

Orientaciones Conceptuales y Metodológicas
para la Atención Educativa en Clave de

“Edis” CAPACIDAD

Fernando Andrade Sánchez
Mery Andrea Restrepo Castillo

Orientaciones Conceptuales y Metodológicas
para la Atención Educativa en Clave de

“dis” CAPACIDAD

Fernando Andrade Sánchez
Mery Andrea Restrepo Castillo



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora general de investigación

Amparo Vélez Rámirez

Rector Sede Virtual y a Distancia

Álvaro Campo Cabal

Vicerrectora Académica (E) Sede Virtual y a Distancia

Luz Nelly Romero

Director de Investigaciones Sede Virtual y a Distancia

Fernando Poveda

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Orientaciones conceptuales y metodológicas para la atención educativa en clave de "dis"Capacidad

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá, 2017

ISBN: 978-958-763-238-5

Andrade Sánchez, Fernando

Orientaciones conceptuales y metodológicas para la atención educativa en clave de "dis"Capacidad / Fernando Andrade Sánchez. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Rectoría Virtual y a Distancia, 2017.

ISBN: 978-958-763-237-8

88 p. il.

1. Personas con discapacidades -- Educación 2. Educación Especial -- Aspectos sociales -- Colombia
3. Niños con discapacidades mentales -- Enseñanza

CDD: 371.91 A530 BRGH

Registro Catalogo UNIMINUTO No. 87891

Autores

Fernando Andrade Sánchez
Mery Andrea Restrepo Castillo

Colaboradoras

Johanna Andrea Castro López
Leidy Gisela Vega Jiménez
Lina María Díaz López
Magda Milena Garzón Martínez
Sandra Tovar Moreno

Editor

Fernando Augusto Poveda Aguja

Corrección de estilo

Melisa Restrepo Molina

Diseño y diagramación

Fernando Alba Guerrero

Primera edición: septiembre 2017

© La reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, incluido el electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor para fines expresamente no comerciales. Los textos son responsabilidad de los autores y no comprometen a UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
Dirección de investigaciones - Sede Virtual y a Distancia
Diagonal 81D N° 72C-21, Bogotá, D. C.
Bogotá, D. C. Colombia

ÍNDICE DE CONTENIDO

Presentación	5
Introducción	7
Algunos términos orientadores	10
CAPÍTULO 1.	
La “dis”capacidad desde los sentidos, manos que hablan, oídos que ven, ojos que escuchan	13
Relato de vida	14
Sobre el concepto y marco legal.....	15
La “dis”Capacidad auditiva	15
La lengua de señas y el bilingüismo en Colombia.....	17
Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad auditiva	19
Notas de reflexión	22
La “dis”Capacidad visual	23
El mundo visto de otra forma..., concepto y marco legal	23
El sistema braille	25
El ábaco	26
Orientación y movilidad	27
El mundo de la baja visión	28
El mundo de los Sordociegos.....	29
Estudiantes hipoacúsicos con baja visión.....	31
Aquí entre nos.....	32
Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad visual	34
Notas de reflexión	39

CAPÍTULO 2.

La “dis”Capacidad desde una perspectiva intelectual: el arcoíris de inteligencias	41
Relato de vida	42
Sobre el concepto...	42
Comparativo de los criterios diagnósticos	44
Modelo de apoyo para personas con “dis”Capacidad intelectual.....	45
Marco legal para la “dis”Capacidad intelectual	47
Aquí entre nos.....	47
Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad intelectual.....	48
Notas de reflexión	52

CAPÍTULO 3.

La “dis”Capacidad desde el movimiento. Mi motor está en lo pienso y en cómo me muevo.....	53
Relato de vida	54
Sobre el concepto...	56
Clasificación de la “dis”Capacidad motora según el origen:	56
Aquí entre nos.....	58
Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad motriz.....	59

CAPÍTULO 4. 65

TEA. No soy un autista, no soy un niño especial. Soy... un niño.....	65
Relato de vida	66
Sobre el concepto	67
Marco legal...y la ley, ¿entiende mi capacidad?	69
Aquí entre nos.....	69
Orientaciones metodológicas para el TEA...	70

