. 72), entre ellas, un contexto enriquecido que la fomente y estimule.



4.6. Relevancia de una perspectiva de reconocimiento de las personas con discapacidad desde todas las esferas de lo humano

En relación con las diversas situaciones y condiciones que atraviesan y constituyen a las personas con discapacidad, pueden encontrarse escenarios de vulneración y exclusión que parten de problemáticas propias del contexto histórico, social y cultural en el que se encuentra inmersa dicha población.

Así, no solo las características relacionadas con la discapacidad configuran al sujeto, su historia de vida se entrelaza con factores que pueden estar referidos a situaciones de desplazamiento, violencia intrafamiliar, contexto socioeconómico empobrecido y otros que afectan el pleno ejercicio de sus derechos, su desarrollo y aprendizaje. En otras palabras, la persona con discapacidad se consolida, como todos, de acuerdo con la pertenencia a un grupo cultural particular, en cuyo seno se mezclan creencias, cosmogonías, géneros, etc., con los cuales las personas con discapacidad también crean identidad.

En consonancia con lo anterior, partir de las características culturales, étnicas, sociales y todas aquellas que configuren la identidad de las personas con discapacidad, constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de los procesos educativos de estos colectivos y la garantía de sus derechos (ONU, 1990; Unesco, 1994; Ley 1618 de 2013).

Finalmente, cualquier vulneración de sus derechos debe recordar la necesidad imprescindible de activar las rutas de atención requeridas para iniciar las acciones tendientes a su restitución. Nuestra meta debe ser la de propiciar escenarios que constituyan, cada vez más, oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano de las personas con discapacidad.

4.7. El uso de un lenguaje incluyente en el trabajo con poblaciones con discapacidad

La garantía del derecho a la información y la comunicación accesible forma parte integral de las políticas y actuaciones de los diferentes sectores, entre ellos el educativo. En el marco de la educación inclusiva, abordada en el capítulo 1 de estas orientaciones, y en línea con la normativa internacional y nacional, Colombia ha dado pasos significativos hacia la implementación y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad. Estas orientaciones son una prueba de ello.

En tal sentido, es importante que, al momento de comunicarnos o referirnos a las personas con discapacidad, centremos nuestra atención en sus potencialidades, en lugar de hacerlo en sus limitaciones. A la luz de este planteamiento, es preciso revisar la manera en la que nos referimos a las personas con discapacidad, dado que algunas palabras o expresiones pueden ser ofensivas, peyorativas y excluyentes, y atentan contra su integridad, dignidad y autoestima.

En primer lugar, cuando nos referimos a los estudiantes con discapacidad, es primordial hacerlo por su nombre: María, Pedro, Camila, Andrés, Lina, etc. Como todos los demás, son personas, sujetos de derechos con potencialidades y habilidades que no se definen por su discapacidad.



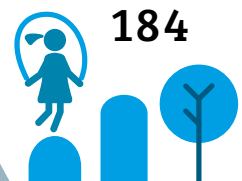
En segunda instancia, si necesitamos mencionar las características propias de los diferentes tipos de discapacidad, se requiere hacer uso de expresiones que hagan énfasis en

la no estigmatización o discriminación a las que históricamente han sido expuestos estos estudiantes por la sociedad. Una muestra de las expresiones que tenemos que erradicar y aquellas que deberíamos emplear, se consignan en la Tabla 28.

Tabla 28. Expresiones correctas e incorrectas para referirnos a las personas con discapacidad

EXPRESIÓN INCORRECTA	EXPRESIÓN CORRECTA
Discapacitado, enfermito, limitado, deficiente, defectuoso, anormal	Persona con discapacidad
Ciego, cieguito	Persona ciega Persona con discapacidad visual
Semividente	Persona con baja visión
Sordomudo	Persona sorda Persona con discapacidad auditiva
Hipoacúsico	Persona con baja audición
Inválido, minusválido, tullido, lisiado, paralítico	Persona con discapacidad motora
Cojo	Persona con movilidad reducida o con dificultades en la movilidad
Mutilado, manco	Persona con amputación
Retardado mental, enfermo mental, bobo, tonto, mongólico, lento	Persona con discapacidad intelectual
Autista, Asperger	Persona con trastorno del espectro autista, persona con autismo.

Fuente: Guía para periodistas sobre discapacidad: claves para verla, oírla y comprenderla (Fundación Saldarriaga-Concha, 2013).







Capítulo 5

PROCESOS DE ARTICULACIÓN INTERSECTORIAL E
INTRASECTORIAL PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



Introducción

A Atendiendo al enfoque de derechos, la diversidad forma parte de cualquier ser humano, y el Estado y la sociedad deben movilizarse para que sus acciones permitan una atención integral que responda a las particularidades y mejore la calidad de vida de todos los estudiantes. Uno de los caminos para alcanzar este objetivo es el trabajo intersectorial (y propiamente sectorial) que busca aunar esfuerzos de diversas instancias y actores para ofrecer respuestas a las necesidades generales de la población y, para el caso que nos ocupa, de los estudiantes con discapacidad.

En el marco de estas consideraciones, este capítulo tiene dos propósitos: el primero, describir las responsabilidades de las diferentes instancias del sector educativo en el proceso de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad; y el segundo, detallar los vínculos del ámbito educativo con otros sectores, de cara a ampliar las oportunidades y posibilidades de los niños, los adolescentes y los jóvenes con discapacidad, en el contexto amplio de la educación inclusiva.

5.1. El sector educativo en el marco de la atención educativa a estudiantes con discapacidad

A partir de las premisas anteriormente expuestas, a continuación se presentan las responsabilidades que recaen en:

- a) Ministerio de Educación Nacional
- b) Secretarías de educación certificadas
- c) Establecimientos educativos
- d) Entidades adscritas
- e) Entidades vinculadas

A nivel nacional se encuentra el Ministerio de Educación Nacional como ente rector del sistema educativo. Esta instancia es la encargada de proyectar las políticas y lineamientos generales de la educación colombiana y tiene, entre otras, las obligaciones que se presentan en la Tabla 29, estrechamente vinculadas con la atención a poblaciones con discapacidad.



Tabla 29. Responsabilidades del MEN vinculadas con la atención educativa de personas con discapacidad

- ★ Establecer políticas, lineamientos y orientaciones para dotar al sector educativo de un servicio de calidad, con acceso equitativo y permanencia en el sistema de todos sus estudiantes.
- ★ Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en la valoración e integración de las diferencias para una cultura de los derechos humanos.
- ★ Garantizar y promover a través de políticas públicas, por parte del Estado, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión de estudiantes con discapacidad, tanto en la atención integral de calidad a la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior.
- ★ Definir las variables diferenciales en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat) para registrar los estudiantes en quienes se identifique algún tipo de discapacidad, y ofrecer asistencia técnica a las entidades territoriales sobre su manejo, con el fin de cualificar su reporte en este sistema.
- ★ Generar directrices, efectuar seguimiento y apoyar a las entidades territoriales para una adecuada gestión de los recursos humanos del sector educativo, en función de las políticas nacionales de ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad, eficiencia del servicio educativo y su pertinencia.
- ★ Velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación.
- ★ Implementar mecanismos de descentralización, dotando al sector educativo de elementos que apoyen la ejecución de las estrategias y las metas de cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia.

Fuente: adaptado del Decreto 1075 de 2015.



De otro lado, las secretarías de educación certificadas a nivel departamental, distrital y municipal son las que prestan el servicio educativo en el territorio de su jurisdicción. En este punto, es importante señalar que, en el marco de la descentralización administrativa existen responsabilidades que pueden variar si se trata de una entidad certificada o no certificada. La certificación hace referencia a “que el Estado entrega unas competencias a una entidad territorial para responsabilizarse de manera autónoma de la prestación del servicio educativo, en términos técnicos, administrativos y financieros” (MEN, 2009a, p. 9). Así las cosas, los departamentos y distritos son entidades territoriales certificadas. Las obligaciones más importantes que les competen, en cuanto a la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, se resumen en la Tabla 30.



Tabla 30. Responsabilidades de las secretarías de educación certificadas, en la atención educativa de estudiantes con discapacidad

<ul style="list-style-type: none"> ★ Definir un área o proceso que sea responsable de coordinar los aspectos administrativos, técnicos y organizativos necesarios para garantizar la oferta pertinente de educación inclusiva a la población con discapacidad. ★ Ejercer inspección, vigilancia, control y evaluación de la calidad, en la prestación del servicio educativo. ★ Diseñar estrategias para garantizar el acceso, la permanencia, la promoción y la graduación de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, en la educación inicial, preescolar, básica y media. ★ Priorizar la población con discapacidad en la asignación del servicio de transporte, subsidio escolar y complemento nutricional, en el desarrollo de la jornada única, la complementaria y otras estrategias que promuevan la permanencia educativa en la entidad territorial. ★ Teniendo en cuenta los lineamientos emitidos por el MEN, definir el perfil del profesional o docente de apoyo que requiere su territorio, y garantizar la asignación oportuna de este a los establecimientos educativos oficiales que reporten matrícula de población con discapacidad, a fin de que cuenten con dicho personal desde el inicio del año lectivo y hasta su finalización. Este profesional es fundamental para esta población, pues se trata de estudiantes que requieren especial atención. ★ Garantizar que el personal de apoyo vinculado a los establecimientos educativos para la atención a los estudiantes con discapacidad, sea calificado, idóneo, competente y suficiente, y monitorear constantemente el desempeño de sus funciones para verificar si está dando respuesta a las necesidades de los establecimientos educativos donde ha sido asignado. 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Acompañar a los establecimientos educativos en los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, garantizando que el docente de apoyo y los docentes de aula realicen de manera oportuna los ajustes detallados en los planes individuales de ajustes razonables (PIAR), sobre la base de los procesos de caracterización educativa de los estudiantes. Para conocer cómo diseñar estos procesos y familiarizarse con los PIAR, puede consultarse el capítulo 2 de estas orientaciones. ★ Dotar a los establecimientos educativos oficiales con los materiales, pedagógicos y didácticos, técnicos y tecnológicos que estos requieran, con el fin de garantizar una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con discapacidad, y asignar a los profesionales expertos que orienten a la comunidad educativa sobre su uso, cuando sea necesario. ★ Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación obligatoria de todos sus maestros en aspectos básicos de atención a la diversidad, desde la necesidad de trabajar con las múltiples diferencias que existen, en el marco de la atención a todas las poblaciones. Esta formación deberá incluir aspectos relacionados con la atención educativa a la discapacidad. ★ Disminuir los índices de deserción y repitencia, y superar todo tipo de exclusión que impida el ejercicio de los niños y los jóvenes al derecho a la educación. En este marco se deberá acompañar a los establecimientos educativos en la revisión de los manuales de convivencia escolar, fomentando la prevención de cualquier tipo de exclusión o discriminación. ★ Con las entidades territoriales que apoyan los procesos de inclusión, promover la articulación intersectorial (salud, deporte, comunicaciones, entidades del sector privado, cajas de compensación, instituciones o programas especializados, entre otros) que garantice la implementación de acciones de desarrollo integral para los estudiantes con discapacidad. ★ Las secretarías de educación podrán solicitar orientación y asesoría técnica a las entidades adscritas al MEN, como el INCI y el Inesor (u otras que trabajen con DI, TEA, etc.).
--	---

Fuente: adaptado del Decreto 1075 de 2015 y de la Guía 33 (MEN, 2009a).

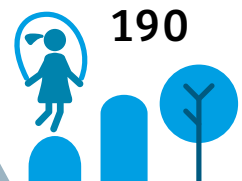
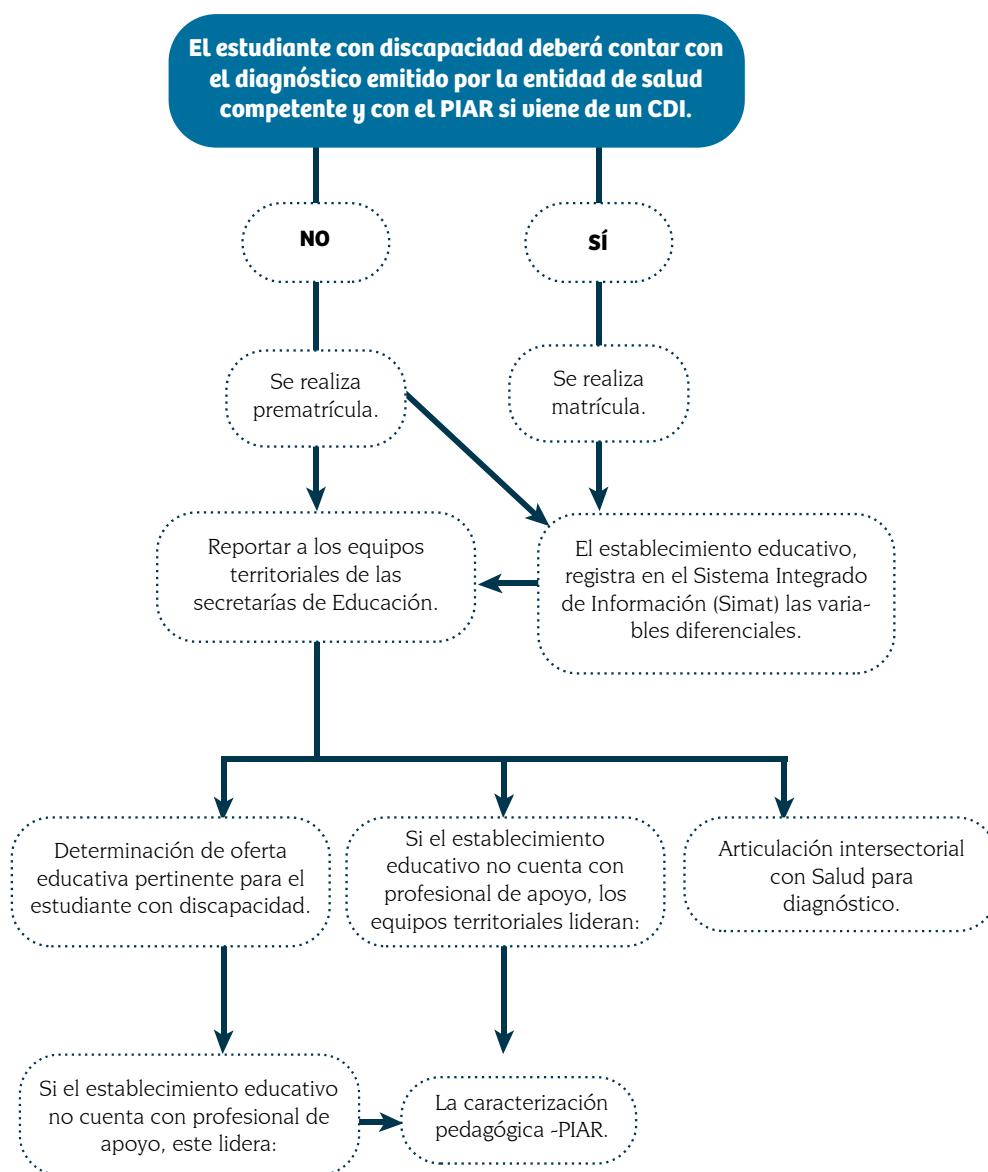


Derivado de las obligaciones anteriormente expuestas, y teniendo en cuenta que es un deber del Estado colombiano garantizar el acceso a una educación inclusiva, pertinente y de calidad para las personas con discapacidad, el sistema educativo debe adelantar acciones que prioricen el acceso de estas poblaciones a

la mejor educación que sea posible, buscando que no se generen situaciones de discriminación o exclusión. Esto también se plantea en la Ley 1618 de 2013.

En este marco, las rutas de acceso al servicio educativo para estudiantes con discapacidad buscan articular los esfuerzos de todos estos sectores. En el Gráfico 4 se presenta la ruta específica para educación preescolar, básica y media.

Gráfico 4. Ruta de acceso al servicio educativo de estudiantes con discapacidad en la educación preescolar, básica y media



Así las cosas, los establecimientos educativos son los encargados de hacer efectivo el derecho a la educación en los niveles de educación preescolar, básica y media para todos los estudiantes (con y sin discapacidad). En la Tabla 31 se detallan algunas de las responsabilidades de

los establecimientos educativos en el marco de la educación inclusiva, en su obligación de atender a los estudiantes con discapacidad.

Tabla 31. Responsabilidades de los establecimientos educativos en la atención a estudiantes con discapacidad

<ul style="list-style-type: none"> ★ Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todos los estudiantes. ★ Realizar procesos de observación y caracterización educativa de los estudiantes en quienes se sospeche una discapacidad, o que ingresen con un diagnóstico emitido por una entidad competente, que permitan la identificación temprana de sus necesidades educativas, así como de las fortalezas y las potencialidades con que cuentan, en todos los niveles educativos. ★ Reportar ante el Simat a los estudiantes con discapacidad, en el momento de su matrícula. ★ Incorporar el enfoque de educación inclusiva en el proyecto educativo institucional (PEI), mediante procesos de autoevaluación que determinen el estado real de los procesos de inclusión del establecimiento educativo, y permitan incluir acciones concretas en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), en pro de la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. ★ Como resultado del PMI, proyectar acciones de formación y cualificación permanente sobre la educación inclusiva y la inclusión de estudiantes con discapacidad, dirigidas a directivos docentes, docentes de aula, administrativos, profesional o docente de apoyo, equipos interdisciplinarios y familias. ★ Incorporar en los manuales de convivencia el enfoque de educación inclusiva y atención a la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Reportar, de manera oportuna, las necesidades de infraestructura física y tecnológica, en el caso de los establecimientos educativos oficiales, para garantizar la accesibilidad al medio físico, la información y la comunicación de todos los estudiantes. . ★ Para todo estudiante con discapacidad que asista al establecimiento educativo, adelantar el proceso de caracterización educativa y el PIAR, así como revisar y ajustar este último a lo largo del año escolar. ★ Garantizar a los estudiantes una educación que potencie el desarrollo de sus capacidades, siendo pertinente y acorde a los procesos de caracterización educativa y a los PIAR. ★ Garantizar el seguimiento y el cumplimiento de las acciones detalladas en los PIAR, para cada uno de los estudiantes con discapacidad. ★ Realizar reuniones periódicas, de acuerdo con lo establecido en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes (Decreto 1075 de 2015), que incluya a docentes de aula, docentes de apoyo, orientadores, equipos interdisciplinarios y directivos docentes, para hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad del establecimiento educativo. ★ Establecer comunicación permanente, dinámica y constructiva con las familias y los cuidadores de los estudiantes con discapacidad, dándoles a conocer las acciones que adelanta el establecimiento educativo para fortalecer el proceso de inclusión y aprendizaje de estos estudiantes, solicitando su participación activa y apoyo permanente.
---	--



- ★ En el marco de las escuelas de padres, adelantar con todas las familias del establecimiento educativo, jornadas de sensibilización sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad y la creación de condiciones sociales y pedagógicas favorables para su aprendizaje y participación.
- ★ Reportar de manera oportuna ante el Icfes a los estudiantes con discapacidad que presenten pruebas de Estado, con el fin de garantizar los apoyos y los ajustes razonables necesarios y pertinentes.

- ★ Articularse con el sector salud para garantizar una atención oportuna y pertinente a todas y cada una de las necesidades de apoyo de los estudiantes con discapacidad que se encuentren matriculados en el establecimiento educativo. Esto supone solicitar un diagnóstico oportuno, cuando se sospecha que el estudiante tiene una discapacidad, o solicitar y apoyar a la familia para tramitar los servicios terapéuticos que el estudiante requiera (psicología, neuropsicología, terapia ocupacional, del lenguaje, física, entre otras). Si es del caso, pedir asesoría y acompañamiento en aula.

Fuente: adaptado de la Directiva 15 de 2010 del MEN , y el Decreto 1075 de 2015.

5.2. Funciones de las entidades adscritas al Ministerio de Educación Nacional (INCI, Insor e Icfes), en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad

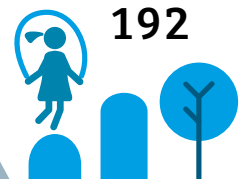
✍ Instituto Nacional para Personas Ciegas (INCI). Tiene como objeto fundamental organizar, planear y ejecutar las políticas orientadas a obtener la rehabilitación, la integración educativa, laboral y social de las personas con limitación visual, su bienestar social y cultural y la prevención de la ceguera (Decreto 1075 de 2015). Esta entidad es la encargada de definir los lineamientos específicos para la atención a la población con discapacidad visual.

✍ Instituto Nacional para Personas Sordas (Insor). Tiene como objeto fundamental promover, desde el sector educativo, el desarrollo y la implementación de la política pública para la inclusión social de la población sorda (Decreto 1075 de

2015). Esta entidad es la encargada de definir los lineamientos específicos para la atención a la población con discapacidad auditiva.

✍ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). Tiene como función ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigación sobre los factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorar la calidad de la educación (Decreto 1075 de 2015). Para ello, debe realizar las siguientes acciones:

- ★ Diseñar pruebas de Estado en formatos accesibles y con ajustes razonables para las personas con discapacidad.
- ★ Garantizar los apoyos y ajustes razonables que se requieran para la inscripción y presentación de los exámenes de Estado, a todos los estudiantes con discapacidad que se inscriban y quieran presentarlas.