Bibliografía	77
---------------------------	-----------

PRESENTACIÓN

El presente libro recoge el trabajo de un grupo de docentes y asistentes de investigación de la licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD, comprometidos con la orientación de los conceptos y la metodología de la “dis” Capacidad en la atención educativa. Este libro constituye un recurso pedagógico que busca aportar sobre la temática mencionada a partir del interés y experiencias de los docentes en formación, las realidades de los contextos escolares y la reflexión sobre el lugar que ocupa la población con “dis”Capacidad en la escuela. De igual forma, emerge de las ausencias, presencias y oportunidades de cambio evidenciadas al co-visualizar lo que se dice y hace (discursos y prácticas) en la comunidad académica de la licenciatura en Pedagogía infantil UVD frente a la formación profesional, en el marco de la atención a las diversidades humanas, entre las muchas formas de moverse, oír, ver, pensar, actuar y comprender.

Este recurso es producto de los diálogos entre licenciados, maestros y literatura nacional e internacional procesada por medio de un análisis reflexivo y cualitativo en el marco de la revisión documental. Esta construcción es pensada para ser vivida, discutida y trabajada por estudiantes y profesores a quienes les aportarán referentes conceptuales y metodológicos básicos para comprender, construir

y transformar sus propios discursos y prácticas con respecto a su rol como educadores, inmersos en el encuentro de saberes que plantea una educación en el respeto y la atención a la diversidad humana en clave de “dis”Capacidad.

Como ejercicio de deconstrucción discursiva, este libro se fundamenta en el uso de una ortografía diferente para la palabra y el concepto de discapacidad que se enunciará como “dis”Capacidad (Andrade, 2016) para poner en duda el prefijo *dis-*, puesto aquí entre comillas, y sus acepciones centradas en una relación comparativa y deficitaria con respecto a las reglas biológicas y sociales que delinean lo que se considera como normal. De manera seguida, se escribe *capacidad* con mayúscula inicial como resistencia al tradicional foco del concepto, puesto en la deficiencia por sobre las Capacidades. La “dis”Capacidad propone, con su uso de mayúscula inicial en capacidad, emplear la convención ortográfica para los nombres propios, como un recordatorio de que siempre que se hace alusión a la “dis”Capacidad, se está haciendo referencia a una persona y con ello, a las identidades puestas en juego tras el peligroso juicio del prefijo *dis-*.

Este proceso llevó a los docentes en formación a reconocerse como constructores de saberes pe-

dagógicos. Con respeto a la construcción de conocimientos en clave de “dis”Capacidad, para ellos resulta significativo el reto de seguir innovando, recopilando información y dándola a conocer por medios de recursos como este.

Se dispone en sus manos un material vivo para ser leído, consultado, rayado, compartido, discutido y transformado, todo en aras de dar un paso adelante en la formación de los docentes que Colombia y el mundo merecen.

INTRODUCCIÓN

Este libro nace como producto de la investigación cofinanciada por la V convocatoria para el fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO llamada: Discursos y prácticas de profesores y estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO UVD frente a la preparación profesional para la atención educativa a personas con “dis”Capacidad. Se trató de una investigación cualitativa desarrollada desde el paradigma histórico hermenéutico, de tipo descriptivo y alcance interpretativo que convocó a estudiantes y cuerpo docente, con el propósito de caracterizar dichos discursos y prácticas desde la Identificación de las posturas epistemológicas frente a la “dis”-Capacidad, la indagación de contenidos temáticos y los fundamentos teórico-metodológicos que forman parte de la licenciatura y que estén orientados a la formación profesional para atención educativa a personas con “dis”Capacidad aunado a la exploración de las construcciones argumentales en estudiantes y docentes frente a la conciencia sobre el rol docente de la pedagogía infantil en la atención educativa a personas con discapacidad.

Dicho proceso evidenció grandes oportunidades de mejora al interior de los procesos formativos de la licenciatura, es así que uno de los requerimientos presentes durante la mayoría del proceso investi-

gativo, consistió en reclamar escenarios de capacitación, actualización y formación a docentes, que complementaran los *silencios formativos* en el plan de estudio acerca de la preparación profesional para trabajar con estudiantes con “dis”Capacidad, pues según los rastreos documentales y los diálogos adelantados con los participantes, el asunto de la diversidad humana en clave de las capacidades humanas, de manera explícita solo es abordada al finalizar la carrera, lo que implica que se debe encontrar la forma de complementar la formación docente recibida; a su vez que los maestros participantes de la facultad aducen falta de preparación pre gradual y post gradual en estos temas, pero una notable voluntad por aprender y mejorar sus prácticas formativas.