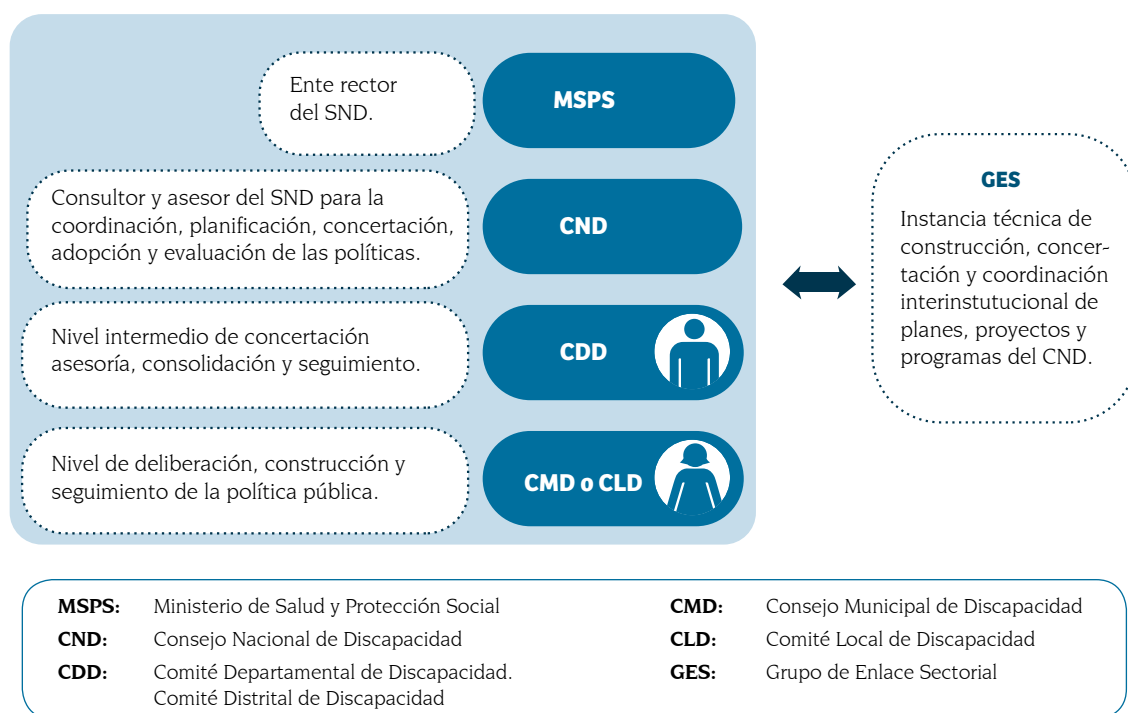


5.3. Instancias nacionales que aportan a la garantía de la educación de los estudiantes con discapacidad

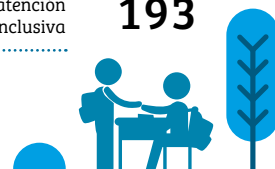
Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad implica distintos sectores del Estado, cada uno de los cuales cumple un papel preponderante en este proceso. La Ley 1145 de 2007 organiza el Sistema Nacional de Discapacidad (SND), que tiene como propósito fundamental promover la formulación e implementación de la Política Pública de Discapacidad (PPD) entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con diversas discapacidades y la sociedad civil, de manera que se garanticen los derechos fundamentales de estos colectivos.

El SND dispone de una instancia técnica que se denomina Grupo de Enlace Sectorial (GES), y tres niveles (Consejo Nacional de Discapacidad, comités distritales y departamentales, y comités municipales y locales de discapacidad) encargados de realizar el seguimiento y la evaluación del trabajo intersectorial que beneficie a las personas con discapacidad. El Gráfico 5, muestra de manera general cada uno de los niveles y su función.

Gráfico 5. Niveles y funciones del MSPS, el GES, el CND y los comités departamentales, distritales, municipales y locales de discapacidad



Fuente: *Guía de gestión territorial en discapacidad para gobernadores y alcaldes* (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).



La responsabilidad que tiene cada uno de estos sectores para hacer efectivo el trabajo intersectorial, desde el ámbito educativo, implica lo siguiente:



- ✎ Priorizar los apoyos y ajustes razonables que sea necesario implementar, a fin de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- ✎ Gestionar alianzas que permitan disponer de recursos humanos, físicos y financieros para la atención a los estudiantes con discapacidad.
- ✎ Empezar prácticas inclusivas que reconozcan a las personas con discapacidad como ciudadanos con pleno derecho a la vida en sociedad.
- ✎ Generar procesos formativos con las personas con discapacidad, dirigidos a la sociedad en general, de manera que se construyan nuevas representaciones sociales sobre la discapacidad y se garanticen miradas incluyentes desde diferentes sectores (salud, cultura, deporte, TIC, etc.).



Para lograr cada uno de los desafíos descritos, los sectores que integran el Sistema Nacional de Discapacidad cumplen un papel único y determinante que contribuye, de manera significativa, en el proceso de educación inclusiva de las personas con discapacidad.

A continuación, se describen de manera general las principales acciones que deben llevar a cabo estos sectores, con el objetivo de potenciar el bienestar educativo de los estudiantes con alguna discapacidad.

Sector salud

Tiene como principal función proveer los servicios de salud a las personas con discapacidad y sus cuidadores. Entre los principales servicios se encuentran los de prevención, diagnóstico y detección temprana, tratamiento y rehabilitación. Además de ello, deberá promover estilos de vida saludable, abordando la prevención de la discapacidad.

El sector salud tiene a su cargo el Registro de localización y caracterización de las personas con discapacidad (RL-CPD), como un mecanismo que le permite a la nación, los departamentos, los distritos y los municipios, lo siguiente:



- ✍ Planificar las acciones que se requieran para el ejercicio de los derechos de esta población.
- ✍ Contar con información sobre procesos de inclusión laboral, educativa, en salud, vivienda, familia y comunidad, de las personas con discapacidad de cada territorio.
- ✍ Orientar a las personas con discapacidad sobre las oportunidades que tienen en el territorio para acceder a salud, rehabilitación, educación, trabajo, vivienda, entre otros.
- ✍ Identificar el nivel de participación de las personas con discapacidad en los diversos escenarios locales.

La necesidad de contar con información real, oportuna y actualizada acerca de las personas con discapacidad, está sustentada por la normatividad internacional y nacional, entre las que se destacan la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y el Conpes Social 166 de 2013. El monitoreo de esta información lo realizan las entidades territoriales, a través de las unidades generadoras de datos (UGD).

Sector de bienestar social y familiar

La labor de este sector se halla en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como institución especializada en la atención de los niños y los adolescentes, vela por sus derechos, mediante programas y servicios de protección integral bajo los principios de equidad e igualdad, haciendo énfasis en la atención a la Primera Infancia. Además de ello, identifica la oferta y las posibilidades de articulación con el sistema educativo, de manera que en la educación formal se garanticen los apoyos que se requieran para lograr procesos de inclusión reales y exitosos. Otra de sus principales funciones se centra en el trabajo con familias, en el proceso de corresponsabilidad que debe existir.

Sector de cultura y deporte

Entre sus principales funciones se encuentra la de promover acciones que permitan y faciliten el desarrollo artístico y cultural de las personas con discapacidad, a través de la articulación con el sector educativo, mediante lo estipulado en la Ley 1237 de 2008.

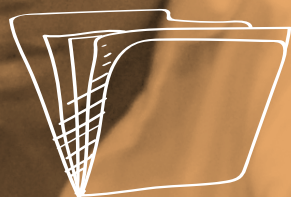


Sector de empleo y desarrollo

Su principal función se basa en la generación de alianzas estratégicas con los programas de educación para el trabajo y desarrollo humano, entre los que se destaca el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA).

Para finalizar, es importante mencionar que el trabajo articulado supone no solo el cumplimiento de responsabilidades concretas, sino la búsqueda constante de oportunidades, alianzas y nuevos caminos para aunar esfuerzos, en pro de brindar atención integral y de la máxima calidad a todas las personas y, en especial, a aquellas con alguna discapacidad.





Anexo

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS
PARA LA CARACTERIZACIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



Dimensión de contexto e historia de vida

Formato 1. Entrevista semiestructurada inicial para padres y cuidadores

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

Nombre completo del estudiante: _____

Fecha de nacimiento (día/mes/año): _____

Edad actual: _____

Documento de identificación (tipo/número): _____

Género: _____

Grupo étnico al que pertenece: _____

¿Había ingresado antes al sistema educativo formal? Sí _____ No _____

Último grado escolar cursado: _____

Establecimiento educativo en el que lo cursó:

Motivo por el cual se retiró del establecimiento educativo: _____

Grado escolar al que ingresa ahora: _____

Dirección de vivienda actual: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico (si tiene): _____

Ciudad y departamento: _____



DATOS GENERALES DE SUS CUIDADORES

Nombre completo del cuidador: _____

Relación con el estudiante: _____

Edad: _____ Documento de identificación (tipo/número): _____

Género: _____ Grupo étnico al que pertenece: _____

Máximo nivel educativo alcanzado: _____

Ocupación actual: _____

Ingresos promedio mensuales: _____

Dirección de vivienda actual: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico (si tiene): _____

Ciudad y departamento: _____

Lugar de trabajo: _____ Dirección del trabajo: _____

Teléfono de contacto: _____

Nombre completo del cuidador: _____

Relación con el estudiante: _____

Edad: _____ Documento de identificación (tipo/número): _____

Género: _____ Grupo étnico al que pertenece: _____

Máximo nivel educativo alcanzado: _____

Ocupación actual: _____

Ingresos promedio mensuales: _____

Dirección de vivienda actual: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico (si tiene): _____

Ciudad y departamento: _____

Lugar de trabajo: _____ Dirección del trabajo: _____

Teléfono de contacto: _____

En caso de emergencia, se debe avisar a:

Nombre completo: _____

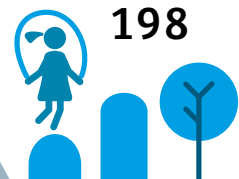
Relación con el estudiante: _____

Teléfonos de contacto: _____

Nombre completo: _____

Relación con el estudiante: _____

Teléfonos de contacto: _____



1. Especifique con quiénes vive el estudiante en la actualidad:

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

Ocupación: _____

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

Ocupación: _____

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

Ocupación: _____

2. Especifique si el estudiante cuenta con otras figuras de apoyo que no vivan en la misma vivienda:

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

Ocupación: _____

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

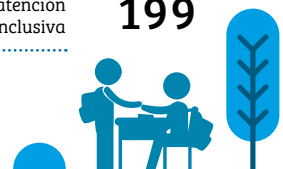
Ocupación: _____

Nombre de la persona: _____

Relación con el estudiante: _____

Género: _____ Edad: _____

Ocupación: _____



COMPOSICIÓN Y DINÁMICA FAMILIAR

Si los padres viven juntos, especifique el tipo de unión:

Casados Unión libre Familia recompuesta

Número de unión del padre Número de unión de la madre

Si los padres están separados, especifique hace cuánto se separaron y con quién vive el estudiante:

3. Especifique los ingresos de la familia:

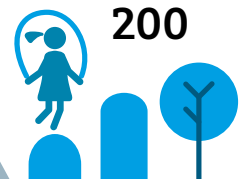
Promedio de ingresos de las cabezas de familia o de quienes depende la manutención (en pesos colombianos):

Actividades de las que provienen estos ingresos: _____

Otros ingresos de la familia (promedio en pesos colombianos): _____

Actividades de las que provienen estos ingresos:

Vivienda: Propia Arrendada Compartida con otra(s) familia(s)



HISTORIA DE VIDA Y SITUACIÓN ACTUAL DEL ESTUDIANTE Y SU FAMILIA

- A. ¿Cómo fueron los primeros meses de vida de _____? ¿Cómo diría que fue su desarrollo? ¿Notó alguna dificultad que le preocupara o que le llamara la atención? (Indague por el desarrollo motor, del lenguaje, por el desarrollo social, el desarrollo sexual, entre otros, con quién vivía, cómo se calmaba el llanto, cómo se empezó a regular el sueño y la alimentación, si tenía su habitación o con quién dormía, si tomó seno materno y por cuánto tiempo, qué actividades compartía el niño con su familia, cómo controló esfínteres, si hubo alguna enfermedad importante durante el primer año de vida y qué tratamiento recibió).
- B. ¿Cómo fue el inicio de la escolaridad de _____? (Indague por los primeros contactos en educación formal, cómo se dieron, qué fue lo más significativo de estas experiencias, qué aprendió el estudiante y qué le costaba trabajo, cómo se valoran estas experiencias, qué dificultades se hicieron evidentes y cuáles fortalezas empezaron a surgir, de qué modo estas primeras experiencias se vincularon con los aprendizajes del estudiante a todo nivel –académico, social, emocional, entre otros–).
- C. ¿Cómo es hoy la familia de _____? ¿Qué caracteriza las relaciones del estudiante con su familia –nuclear y extensa–? ¿Qué caracteriza las relaciones de la familia con el estudiante? ¿Cómo se manejan los conflictos y las situaciones de crisis? ¿Qué mantiene unida a la familia?
- D. Si el estudiante tiene un diagnóstico de discapacidad o se cuenta con sospechas fundadas al respecto, ¿cómo se dieron las sospechas y el diagnóstico al respecto? ¿Cómo lo asumió la familia y los cuidadores? ¿Se le informó al estudiante o no? En caso de que sí, ¿quién se lo dijo y cómo lo asumió? ¿A qué terapias o tratamientos ha asistido, y qué efectos han tenido en el estudiante? Si no se han continuado, ¿por qué se detuvieron?
- E. ¿Cómo describiría la vida actual de _____? (Indague por su nivel de independencia, sus fortalezas y debilidades, qué ha caracterizado su desarrollo, cómo se relaciona actualmente con sus cuidadores, cuáles son sus hábitos, preferencias e intereses, en qué cosas destaca y cuáles son sus limitaciones más importantes).
- F. ¿Qué situaciones o eventos de la vida cotidiana afectan a _____? ¿Cómo reacciona él y qué hacen frente a estas reacciones? ¿Cómo las manejan?
- G. ¿Cuáles considera que son las fortalezas más importantes que han encontrado en los establecimientos educativos en los que _____ ha estado? ¿Cuáles han sido las dificultades más importantes con las que se han encontrado?
- H. ¿Cuáles son las fortalezas que deberíamos potenciar como establecimiento educativo en _____? ¿Qué apoyos requiere y debemos ofrecerle?
- I. ¿Qué tipo de apoyos le han dado en casa que nosotros debamos conocer e implementar en el establecimiento educativo?



HISTORIA DE VIDA Y SITUACIÓN ACTUAL DEL ESTUDIANTE Y SU FAMILIA

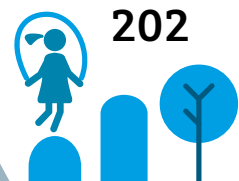
J. ¿Cuáles de los siguientes eventos ha vivido la familia y cómo han afectado a _____?

- Situaciones de conflicto entre los miembros de la familia.
- Separación de los padres o de los cuidadores de _____.
- Un miembro de la familia, importante para _____, lo abandona o corta relaciones con el núcleo familiar.
- Relaciones conflictivas con miembros de la familia extensa (tíos, primos, abuelos, otros).
- Desacuerdos graves entre cuidadores con relación a pautas de crianza o manejo de límites.
- Maltrato intrafamiliar en cualquiera de sus manifestaciones (maltrato físico, emocional o psicológico, abuso sexual, negligencia o abandono físico o emocional).
- Menores de edad que trabajan.
- Secuestros o violencia social.
- Adicciones en algún miembro de la familia (abuso de alcohol, drogas, adicción al juego o a las apuestas).
- Enfermedades graves o accidentes.
- Trastornos psicológicos o psiquiátricos en algún miembro de la familia.
- Muertes cercanas.
- Pérdidas económicas o dificultades graves a este nivel.
- Desplazamiento forzoso o vivencia de situaciones graves de violencia urbana o rural.
- Procesos legales, terapéuticos, médicos o de otra índole que han afectado la vida familiar.

M. ¿Qué proyectos a futuro animan a esta familia? ¿Qué lugar tiene en esos proyectos _____?

Redes de apoyo de la familia

- A. ¿Qué personas concretas apoyan a esta familia en situaciones difíciles (de salud, económicas, en la toma de decisiones frente a situaciones complejas)? ¿Cuál es el apoyo que brindan?
- B. ¿Qué personas son amigos de esta familia y comparten con ella momentos gratos y difíciles? ¿Cómo es la dinámica social de esta familia?



Formato 2. Entrevista semiestructurada inicial para el estudiante

DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

- Dame tu nombre completo: _____
- ¿Sabes tu fecha de nacimiento? (día/mes/año): _____
- ¿Cuántos años tienes actualmente? _____
- ¿Conoces tu documento de identificación? (tipo/número): _____
- ¿Cuál es tu género? _____ ¿Cuál es tu grupo étnico? _____
- ¿Habías ingresado antes al sistema educativo formal? Sí _____ No _____
- ¿Cuál fue el último grado escolar que cursaste? _____
- ¿En qué establecimiento educativo lo estudiaste? _____
- ¿Por qué motivo te retiraste del establecimiento educativo? _____
- ¿A qué grado escolar ingresas ahora? _____
- ¿Sabes tu dirección de vivienda actual? _____
- ¿Sabes tu número de teléfono? ¿Tienes celular? _____
- ¿Tienes correo electrónico? ¿Cuál es? _____
- ¿En qué ciudad vives actualmente? _____

Percepción del estudiante de su propia historia de vida

- A. ¿Qué eventos significativos e importantes de tu vida recuerdas y quisieras compartírnos en este momento?
- B. ¿Qué fortalezas y qué limitaciones crees que te caracterizan? Frente a circunstancias difíciles, ¿cómo reaccionas? ¿Qué apoyos buscas?
- C. ¿Cómo son tus relaciones con tus cuidadores/padres? (Indague la relación con cada cuidador de modo independiente).
- D. ¿Qué caracteriza tus relaciones con amigos? ¿Se te facilita vincularse con otras personas o no? Háblanos al respecto.
- E. ¿Cómo te va con el manejo de normas, límites y castigos? ¿Cuáles son tus hábitos, gustos y preferencias?
- F. ¿Qué situaciones difíciles ha enfrentado tu familia y cómo han salido adelante? ¿Qué rol tuviste tú en esa situación? ¿Cómo te afectó? ¿Qué aprendiste?

Percepción del estudiante frente a su situación escolar

- G. ¿Qué cosas del aprendizaje escolar se te facilitan? Describe una situación que hayas vivido al respecto.
- H. ¿Qué cosas del aprendizaje escolar se te dificultan? ¿Cómo te han apoyado para solucionar esas dificultades? ¿Qué crees que podríamos hacer para ayudarte y facilitarte el aprendizaje en este establecimiento educativo?
- I. ¿Qué situación no quisieras que se volviera a repetir en este establecimiento educativo? Háblanos al respecto.
- J. ¿Qué expectativas tienes de ti mismo frente a lo que puedas lograr en este establecimiento educativo?



Dimensión de habilidades intelectuales

Formato 3. Registro de habilidades intelectuales para docentes de aula y docente de apoyo

HABILIDADES INTELECTUALES	VALORACIÓN*			
ATENCIÓN	1	2	3	4
El estudiante reporta sentirse descansado y haber dormido bien.				
Atención selectiva				
El estudiante:				
1. Se centra de forma específica en aquellos elementos del ambiente que son relevantes para la tarea que debe desarrollar.				
2. Consigue ignorar aquella información del contexto que no le es útil para lograr el desarrollo de la actividad propuesta.				
3. Cuando se distrae, logra reorientar la atención a la meta que debe cumplir y retoma la tarea con facilidad.				
Atención sostenida				
El estudiante:				
1. Logra mantenerse concentrado en clase, por lapsos de 40 a 45 minutos.				
2. No se distrae fácilmente, a pesar de que en el ambiente haya estímulos que pueden dispersarlo.				
3. Si la tarea o la actividad lo demandan, cambia de foco de atención y deja el anterior con facilidad.				
Atención dividida				
El estudiante:				
1. Es capaz de mantenerse atento a varias fuentes de estímulos sin perder el hilo de la clase o de la actividad (el discurso del profesor, sus apuntes en el tablero, el texto o guía que está desarrollando, etc.).				
2. Puede tomar apuntes o notas de la clase de buena calidad, sin desviarse del tema que se está tratando.				
3. Sigue apropiadamente instrucciones con varios comandos (p. ej.: abrir en la página 34, leer el párrafo titulado "Los desiertos" y desarrollar los puntos 3 y 6 del taller entregado al inicio de clase).				

* Cada afirmación debe valorarse en una escala de 1 a 4, usando 1 para señalar que el indicador "nunca está presente", y 4 para mostrar que "siempre está presente". Si en un conjunto de habilidades, más del 40% de los indicadores puntúan en 1 o 2, hay que estar alerta y observar con más cuidado qué puede estar ocurriendo con el estudiante.