Es así que al hablar en clave de “dis”Capacidad y conscientes de que como licenciatura debemos responder al momento histórico que nos corresponde vivir, al encontrar motivos que nos sugieren hacer un alto en el camino y plantear mejoras en la formación docente, aprovechamos este escenario para responder a preguntas cómo qué se puede hacer para revisar los hallazgos que sugieren cambios necesarios para generar una transformación académica frente a la visión que se percibe de las capacidades diferentes.

Lo anterior permite identificar que hablar de “dis”-Capacidad implica ir mucho más allá de un simple discurso oral o de la cátedra en una clase, implica conocer el contexto real que se presenta en muchos colegios y que nadie sabe cómo abarcar, implica trabajar de forma responsable y coordinada con los involucrados en todo el proceso de formación escolar para ser un apoyo y guía en este proceso de reconocimiento, adquisición y utilización de conceptos.

Este libro está organizado en cuatro capítulos. Cada uno incluye relatos de vida de padres y niños que son alusivos a cada “dis”Capacidad, orientaciones sobre el concepto de “dis”Capacidad, un apartado sobre el marco legal y normas que rigen la inclusión de población con discapacidad y orientaciones metodológicas o actividades sencillas para llevar a cabo en los colegios con estudiantes en condición de “dis”Capacidad. Antes del primer capítulo, se incluyó una sección con términos orientadores que introducirán al lector en los temas propuestos a continuación.

1. **La “dis”Capacidad desde los sentidos. Manos que hablan, oídos que ven, ojos que escuchan** En este capítulo se recopilan conceptos, marco legal y metodología de la discapacidad sensorial en población sorda y ciega.
2. **La “dis”Capacidad desde una perspectiva intelectual: el arcoíris de las inteligencias** En

este capítulo se recopilan conceptos, marco legal y metodología de la discapacidad intelectual, resaltando sus características.

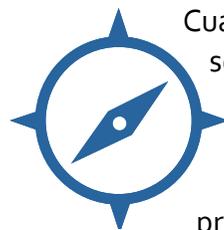
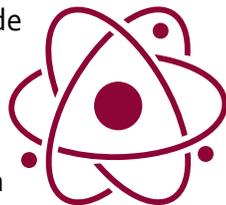
3. **La “dis”Capacidad desde el movimiento. Mi motor está en lo que pienso y en cómo lo reflejo** En este capítulo se recopilan conceptos, marco legal y metodología de la discapacidad motora y sus variaciones.
4. **Autismo. No soy un autista, no soy un niño especial. Solo soy... un niño** En este capítulo se recopilan conceptos, marco legal y metodología del autismo (TEA) y sus características.

Adicionalmente, el lector contará con cuatro ayudantes que, acompañan el desarrollo temático desde las distintas capacidades humanas abordadas a lo largo del libro; el primero de ellos es Azo “el mazo” que hará presencia cada vez que se haga referencia al ámbito legal (normatividad a nivel local, nacional e internacional).



También está Piro “el papiro” quien acompaña los relatos e historias de vida, que ayudan a abordar la “dis”Capacidad en cuestión desde la experiencia.

El tercer ayudante se encarga de desarrollar todo lo que se relacione con definiciones, conceptos y posibles explicaciones afines a la capacidad humana. Encarna la parte más pequeña de todas las cosas y a su vez, permite comprender la composición de cada elemento, este es Tom “el átomo”.



Cuando aparezca Julia “la brújula” será porque se está desarrollando una orientación metodológica. Este personaje marca un norte posible para llevar el discurso a la práctica, Julia no solo es un punto

de referencia, sino que materializa posibles respuestas a las inquietudes sobre qué hacer y cómo hacerlo.

Este material educativo se consolidó gracias al trabajo riguroso de búsqueda y selección documental realizado por el equipo de apoyo a la investigación (equipo de estudiantes auxiliares y docente de apoyo) y constituye en sí mismo, una medida afirmativa que aporta al mejoramiento de la calidad docente, fundamentado en la convicción de la importancia de la acción de maestros en la garantía del derecho a una educación de calidad, digna y justa para con las capacidades de todos los sujetos y sus subjetividades.