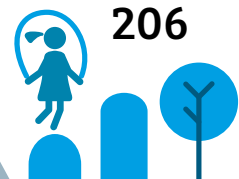
HABILIDADES INTELLECTUALES	VALORACIÓN*			
PROCESOS DE RAZONAMIENTO	1	2	3	4
El estudiante:				
1. Es hábil para plantear hipótesis o explicaciones frente a determinados fenómenos o situaciones que se exponen en clase.				
2. Para plantear estas hipótesis o explicaciones, hace un uso adecuado de sus conocimientos previos (p. ej.: selecciona información relevante de lo que sabe para proponer la explicación).				
3. Cuando se enfrenta a un problema: <ul style="list-style-type: none"> a. Identifica fácilmente el punto de partida (qué información tiene y cuál es relevante) y el punto de llegada (qué debe contestar). b. Sabe qué procedimientos de los que ha aprendido le sirven para solucionarlo. c. Genera un plan o una alternativa de solución adecuada para enfrentar el problema. d. Busca documentarse en torno a aquellos conocimientos o procedimientos que no conoce o no domina. e. Mientras soluciona el problema, reconoce dónde se equivoca y se autocorrije. f. Verifica si su solución es correcta. g. En caso de que no lo sea, reconoce dónde se equivocó y redirecciona el proceso. 				
4. Puede transferir un conocimiento que le es familiar y domina muy bien, para explicar un fenómeno o una situación poco conocida.				
5. En una discusión o debate, presenta un argumento claro que dé cuenta de su opinión o posición al respecto.				
6. En los debates, tiende a "irse por las ramas", comenta detalles superficiales o irrelevantes, pero no presenta un argumento claramente definido.				
7. Sabe defender sus argumentos haciendo uso de lo que sabe sobre el tema.				
8. Reconoce los argumentos a favor y en contra de los suyos.				
9. Sus definiciones tienden a aludir a categorías supraordinadas o a rasgos generales del término, y no a ejemplos o anécdotas.				
10. Es capaz de organizar y relacionar los conceptos de un tema dado, de modo adecuado (sabe cuál es el de mayor jerarquía y cuáles le siguen).				
11. Es capaz de establecer semejanzas entre conceptos aparentemente disímiles o que no tienen nada en común (p. ej.: un caballo y un avión, un premio y un castigo).				



HABILIDADES INTELECTUALES

VALORACIÓN*

COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITURALES	1	2	3	4
1. El estudiante evidencia una adecuada lectura "automática" (lee con fluidez, respetando los signos de puntuación y con la entonación adecuada).				
2. En textos poco complejos (cortos, de temas muy familiares, con vocabulario conocido y oraciones de fácil comprensión), el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> a. Identifica la idea principal. b. Identifica las ideas secundarias. c. Realiza inferencias que vinculan sus conocimientos con los planteamientos del texto. 				
3. En textos complejos (extensos, de temas poco conocidos, con vocabulario de poca frecuencia y oraciones de difícil comprensión), el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> a. Identifica la idea principal. b. Identifica las ideas secundarias. c. Realiza inferencias que vinculan sus conocimientos con los planteamientos del texto. 				
4. El estudiante es hábil para hacer esquemas o diagramas en los que identifica los conceptos fundamentales sobre los que trata un texto determinado y sus relaciones.				
5. El estudiante tiene una buena escritura "automática" (no omite letras o sílabas cuando escribe, no pega unas palabras con otras, no confunde letras, entre otros).				
6. El estudiante escribe con buena redacción.				
7. El estudiante escribe con buena ortografía.				
8. En sus escritos, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> a. Presenta un argumento claro que desarrolla a lo largo del texto. b. Utiliza adecuadamente sus conocimientos previos y los pone al servicio de lo que busca argumentar. c. Incorpora nueva información, relevante al tema que está tratando. d. Es claro en lo que quiere compartir con el lector. e. Hace un cierre o concluye el texto. f. Identifica sus errores y sabe dónde debe mejorar el texto. 				
9. Cuando va a escribir un texto, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> a. Planifica cómo lo va a escribir. b. Tiene claridad en lo que quiere compartir y qué va a tratar en cada párrafo. 				



HABILIDADES INTELECTUALES	VALORACIÓN*			
MEMORIA	1	2	3	4
El estudiante:				
1. Comenta experiencias de su vida cotidiana en diversos espacios y contextos.				
2. Vincula diversas emociones con sus experiencias, y puede narrar con detalle experiencias significativas con sus seres queridos.				
3. Habla de sí mismo y de su proyección en su vida personal, familiar y escolar.				
4. Utiliza una red de conceptos y de vocabulario altamente enriquecida.				
5. Evidencia conocimientos muy especializados sobre un tema particular.				
6. El vocabulario que domina resulta poco frecuente, comparado con el de sus compañeros o con personas de su edad y medio cultural.				
7. Recuerda los conocimientos aprendidos previamente sin mayor dificultad.				
FUNCIONES EJECUTIVAS (planificación, organización, flexibilidad o cambio de criterio, anticipación, monitoreo y seguimiento)				
El estudiante:				
1. Organiza su tiempo para poder cumplir con las tareas escolares.				
2. Es flexible ante los cambios y los imprevistos.				
3. Planifica sus actividades día tras día y se ajusta a lo que ha programado.				
4. Considera diversas rutas para resolver una tarea y elige la más adecuada.				
5. Contempla diversas posibilidades para enfrentar una actividad y se acomoda a cualquiera, si la que quiere poner en práctica no se puede implementar.				
6. Tiene adecuadas estrategias de monitoreo y seguimiento de sus acciones, y reconoce cuándo debe modificar lo planeado si no está alcanzando la meta propuesta.				



HABILIDADES INTELECTUALES	VALORACIÓN*			
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	1	2	3	4
El estudiante:				
1. Puede comunicarse con otros por vía oral o por otras vías (lengua de señas, tableros de apoyo, etc.).				
2. Es capaz de seguir el hilo de las conversaciones.				
3. Expresa sus ideas con frases gramaticalmente correctas.				
4. Busca hacerse entender en cuanto a lo que requiere o necesita.				
5. Describe acontecimientos familiares o experiencias cotidianas, relacionados con lo que se está hablando.				
6. Actúa de forma interesada cuando otros le hablan (escucha y responde, deja lo que está haciendo y atiende al otro, se excusa si debe continuar con su trabajo, pero manifiesta estar oyendo lo que le preguntan o plantean, etc.).				
7. Interpreta adecuadamente dobles sentidos (refranes, frases hechas, dichos populares, metáforas, etc.). Por ejemplo, ante una frase como "no des papaya" o "eres un sapo", el estudiante reconoce el significado que le quieren compartir.				
8. Tiene un sentido del humor apropiado para su edad. Utiliza bromas en las conversaciones y comprende las bromas de otros.				
9. Es recíproco en los intercambios comunicativos con otras personas (espera su turno para dar su opinión, muestra interés en el punto de vista del otro, reconoce los cambios de tema y se acopla a ellos sin dificultad, acompaña sus comentarios de gestos y emociones acordes con lo que dice, reconoce los gestos emocionales de otros, etc.).				
10. Su estilo de conversación parece extraño (es demasiado formal, utiliza un vocabulario rebuscado, sus frases suenan demasiado elaboradas, no emplea expresiones coloquiales).				
11. Emplea un tono de voz ajustado a lo que dice.				



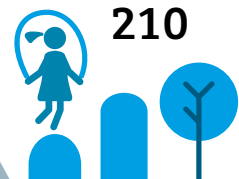


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. y Alcedo, M. (2002a). Las personas con discapacidad física. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 145-184). Madrid: Siglo XXI.
- Aguado, A. y Alcedo, M. (2002b). La intervención en discapacidad física. En M. Verdugo (Dir.), *Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 185-221). Madrid: Siglo XXI.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia*. Madrid: Aljibe.
- Alessandri, M. (1989). *Trastornos del lenguaje. Detección y tratamiento en el aula*. Buenos Aires: Lesa.
- Álvarez, D. (2004). La sordoceguera. Una discapacidad singular. En Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., Martín, E., ... Zorita, M.M. *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: Fundación ONCE.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5.ª ed. Washington, DC: Autor.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2012). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anula, A. y Belinchón, M. (Dirs.). (2007). *Lazarillo de Tormes* (Edición de Fácil Lectura - Edición no venal). Murcia: Grupo UAM-Fácil Lectura y FGUAM.
- Aranda, R. (Coord.) (2008). *Atención temprana en educación infantil*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Ardanaz, L., Armejach, R., Asensio, C., Bascón, T., Bellés, R. M., Carmen, L. del et al. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Arias, V., Verdugo, M., Arias, B. y Gómez, L. (2013). Trastornos por déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 307-327). España: Amarú.
- Arneo, M., Montes, A., Bembibre, J. y Triviño, M. (2015). *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Artiles, A., Kozleski, E. y Waitoller, F. (Eds.). (2011). *Inclusive Education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.ª ed.) Madrid: Alianza.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" En *Kindesalter. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136. (Traducción de Frith, U. (Ed.), (1991). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 37-92).



- Baldwin, V. (1996). *Population/Demographics*. Monmouth, OR: Teaching research. Western Oregon State College.
- Baldwin, V. (1997). *Annual deaf-blind census*. Monmouth, OR: Teaching research. Western Oregon State College.
- Barkley, R. (1999). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Paidós.
- Baron-Cohen, S. (2012). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Basil, C. (1999). Los alumnos con parálisis cerebral y otras alteraciones motrices. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2.ª ed.) (pp. 303-328). Madrid: Alianza.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler Publishing Company.
- Belinchón, M., Hernández, J. M., Martos, J., Sotillo, M., Márquez, M. O. y Olea, J. (2008). *Escala autónoma para la detección del síndrome de Asperger y el autismo de alto nivel de funcionamiento*. Madrid: CPA-UAM, Confederación Autismo España (Fespau) y Fundación ONCE.
- Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2008). *Personas con síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: CPA, Fundación ONCE.
- Belinchón, M., Hernández, J. y Sotillo, M. (2009). *Personas con síndrome de Asperger. Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA, Fundación ONCE.
- Belinchón, M., Rivière, Á. e Igoa, J. M. (2009). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berhanu, G. (2011). Challenges and responses to inclusive education in Sweden: Mapping issues of equity, participation, and democratic values. En A. Artilles, E.B. Kozleski y F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education. Examining equity on five continents*. Harvard: Harvard Education Press.
- Bernal, C. y Moreno, M. (2013). *Educación inclusiva CIF-NJ y jóvenes con discapacidad intelectual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bishop, V. (2004). *Teaching visually impairment children*. Illinois: Charles Thomas.
- Blanksby, D. (2010). *Evaluación visual y programación* (Trad. Crespo, S.). España: ONCE.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2007). *Tools of the Mind. The vygotskian Approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson.
- Boeck, S. (Noviembre, 1998). Blind, deaf triathlete honored. *USA Today Sports*, C3.
- Bonet, T. y Soriano, Y. (2013). TDAH en la escuela. Pautas educativas. En M. A. Martínez (Coord.), *Todo sobre el TDAH. Guía para la vida diaria. Avances y mejoras como labor de equipo*. Madrid: Alfaomega.
- Booth, T. y O'Connor, S. (2012). *Lessons from the Index of Inclusion: Developing learning and participation in early years and childcare*. Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3380.asp
- Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burack, J., Hodapp, R., Iarocci, G. y Zigler, E. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of intellectual disability and development*. United States of America: Oxford University Press.



- Buxarrais, M. y Martínez, M. (Eds.). (2015). *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Caballo, C. y Núñez, M. (2013). Personas con discapacidad visual. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 259-283). España: Amarú.
- Caballo, C. y Verdugo, M. A. (2005). El impacto de la deficiencia visual en el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales. En C. Caballo y M. A. Verdugo (Eds.), *Habilidades sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: ONCE.
- Campo, M. del, Palomares, L. y Arias, T. (1997). *Casos prácticos de dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Canal, R., Martín, V., García, P., Guisuraga, Z., Herráez, M., Bohórquez, D., ... Ruiz-Ayucar, I. (2013). El autismo y los trastornos del espectro autista. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 285-305). España: Amarú.
- Cardona, M. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Carr, T. H. (1984). Attention, skills, and Intelligence: Some Speculations on extreme Individual Differences in Human Performance. En P. H. Brooks, R. Sperber y C. McCauley (Comps.), *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carrillo, M. (1994). Developmental of phonological awareness and reading acquisition. A study in spanish language. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 279-298.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen.
- Castro, M. D. (1999). Alteraciones de la articulación. Dislalias. En M. A. Lou y A. Jiménez (Eds.), *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Madrid: Aljibe.
- Castorina, J. y Carretero, M. (Comps.) (2012). *Desarrollo educativo y educación*. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Center for Disease and Control Prevention. (2014). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders among Children aged 8 years*. Atlanta: Autism and Develomental Disabilities Monitoring Networt.
- Clavijo, S., Franco, L., González, J., Monsalve, Y., Monsalve, E., Orozco, C., Ramírez, B. y Vásquez, C. (2007). Las personas sordas en la Universidad de Antioquia. *AGO.USB*, 7 (2), 199-385.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Colell, S. y García, C. (2004). El mundo al alcance de las manos. Una aproximación a la sordoceguera y al tiempo de ocio de los niños. En M. P. Fernández y E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada. Sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Congreso de la República de Colombia. (2005). *Ley 982 por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Colombia: Autor. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de http://www.mintic.gov.co/portal/604/articulos-3726_documento.pdf
- Craig, H. (1996). Pragmatic Impairments. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 623-640). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.



- Crespo, M. y Verdugo, M. (2013). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 135-154). España: Amarú.
- Chapman, T. F., Mannuzza, S. y Fyer, A. J. (2000). Epidemiología y estudios familiares de la fobia social. En R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, F. R. Schneier (Eds.), *Fobia social. Diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Madrid: Martínez-Roca.
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. y cols. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveill Summer*, 65(SS-3), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1>
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D. y Rönneberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600-607.
- Davidow, D. (1998). Enfermedad crónica en niños y adolescentes. En D. Parmelee, *Psiquiatría del niño y el adolescente* (pp. 283-291). Madrid: Harcourt Brace.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (2010). *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Departamento de Investigación del ICCE (1999) *Aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia*. Madrid: Autor.
- Deutsch, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (4.ª ed.). Madrid: Pearson.
- Diamond, J. y Mattson, A. (1998). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. En D. Parmelee, *Psiquiatría del niño y el adolescente* (pp. 69-82). Madrid: Harcourt Brace.
- Drevets, W. C., Precio, J. L., Simpson, J. R., Todd, R. D., Retch, T., Vannier, M. y Riachle, M. E. (1997). Subgenual prefrontal cortex abnormalities in mood disorders. *Nature*, 386, 824-827.
- Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Madrid: Aljibe.
- Domínguez, A. y Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 231-257). España: Amarú.
- Douglas, G., McCall, S., McLinden, M., Pavey, S., Ware, J. y Farrel, M. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice models and outcomes in the education of blind and visually impaired children*. Birmingham: National Council for Special Education (NCSE).
- Dyson, A., Jones, L. y Kerr, K. (2011). Inclusion, place, and disadvantage in the english education system. En A. Artiles, E.B. Kozleski y F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education. Examining equity on five continents*. Harvard: Harvard Education Press.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (Mayo, 2010). Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada: España.



- Echeita, E., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 229-357). España: Amarú.
- Elosúa, M. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Emmorey, K. y McCullough, S. (2009). The bimodal bilingual brain: Effects of sign language experience. *Brain and Language*, 109(2), 124-132.
- Ferrer, A. (2007). El gran asustador: una propuesta de tratamiento cognitivo conductual para los trastornos de ansiedad en niños. En A. Ferrer y Y. Gómez (Comps.), *Evaluación e intervención en niños y adolescentes: investigación y conceptualización* (pp. 139-162). Medellín: La Carreta.
- Fletcher, P. e Ingham, R. (1996). Gramatical impairment. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 603-622). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Fonnegra, I. (1999). *De cara a la muerte. Cómo afrontar el dolor y la muerte para vivir con plenitud*. Bogotá: Intermedio.
- Fonnegra, I. (2013). *El duelo en los niños. Manual para adultos*. Bogotá: Intermedio.
- Foorman, B. y Al Otaiba, S. (2009). Reading remediation. State of the art. En K. Pugh y P. McCardle (Eds.), *How children learn to read. Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York: Psychology Press.
- Forero, M., Orjuela, G., Perea, F. y Cruz, A. (2015). *Modelo ecológico: educación y trabajo para personas con discapacidad intelectual*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Friend, M. y Bursuck, W. (1999). *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración*. Buenos Aires: Troquel.
- Fundación ONCE para la Atención de Personas con Sordoceguera (FOAPS). (2016). *La sordoceguera. Un mundo por descubrir*. Madrid: Autor.
- Fundación Saldarriaga-Concha. (2013). *Guía para periodistas sobre discapacidad. Claves para verla, oírla y comprenderla*. Bogotá: Autor. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/prensa/kit_medios/guia_periodismo_y_discapacidad.pdf
- Gagelmann, H. (1990). *La sonrisa de Kai. Un niño impedido se libera de sus cadenas*. México: Trillas.
- Galvis, R. y Jutinico, M. (2009). Teorías y estrategias que orientan la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a las personas sordas. De 1970 a 2003. En N. Rodríguez, D. García, E. Delgado, R. Galvis, M. Jutinico, E. Monroy y M. Pabón (pp. 137-203), *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- García, E. (2004). Posibles beneficios del aprendizaje musical significativo en el desarrollo global del niño de entre 4 y 6 años de edad con deficiencia visual o ceguera. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 47-56.
- García-Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo* (Trad. García J., 2002). España: Crítica.
- Gómez, L., Arias, B., Verdugo, M. y Alcedo, M. (2013). Personas con discapacidad física. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 181-206). España: Amarú.
- González, J. E. y Ortiz, M. R. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.



- Grandin, T. y Scariano, M. (1997). *Atravesando las puertas del autismo. Una historia de esperanza y recuperación*. Madrid: Paidós.
- Gratch, L. O. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Grau R., C. (Coord.) (2005). *Educación especial: orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Grau R., C. (2006). *Educación y retraso mental. Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Gray, C. (2009). A qualitatively different experience: Mainstreaming pupils with a visual impairment in Northern Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 169-182.
- Greenberg, M., Calderón, R. y Kusché, C. (1984). Early intervention using simultaneous communication with deaf infants: The effect on communication development. *Child development*, 55, 607-616.
- Grimes, K. (1998). Problemas frecuentes de comportamiento y reacciones al estrés. En D. Parmelee, *Psiquiatría del niño y el adolescente* (pp. 311-326). Madrid: Harcourt Brace.
- Happé, F. (1994). *Autism. An introduction to psychological theory*. Londres: UCL Press.
- Happé, F. (1998). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza.
- Haring, N. G. y Romer, L. T. (Eds.), (1995). *Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms: Facilitating school participation, learning, and friendship*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Heimberg, R., Liebowitz, M., Hope, D. y Schneier, F. (2000). *Fobia social: diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Henry, L. A. (2010). The episodic buffer in children with intellectual disabilities: An exploratory study. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1609-1614.
- Hernández, V. (2007). *Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica* (2.ª ed.). Ciudad de México: Alfaomega.
- Hernández, L. (2015). Psicopatología y tratamiento del trastorno por estrés postraumático. En V. Caballo y M. Simón (Dir. y coord.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp. 121-136). Madrid: Pirámide.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- Hoffman, D. (2000). *Inteligencia visual. Cómo creamos lo que vemos* (3.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Holcomb, M. y Wood, S. (1989). *Deaf woman: A parade through the decades*. Berkeley, CA: DawnSign-Press.
- Hormigo, A., Tallis, J. y Chein, A. de (2006). *Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, cognitivos y educativos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hourdin, G. (1992). "Amo la vida", dijo ella finalmente. *Orientaciones de un padre con hija Down*. Ciudad de México: Trillas.
- Howe, M. (1994). *Fragmentos de genio*. Madrid: Alianza.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching Children with Autism to Mind-Read. A practical Guide*. England: Wiley.
- Hüg, M. X. y Arias, C. (2014). Desarrollo infantil temprano y localización auditiva en niños ciegos: una revisión. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1.dilt



- Iarocci, G. y Petrill, S. A. (2012). *Behavioral genetics, genomics, intelligence, and mental retardation*. En J. A. Burack, R. M. Hodapp, G. Iarocci y E. Zigler (Eds.), *The Oxford Handbook of Intellectual Disability and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación (ICCE). (1999). *Aprendo a pensar, desarrollando Serie: Enseñando a pensar en torno a procesos mentales*. Cuadernos 1 al 6. Madrid: Investigación, ICCE.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Compensar. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niñas y niños menores de 6 años con autismo*. Bogotá: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá y compensar.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010a). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad auditiva*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010b). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010c). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad motora*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010d). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad visual*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010e). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con parálisis cerebral*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Caja de Compensación Familiar Compensar. (2010f). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con sordoceguera*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2015). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2015*. Recuperado de http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia_saber_3_5_9.pdf
- Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y Universidad Pedagógica Nacional. (2009). "Miradas valiosas". *Lectores para personas con limitación visual más que una oportunidad*. Bogotá: INCI, Icfes y Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/Miradas_valiosas.pdf
- Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2006). *Educación Bilingüe para sordos. Etapa escolar. Orientaciones pedagógicas*. Documento No. 1. Bogotá: MEN e Insor.
- Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2012). *Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. Una experiencia desde el PEBBI*. Documento No. 7. Bogotá: Insor y MEN.
- Jarquín, V. G., Wiggins, L. D., Schieve, L. A., Naarden-Braun, K. van (2011). Racial Disparities in Community Identification of Autism Spectrum Disorders Over Time; Metropolitan Atlanta, Georgia, 2000-2006. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(3), 179-187. doi: <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0b013e31820b4260>
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2007). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención* (5.ª ed.). Madrid: Síntesis.