ALGUNOS TÉRMINOS ORIENTADORES¹

- **Atención alternante:** Capacidad para atender con flexibilidad mental, controlando la información selectiva.
- **Atención dividida:** Capacidad para responder de forma simultánea a varias tareas o a diferentes demandas de la misma.
- **Atención focalizada:** Capacidad para dirigir la atención hacia estímulos externos.
- **Atención selectiva:** Capacidad para mantener la atención y concentración frente a distractores o estímulos que compiten.
- **Atención sostenida:** Capacidad para mantener la atención por largos periodos de tiempo.
- **Adecuación curricular:** Cambios o ajustes que define y realiza una institución educativa en aspectos administrativos, metodológicos, pedagógicos y conceptuales para que los niños accedan, permanezcan y sean promovidos en igualdad de condiciones que el resto de población dentro de la educación regular.
- **Andamiaje:** Construcción en cadena de estrategias metodológicas con un fin determinado.
- **Ataxia:** Dificultad de coordinación de los movimientos, característica de ciertos síndromes y cuadros neurológicos.
- **Ayudas ópticas y no ópticas:** Herramientas que permiten aprovechar al máximo las capacidades visuales. Pueden ser ópticas (lentes, gafas, telescopios, etc.) o no ópticas (mecanismos que mejoran la visión: viseras, ampliaciones, contrastes mediante filtros, atriles, entre otros).
- **Braille:** El sistema braille es un alfabeto que consta de un método de lectura y escritura por medio de puntos. El inventor de dicho sistema fue Louis Braille (1809-1852) que a sus 15 años quedó ciego por

¹ Los términos aquí consignados son el resultado de la exploración y estudio de las fuentes bibliográficas que se encuentran referenciadas al final del libro.

un accidente. Para leer el alfabeto Braille se debe mover la mano de izquierda a derecha pasando por cada línea. En promedio, los lectores de braille pueden leer de 104 a 125 palabras por minuto.

- **Colores contrastantes:** Aquellos colores que al ponerlos uno sobre el otro, se origina una diferencia muy marcada entre fondo y forma, al contrario de lo que ocurre con los colores complementarios que son aquellos que producen un efecto óptico que dificulta leer o distinguir la figura y el fondo.
- **Convergencia:** Cuando dos o más cosas tienen un punto de unión que genera una confluencia, concurrencia o concentración. Lo contrario supone una divergencia o separación.
- **Currículo:** Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos, para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Esta definición se adopta del artículo 76 de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994).
- **Déficit:** Procede del latín *deficio, deficere, defeci, defectum* cuyo significado es faltar, fallar, abandonar, cesar. A su vez, este verbo está compuesto por el prefijo *de-* (alejamiento, privación) y el verbo *facio, facere, feci, factum* que significa hacer.
- **Diplejía.** Parálisis que afecta a las partes simétricas del cuerpo, llamada también parálisis bilateral (por ejemplo, en extremidades inferiores). Puede ser flácida o espástica, dependiendo de si la lesión radica en la neurona central o en la del asta anterior de la médula.
- **Espasticidad:** Músculos tensos y rígidos
- **Estimulación multisensorial:** Estrategia utilizada con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de las personas con necesidades especiales y que recurre al estímulo de sensaciones, percepciones e integración sensorial.
- **Grafismo:** Modo particular de escribir a mano que tiene cada persona.