- Karpov, Y. (2014). *Vygotsky for educators*. New York: Cambridge University Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kolb, B. y Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología humana* (5.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Kowatch, R. A., Emslie, G. J. y Kennard, B. D. (1998). Trastornos del estado de ánimo. En D. X. Parmelee (Ed.), *Psiquiatría del niño y el adolescente*. Madrid: Harcourt Brace.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Leclercq, D. y Cabrera, A. (2014). *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Leonard, L. (1996). Phonological Impairment. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 273-602). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down y autismo*. Madrid: Paidós.
- Lillo-Martin, D. (2008). Sign language acquisition studies: Past, present and future. En R. M. D. Quadros (Ed.), *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty-five papers and three posters from the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianópolis, Brazil, December 2006*. Petrópolis: Arara Azul.
- Lillo-Martin, D. (2009). Sign language acquisition studies. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 399-415). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lou, M. y Jiménez, A. (Eds.). (1999). *Logopedia. Ámbitos de intervención*. Málaga: Aljibe.
- López, F. (1999). Problemas afectivos y de conducta en el aula. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Lozano, R. I. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad*. Bogotá: Fundación Centros de Aprendizaje – Secretaría de Educación de Boyacá.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and system of supports* (10.ª ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reiss, S., Shalock, R., Snell, M., Spit-alnik, D. y Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and system of supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Madrigal, A. (2007). Familias ante la parálisis cerebral. *Intervención psicosocial*, 16(1), 55-68.
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marchesi, A. (1998). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (1999). Desarrollo y educación de los niños sordos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2.ª ed.). (pp. 2041-271). Madrid: Alianza.
- Martín-Caro, L. (1990). Definición y clasificación. Tema 1. En CNREE (Ed.), *Las necesidades educativas especiales del niño con deficiencia motora*. Madrid: MEC-Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.



- Martín, L. y Junoy, M. (2001). *Sistemas de comunicación y parálisis cerebral*. Madrid: ICCE.
- Martín-Borreguero, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (Supl. 1), 115-122.
- Martínez, M. y Cuesta, J. (2013). *Todo sobre el autismo. Los trastornos del espectro del autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Ciudad de México: Altaira.
- Martos, J., Ayuda, R., González, A., Freire, S. y Llorente, M. (2012). *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791, 70-78.
- Marulanda, E. (Coord.), Jiménez, M., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S., Morales, M. y Pinilla, A. (2013). *Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include). Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje* (Documento de apoyo conceptual y propuesta de desarrollo (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el territorio nacional). Bogotá: MEN.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, A., Roa, R., Morales, M. y Ochoa, S. (2014, marzo). *Informe del pilotaje del Índice de Educación Inicial Inclusiva (Include), en treinta centros de desarrollo infantil del país. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje*. Bogotá: MEN y Fundación Saldarriaga Concha.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, A., Roa, R., Morales, M. y Ochoa, S. (2015). *Figura 2. Juego para facilitar la comprensión de usos figurados en Personas con autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- McCombs, B. y Whisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento* (3.ª ed.). Barcelona: Paidós.
- McInnes, J. y Treffry, J. (1996). *Guía para el desarrollo del niño sordociego* (3.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Meadow, K., Spencer, P. E. y Sanford, L. (2004). *The world of deaf infants: A longitudinal study*. Oxford: Oxford University Press.
- Meisel, J. M. (1995). Parameters in acquisition. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of child language*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Meltzer, L. (Ed.) (2007). *Executive function in education. From theory to practice*. New York: The Guildford Press.
- Méndez, F., Olivares, J. y Bermejo, R. (2015). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. En V. Caballo y M. Simón (Dir. y coord.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp. 59-92). Madrid: Pirámide.
- Méndez, F., Olivares, J. y Ros, M. (2015). Características clínicas y tratamiento de la depresión en la infancia y adolescencia. En V. Caballo y M. Simón (Dir. y coord.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp. 139-185). Madrid: Pirámide.
- Merino, M. (Coord.). (2015). *Todo sobre el Asperger. Guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados*. México: Alfaomega.
- Merino, M. y Belinchón, M. (2015.). Intervención educativo-social con personas con síndrome de Asperger. En M. Merino (Coord.), *Todo sobre el Asperger. Guía de comprensión para profesionales familiares y afectados* (pp. 241-269). México: Alfaomega.



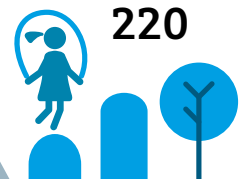
- Miles, B. y Riggio, M. (Eds.). (1999). *Conversaciones extraordinarias. Una guía para desarrollar una comunicación significativa con niños y jóvenes adultos con sordoceguera*. Massachusetts: Escuela Perkins para el Ciego y Fundación Conrad N. Hilton.
- Mills, A. E. (1988). Visual handicap. En D. Bishop y K. Mongford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora*. Santiago de Chile: K diseño.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Documento de ayuda SIMAT. Recuperado de <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnjs.htm>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006a). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con autismo*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006b). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006c). *Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad motora*. Bogotá: Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, Tecnológico de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006d). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006e). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006f). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes sordociegos*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009a). *Guía No. 33. Organización del sistema educativo, conceptos generales de la educación preescolar, básica y media*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009b). Documento 11. *Fundación y orientación para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Directiva No. 15. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Autor. Recuperado el 22 de noviembre de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y apoyo emocional a niños y niñas en condición de enfermedad* (documento borrador) Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356821_recurso_1.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Guía de gestión territorial en discapacidad para gobernadores y alcaldes*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Guia-Territorial-Discapacidad-Gobernadores-Alcaldes.pdf>
- Miranda, A. (Coord.) (2011). *Manual práctico de TDAH*. Madrid: Síntesis.



- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2010). *Más allá de las palabras. Tareas para la comprensión lectora y de inferencias*. Madrid: Entha.
- Monfort, M. y Monfort, I. (2001). *En la Mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: ENTHA.
- Montealegre, R. (2013). *Manual orientador en solución de problemas cognitivos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Montero, E., Moreno, M., Postigo, M., Medina, L. (20011). *La sordoceguera. Bases psicopedagógicas*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Archivo/TrabajosDeClase/Sordoceguera.pdf
- Montes, Z. de y Montes, L. (2002). *Mapas mentales. Paso a paso*. Ciudad de México: Alfaomega.
- Morgan, G. y Woll, B. (2002). The development of complex sentences in British Sign Language. En G. Morgan y B. Woll (Eds.), *Directions in Sign Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Moriña, A. y Bascón, R. (2004). Formándonos en la diversidad: Hacia prácticas colaborativas. En L. Ardanaz, R. Armejach, C. Asensio y cols. (Coord.), *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Mulford, R. (1988). First words of the blind child. En M. D. Smith y J. L. Locke (Eds.), *The emergent lexicon. The child's development of a linguistic vocabulary*. New York: Academic Press.
- Mullen, D. y Hendren, R. (1998). El niño o adolescente suicida. En D. Parmelee, *Psiquiatría del niño y el adolescente* (pp. 229-240). Madrid: Harcourt Brace.
- Muñoz, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Murillo, E. (2013). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Coords.), *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia*. Madrid: Alfaomega.
- Navas, P., Verdugo, M. A. y Gómez, L. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17(2), 143-152.
- Navas, P., Verdugo, M. y Tassé, M. (2013). Conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual y discapacidades del desarrollo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 111-134). España: Amarú.
- Neris, M. (2009). *Guía de apoyo para la sordoceguera*. Venezuela: Socieven.
- Nussbaum, A. (2014). *Guía de bolsillo del DSM-5 para el examen diagnóstico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Ochaíta, E. (1993). Ceguera y desarrollo psicológico. En A. Rosa y E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Ochaíta, E., Rosa, A., Huertas, J. A., Fernández, E., Asensio, M., Pozo, J. I. y Martínez, C. (1988). *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos II: Desarrollo cognitivo, lectura Braille y procesamiento de la información táctil*. Madrid: CIDE.



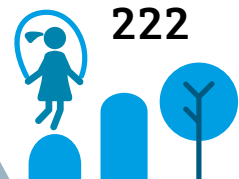
- Ochaíta, E. y Espinosa, Á. (1999). Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. 2.ª ed. (pp. 2013-240). Madrid: Alianza.
- ONCE. (2006). *Instrumentos de evaluación psicológica de ajuste a la discapacidad visual. Proyecto Tarragona*. Madrid: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo* (Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca*. España: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). *Conferencia Internacional de Educación: La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. UNESCO: Centro Internacional de Conferencias de Ginebra. Recuperado el 30 de noviembre de 2015, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Plan de Acción sobre Salud Mental (2013-2020)*. Ginebra: OMS. Recuperado el 20 de noviembre de 2015, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (Agosto, 2014). *Ceguera y discapacidad visual*. Nota descriptiva No. 282. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- Organización Panamericana de la Salud. (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades* (10.ª ed. CIE-10). Washington, DC: Autor.
- Ortega, P., Tórres, L. E., Reyes, A. y Garrido, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 135-155.
- Ortiz, M. (2002). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 37-77). Madrid: Siglo XXI.
- Oswald, D. (1998). Comportamiento agresivo. En D. Parmelee, *Psiquiatría del niño y el adolescente* (pp. 215-227). Madrid: Harcourt Brace.
- O'Sullivan, S. (2016). *Todo está en tu cabeza. Historias reales de enfermedades imaginarias*. Barcelona: Ariel.
- Pabón, M., Monroy, B. y cols. (2011). Implementación del espacio académico de fortalecimiento de Lengua de Señas Colombiana como primera lengua. En N. Rodríguez, E. Monroy, M. Pabón, R. Galvis, C. Rodríguez, I. Toro ... G. Lara, *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos. Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: CRAÓ.
- Pantano, L., Núñez, B. y Arenaza, A. (2012). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Lugar.
- Parellada, M. (Coord.) (2009). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. TDAH. De la infancia a la edad adulta*. Madrid: Alianza.