- **Gomets:** Pegatinas que se utilizan en educación infantil para que los niños vayan desarrollando la precisión, en general la motricidad fina, formas, colores. Suelen ser círculos, cuadrados, triángulos y estrellas y son verdes, rojas, azules y amarillas.
- **Hemiplejia:** Parálisis de un lado del cuerpo causada por una lesión cerebral o de la médula espinal.
- **Maleabilidad:** Adaptación a todas las circunstancias y demostración de comprensión y flexibilidad.
- **Perro-guía:** A partir de los 18 años, cuando la persona invidente o con baja visión ya es responsable para atender al animal y tiene capacidad de orientación y de movilidad con bastón, puede acompañarse de un perro guía. Es importante que el usuario tenga buena orientación y movilidad, ya que el perro solo detecta los obstáculos y va hacia donde la persona ciega le dirige. La seguridad y autonomía que proporciona el perro-guía es muy valiosa.
- **Potenciales evocados auditivos:** Prueba que se utiliza para estudiar la actividad eléctrica cerebral frente a estímulos externos. Cada uno de estos estímulos lo recoge un órgano sensorial diferente y lo traduce como impulsos eléctricos que viajan a través de las neuronas hasta llegar a áreas específicas del cerebro, en las cuales se interpretan los estímulos. La prueba de potenciales evocados registra esta actividad eléctrica mediante una serie de electrodos superficiales que recogen los impulsos eléctricos y los amplían para poder estudiarlos.
- **Prototipo:** Persona o cosa que reúne en grado máximo las características principales de cierto tipo de cosas y puede representarlas.
- **TEA:** Trastornos del Espectro Autista.
- **Tetraplejia:** Parálisis conjunta de las cuatro extremidades del cuerpo.
- **Técnica diagonal:** Forma de desplazarse con bastón en interiores. Suple la técnica de protección baja y sirve para comenzar el aprendizaje del uso del bastón, localizar referencias.
- **Técnica de tres puntos:** Manera de seguir una pared haciendo uso del bastón para la movilidad.
- **Unilateral:** Que tiene o presenta un solo lado, parte o aspecto.

CAPÍTULO 1.

La “dis” capacidad desde los sentidos, manos que hablan, oídos que ven, ojos que escuchan



¡Hola! Soy Piro y te doy la bienvenida, yo siempre les traigo tus historias, relatos y vivencias que de seguro aportarán a tu comprensión sobre cada capacidad humana que exploremos, mis aportes abordarán las temáticas desde los sujetos directamente implicados en ellas, no desde libros o teorías, sino desde la experiencia situada del ser. Acá te dejo mi primer aporte...

“Eres un bello tesoro que el señor me entregó para cuidar.

Un tesoro escondido dentro de un baúl al que le agregaron más tarde un rótulo: “sordo”.

A pesar de mi dolor y temor inicial, decidí romper todas las cerraduras que me impidieron sacarte para que la luz iluminara mi existencia...

No niego que ha sido difícil. Tuve primero que armarme de valor para abrir el baúl y luego ir poco a poco deshaciéndome de toda envoltura que me impedía verte tal como eres, como un niño, simplemente como un niño.

Ahora te tengo frente a mí y aquel rótulo del baúl también es mío: “mamá de un sordo”; pero no pesa, ni asusta, ni avergüenza, sino que me impulsa a darte alas para que un día ya sin mí, puedas enfrentar la vida con alegría, y cuando llegue el momento en que Dios reciba aquellos tesoros que serán tu descendencia, que puedas abrir los baúles que los esconde sin fijarte siquiera si tienen rótulo.

Relato de Celia Zamora, madre de un hijo Sordo (comunicación personal, 2008)



Escuchar a otros...
Ver a otros...
Sentir a otros...
Saber de otros

Relato de vida

Todo empezó cuando la madre de Gabriel quedó en embarazo, puesto que tuvo dificultades durante el periodo de gestación y hubo de guardar reposo hasta dar a luz en el séptimo mes de su embarazo, por lo que a Gabriel se catalogó como un bebé prematuro. Durante un mes Gabriel estuvo bajo observación médica, los especialistas trataron de cuidar siempre de su salud y realizar lo pertinente para que sus pequeños pulmones pudiesen responder.

Un mes después, la madre pensó que todo lo que había vivido ya era suficiente y durante unos tres meses, empezó a salir con más frecuencia. Cuando regresaba a casa, Gabriel siempre estaba mirando hacia la ventana y ella desde afuera empezaba a hacerle mimos, a lo que él le respondía con sonrisas. Pero una mañana en que salió, encontró al volver que Gabriel estaba mirando hacia adentro, no hacia la ventana como acostumbraba y cuando empezaba a hacerle mimos, ruidos y cariños, el bebé no respondía al sonido materno. Desde ahí empezó a observar a Gabriel que podía dormir sin que le molestaran los sonidos; de esta manera pudo constatar que su hijo no iba a escuchar ni reconocer el sonido de su voz, lo cual le causaba frustración por no poder comunicarse con su hijo.

Para dar inicio al proceso de aprendizaje de Gabriel y por sugerencia del especialista, se le confirmó el diagnóstico a través de un examen potencial evo-

cado auditivo, que es pertinente puesto que, a los 6 años, tenía la edad adecuada para entrar al colegio y es así donde se le da ingreso a la institución educativa cuyo objetivo es poder brindándole el apoyo en todo el proceso de inclusión.

Al momento de entrar al aula de clases, Gabriel sintió rechazo hacia mí y hacia sus nuevos compañeros y trató de aislarse de nosotros. Fue entonces cuando se puso a prueba mi capacidad de sobrellevar este tipo de situaciones, porque al momento de verlo llorar y sin saber cómo tranquilizarlo, se me fue ocurriendo una que otra actividad para llamar su atención y que se le olvidara el temor que sentía al quedarse sin la presencia de su madre. Seguidamente, implementé una serie de estrategias, entre ellas, programé una experiencia educativa que pudiese ser vivencial, me organicé con el grupo y visitamos a un veterinario Sordo. Previamente les narré cuentos acerca de los animales y sus cuidados. Después, les pedí a algunas personas de la comunidad educativa que llevaran a sus perros a la escuela para que los estudiantes pudiesen interactuar con ellos e identificar sus características al observarlos de cerca.

Para vivenciar mi trabajo, organicé con ayuda de los directivos una convivencia con los perros, para que los niños tuvieran la oportunidad de bañar a uno de ellos. El trabajo concluyó con un video en el cual se muestra a un perro que vive con una familia

en la que todos sus miembros son Sordos. Gracias a esta actividad, Gabriel sintió confianza. Indagué con sus padres sobre su cariño hacia los animales, lo cual me dio la oportunidad de acercarme sin tener que obligarlo a pedir mi ayuda.

Para poder llevar un buen proceso de aprendizaje, he contado con la ayuda del profesor de lengua de señas y he recurrido a herramientas gráficas como por ejemplo: en la pared hay un mural en el que están ubicadas las fotografías de estudiantes y docentes y cada fotografía lleva la una seña de la lengua de señas representada con la mano, otra técnica empleada es que cuando Gabriel quiere ir al baño, se le muestra el lugar y con la mano se representa la seña correspondiente, esto mismo se hace con otros lugares del jardín (parque, comedor, sala de lectura, etc.). Para que reconozca las frutas, empleo imágenes de las frutas con su respectiva seña y así para todos los temas; aprendí las canciones en lengua de señas para que Gabriel las imite. Es importante recalcar que esto se hace a diario, que se debe tener constancia para ver buenos resultados.

En este proceso he aprendido qué es lo que se busca con la inclusión, hasta he adquirido conocimiento sobre la lengua de señas para manejar una buena comunicación con Gabriel.

Leidy Vega (Notas de campo, 2016)²

² A partir del testimonio de Celia Zamora, madre de un niño Sordo de siete años. Recopilación realizada en el 2016, en el colegio Tomás Morales situado en la localidad de Chapinero, Bogotá.

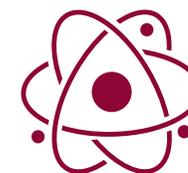
Sobre el concepto y marco legal...

El concepto de “dis”Capacidad sensorial ha tomado fuerza desde el 2001, año en el que la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el objetivo de emplear un concepto más específico sobre “discapacidad”, estableció una segunda clasificación internacional bajo la cual se denomina como “discapacidad sensorial” a los déficits sensoriales para acceder a información relacionada con los sentidos. Esta “discapacidad sensorial” resulta ser de las más importantes por su contribución al conocimiento del medio exterior; su abordaje supone generar otro tipo de comunicación que permita utilizar mecanismos con los cuales fortalecer la interacción en la persona que presenta esta “dis”Capacidad.

Dentro de la categoría de la capacidad sensorial, encontramos las siguientes “dis”Capacidades:

La “dis”Capacidad auditiva

Existen dos definiciones de Sordo desde el punto de vista médico. Una persona Sorda es todo aquel que no posee la audición suficiente y que, en algunos casos, no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida., Asimismo se define la hipoacusia como la disminución de la capaci-



¡Hola! Soy Tom y te doy la bienvenida, yo siempre te traigo tras de mis definiciones y posibles explicaciones que aportan a tu comprensión sobre cada capacidad humana que exploremos juntos.