- Pennington, B. F. (2009). *Diagnosis Learning Disorders. A Neuropsychological Framework*. New York: The Guildford Press.
- Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje (A-RE-L)*. Barcelona: Ariel.
- Perkins International, Lotery Funded, Sense International, Centro de Habilitación e Integración para Invidentes, Asociación Mexicana Anne Sullivan IAP y Secretaría de Educación Pública. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de Educación Especial*. México.
- Pelechano, V., Miguel, A., de e Ibáñez, I. (2002). Las personas con deficiencias visuales. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 325-392). Madrid: Siglo XXI.
- Pelechano, V., Peñate, W. y Miguel, A. de (2002). Evaluación y tratamiento en las deficiencias visuales. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 393-456). Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Pereira, M. y Castro J. (1990). *Some strategies used by a blind child in the acquisition of language*. Paper presentado en la 4th European Conference on Developmental Psychology. Stirling, pp. 27-31.
- Pérez-Pereira, M. y Castro J. (1992). Pragmatic functions of blind and sighted children's language. A twin case study. *First language*, 12, 34.
- Pertusa, E. y Fernández, M. (2004a). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M. Fernández y E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 287-329). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pertusa, E. y Fernández, M. (2004b). La lengua escrita en las personas sordas: la lectura. En M. Fernández y E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 331-350). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pertusa, E. y Fernández, M. (2004c). Recursos personales: profesionales y servicios de la intervención. En M. Fernández y E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 413-424). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pinzón, S. y Bernal, L. (2010). *Orientaciones para fortalecer la articulación escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pozo, J. I., Carretero, M., Rosa, A. y Ochaíta, E. (1985). El desarrollo del pensamiento formal en adolescentes invidentes: datos para una polémica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40(3), 369-394.
- Pozo, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Preisler, G. M. (1991). Early patterns of interaction between infants and their sighted mothers. *Child: Care, Health and Development*, 17, 65-90.
- Puyuelo, M. y Arriba, J. (2000). *Parálisis cerebral infantil. Aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*. Málaga: Aljibe.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Rapee, R. M. (2000). Psicopatología descriptiva de la fobia social. En R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, F. R. Schneier (Eds.), *Fobia social. Diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Madrid: Martínez-Roca.
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Regier, D. A., Narrow, W. E., Kuhl, E. A. y Kupfer, D. J. (2012). *DSM-5. Evolución conceptual*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.



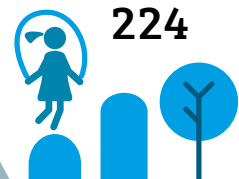
- Reimers, F. M. y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Restrepo, J. E. (2007). Ansiedad en la infancia: un enfoque cognitivo-conductual. En A. Ferrer y Y. Gómez (Comps.), *Evaluación e intervención en niños y adolescentes: investigación y conceptualización* (pp. 117-137). Medellín: La Carreta.
- Rivas, J., Leite, A. y Prados, E. (2014). *Profesora, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe.
- Rivière, A. (1983). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? Algunas reflexiones sobre los diez mandamientos de la escuela desde la perspectiva de la psicología cognitiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (103-104), 7-12.
- Rivière, A. (1997a). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Á. Rivière y J. Martos (Coords.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A. (1997b). Tratamiento y definición del espectro autista II. Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En Á. Rivière y J. Martos (Coords.), *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2.ª ed.) (pp. 329-360). Madrid: Alianza.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rivière, A. y Martos, J. (Comps.). (2001). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rivière, A. (2002). IDEA: *Inventario de Espectro Autista*. Madrid: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos (Fundec).
- Rodríguez, N., García, D., Delgado, E., Galvis, R., Jutinico, M., Monroy, E. y Pabón M. (2009). *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, M., González, M., Paredes, M. D. y García-Cabrera, L. (2007). Comunicador aumentativo para niños autistas. En *Investigación e innovación en autismo. Premios Ángel Rivière* (2.ª y 3.ª eds.) (pp. 129-166). Madrid: Aetapi.
- Rodríguez, M. y Martínez, N. (2015). Trastorno de ansiedad generalizado y trastorno de pánico en niños y adolescentes. En V. Caballo y M. Simón (Dir. y coord.), *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente* (pp. 93-120). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, N., Monroy, E., Pabón, M., Galvis, R., Rodríguez, C., Toro, I., ... Lara, G. (2011). *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos. Alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, F. (2015). *Trastorno del desarrollo intelectual. Fíjate en lo que puedo hacer y ayúdame en lo que me cuesta entender*. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño (Coords.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rosa, A. (1993). Caracterización de la ceguera y las deficiencias visuales. En A. Rosa y E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.



- Rosa, A., Huertas, J. A. y Simón, C. (1993). La lectura en los deficientes visuales. En A. Rosa y E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Rosen, J. y Schulkin, J. (1998). From normal fear to pathological anxiety. *Psychological Review*, 105(2), 325-350.
- Rosenberg, H. (Febrero, 1995). Kim's World. Open to disabled and beyond. *Los Angeles Times*, F1, F10.
- Rubio, L. y Esteban, F. (2015). ¿Qué escuela, qué autonomía y qué responsabilidad? En M. R. Buxarrais y M. Martínez (Coords.), *Retos educativos para el siglo XXI. Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Madrid: Octaedro.
- Rubio, V. (2002). Las habilidades sociales y la conducta adaptativa en el retraso mental. Competencia personal y competencia interpersonal. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 667-716). Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz, J. J. (2009). Alumnado con discapacidad motora, respuesta educativa. *Revista Digital Ef Deportes*. Año 13 (128). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Russell, J. (2000). *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sacks, O. (1999). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, L. y Andrade, R. (2010). *Habilidades intelectuales. Una guía para su potenciación*. México: Alfaomega.
- Sánchez, M. de (2004). *Aprende a pensar 5. Solución de problemas. Guía del instructor*. Ciudad de México: Trillas.
- Sandi, C., Venero, C. y Cordero, M. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados. Implicaciones en el daño cerebral y el envejecimiento*. Barcelona: Ariel.
- Sanguinetti, A. y Serra, J.M. (2015). Discalculia. Cuando 2 + 2 no son 4. En M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño (Coords.), *Neuropsicología infantil a través de casos clínicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Schalock, R. y Buntix, W. H. E. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 7(4), 283-294.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2012). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Madrid: Alianza.
- Schick, B., Marschark, M. y Spencer, P. E. (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press.
- Schorn, M. (2009). *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.



- Semrud-Clikeman, M. y Teeter, P. A. (2009). *Child neuropsychology. Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders* (2.ª ed.). Nueva York: Springer.
- Shonewly, B. y Bronckart, J. (Coords.), (2014). *Vygotsky hoy*. Madrid: Popular.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, 21(9), 21-34.
- Simarro, L. (2007) Función ejecutiva: un posible puente entre la teoría y la práctica. En *Investigación e innovación en autismo. Premios Ángel Riviére* (2.ª y 3.ª eds.). (pp. 49-80). Madrid: Aetapi.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Soprano, A. (2009). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephens, W. y Grube, C. (1982). Development of piagetian reasoning in congenitally blind children. *Journal of visual impairment and blindness*, 76, 133-143.
- Stiglitz, J. E. y Greenwald, B. C. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Barcelona: Crítica.
- Thomas, M. S. C., Purser, H. R. y Herwegen, J. van (2012). Cognition: The developmental trajectory approach. En E.K. Farran y A. Karmiloff-Smith (Eds.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan. A neuroconstructivist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomblin, J. (2009). Children with specific language impairment. En E. Bavin (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 417-431). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomblin, J. (2014a). Background of the study. En J. Tomblin y M. Nippold (Eds.), *Understanding Individual Differences in Language Development Across the School Years* (pp. 1-10). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J. (2014b). General Design and Methods. En J. Tomblin y M. Nippold (Eds.), *Understanding Individual Differences in Language Development Across the School Years* (pp. 11-46). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J. (2014c). Educational and psychosocial outcomes and language impairment in Kindergarten. En J. Tomblin y M. Nippold (Eds.), *Understanding Individual Differences in Language Development Across the School Years* (pp. 166-203). New York: Psychology Press.
- Tomblin, J., Nippold, M., Fey, M. y Zhang, X. (2014). The character and course of individual differences in spoken language. En J. Tomblin y M. Nippold (Eds.), *Understanding Individual Differences in Language Development Across the School Years* (pp. 47-78). New York: Psychology Press.
- Torres, J. (2003). *Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. Barcelona: CEAC.
- Torto, D. del (2015). *Pedagogía y discapacidad. Puentes para una educación especial*. Buenos Aires: Lugar.
- Tranströmer, T. (2010). *El cielo a medio hacer*. Madrid: Nórdica.
- Trotter, M. (2002). *Aprendizaje inteligente. Optimice su potencial intelectual*. Ciudad de México: Alfaomega.
- Tudela, J. Gil, T. N. y Etxabe, E. (2004). De la integración a la inclusión. En L. Ardanaz, R. Armejach, C. Asensio y cols. (Coords.), *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. París: Autor.



- Valdez, D. (2007). *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Barcelona: Aique.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Barcelona: Paidós.
- Valmaseda, M. (1999). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Valmaseda, M. (2002a). Las personas con deficiencia auditiva. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 223-271). Madrid: Siglo XXI.
- Valmaseda, M. (2002b). La evaluación y tratamiento en las deficiencias auditivas. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 273-323). Madrid: Siglo XXI.
- Valverde, A., García, J. y Pérez, A. (1992). *El alumno con dislalia funcional. Detección y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93.
- Verdugo, M. (Dir.). (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M. y Caballo, C. (2002). Habilidades sociales en personas con deficiencia visual. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp 457-513). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M. y Canal, R. (2002). Procesos cognitivos en las personas con retraso mental. En M. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 619-676). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L. y Schalock, R. (2009). *Escala GENCAT de calidad de vida. Manual de aplicación*. Barcelona: Institut Català d'Assistència i Serveis Socials y Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Verdugo, M., Crespo, M. y Campo, N. (2013). Clasificación de la discapacidad. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 43-60). España: Amarú.
- Verdugo, M., Gómez, L., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit, J. (2013). *Escala Inico-Feaps. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Salamanca: Publicaciones del Inico (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad). Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M., Gómez, L. y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: derechos, apoyos y calidad de vida. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 17-41). España: Amarú.
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Verdugo, M., Schalock, R., Thompson, J. y Guillen, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 89-109). España: Amarú.
- Viso, J. (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: ICCE.
- Vygotsky, L.S. (1983). *Fundamentos de defectología*. Moscú: Editorial Pedagógica (Traducción al español de J. G. Blanck (1997). L. S. Vygotsky. *Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor).



- Weisner, J. E. (1998). *Los síndromes de la parálisis cerebral. Encefaloterapia promisoriosa de su recuperación total*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Barcelona: Graó.
- Wing, L. y Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2.ª ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wood, D., Wood, H. y Howarth, P. (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 67-73.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A. y Howarth, I. (1987). *Teaching and talking with deaf children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J. y cols. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey. *National health statistics reports*, 87. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
- Zurer, B. (2009). Children with to language. En E. Bavin (Ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 379-397). Cambridge: Cambridge University Press.