Mis aportes tratarán las temáticas manejando un lenguaje claro y entretenido desde la investigación de los sujetos implicados.

Acá te dejo mi primer concepto, espero que te sirva...

dad auditiva. Esta se clasifica como leve entre 20 y 40 decibeles, mediana entre 40 y 70 decibeles, y profunda por encima de los 80 decibeles, especialmente con curvas auditivas inclinadas, según la Ley 982 del 2005 (Congreso de la República, 2005).

La ley 982 de 2005 establece una serie de términos que se relacionan con la “dis”Capacidad auditiva y que exponemos a continuación:

“Sordo señante”. Es todo aquel cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno al uso de Lengua de Señas Colombiana y de los valores comunitarios y culturales de la comunidad de Sordos.

“Sordo hablante”. Es todo aquel que adquirió una primera lengua oral. Esa persona sigue utilizando el español o la lengua nativa, puede presentar restricciones para comunicarse satisfactoriamente y puede hacer uso de ayudas auditivas.

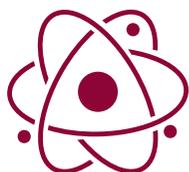
“Sordo semilingüe”. Es todo aquel que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedó Sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y a que tampoco tuvo acceso a una Lengua de Señas.

“Sordo monolingüe”. Es todo aquel que utiliza y es competente lingüística comunicativamente en la lengua oral o en la Lengua de Señas.

“Sordo bilingüe”. Es todo aquel que vive una situación bilingüe en Lengua de Señas Colombiana y castellano escrito u oral según el caso, por lo cual utiliza dos (dos) lenguas para establecer comunicación, tanto con la comunidad Sorda que utiliza la Lengua de Señas, como con la comunidad oyente que usa castellano.

“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. (Congreso de la República, 2005) uno de los recursos usados en esta lengua es el alfabeto dactilológico, que así como la lengua para cada país, es diferente y atiende a la singularidad de cada comunidad (ver imagen 1)

Como lo menciona Tom, en la definición de persona Sorda desde el enfoque socio-antropológico, la palabra Sordo escribe con ese “S” mayúscula puesto que se refiere a una persona plena para desarrollarse integralmente, reconociéndose y respetándose y que usa la lengua de señas como primera lengua. Las personas Sordas conforman una comunidad lingüística, es así que se concibe esta como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva, lo cual ubica al individuo en cuestión en una situación extraordinaria, con una gama de posibilidades lingüísticas, y en consecuencia inte-



A continuación, presentamos el término desde una mirada socio-antropológica.

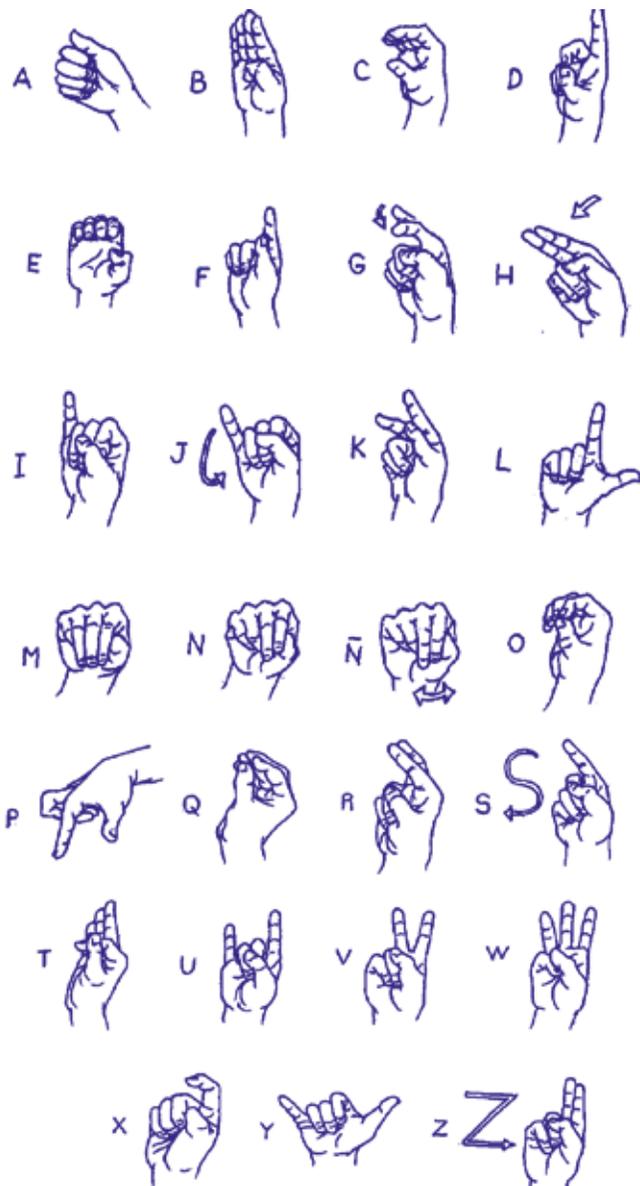


Imagen 1. Alfabeto dactilológico colombiano.(INSOR, 2006c p. 573)

lectuales y culturales, para la expresión y comprensión del mundo (INSOR, 2006a).

Ahora bien, desde nuestra experiencia los niños con “dis”Capacidad auditiva tienen la habilidad de expresarse mediante señas y gestos, debido a que no adquieren una primera lengua de tipo vocal auditivo como el español a través de procesos interactivos naturales. Es así como poseen la capacidad de comunicarse mediante la lengua de señas, un sistema lingüístico propio que permite un desarrollo natural de adquisición de conocimiento y lenguaje.

La lengua de señas y el bilingüismo en Colombia

En 1996 el escenario de la lengua de señas colombiana en la historia de la comunidad Sorda, presentó avances con la Ley 324 (Congreso de la República, 1996), la cual reconoce la lengua de señas colombiana como la lengua natural de las personas Sordas. Este reconocimiento abre paso al bilingüismo en los organismos oficiales y comienza a cambiar el imaginario estereotipado que se tenía de la comunidad Sorda desde un enfoque clínico, como sordomudos que presentan una discapacidad, para considerar a la persona Sorda como miembro de una comunidad lingüística minoritaria con una lengua, historia y luchas propias.



¡Hola! Soy Azo y te doy la bienvenida, yo siempre te traigo tras mis referencias desde una mirada legal o normativa tomando sustentos locales, nacionales e internacionales.

Mis aportes en las referencias podrán aportar a tu comprensión con un lenguaje claro sobre cada capacidad humana que descubriremos juntos.

En estas últimas décadas, los avances y resultados positivos obtenidos desde la lingüística en el análisis de la lengua de señas colombiana LSC como idioma con facultad comunicativa y potencial como lengua vehicular de educación, le han otorgado el estatus de lengua que actualmente posee y permite que se siga investigando y se sigan presentando propuestas educativas para Sordos, como la educación bilingüe-bicultural. Precisamente, esta incorporación de la lengua de señas en nuestro país ha creado un espacio de reflexión en cuanto a la manera en que se concibe la educación para Sordos y la forma en que se entiende la enseñanza y el aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, (Tovar. 2001 p 13) concluye que...

[...] la lengua de señas debe ocupar el mismo lugar que tienen las lenguas orales. Las len-

guas de señas son aptas para todo lo que son aptas las lenguas orales. Pueden expresar los pensamientos más complejos y las ideas más abstractas, siendo adecuadas para transmitir la información y para la enseñanza. [...]

Es importante comprender que cuando hablamos de bilingüismo en las personas Sordas en Colombia, nos referimos al dominio de dos lenguas: la lengua de señas colombiana y el castellano escrito. Es evidente que este tipo de bilingüismo no se da de manera sincrónica, de acuerdo con los diferentes tipos de sordera, también se presentan diversos tipos de bilingüismo en los que lo más importante es que se adquieran competencias lingüísticas para la consecución de conocimiento y el acceso a la comunicación e información.

Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad auditiva

Actividad N° 1. Intervención a partir de las TIC

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingresar a la plataforma de estímulos auditivos. 2. Grabaciones de voz (niños) pronunciando la sílaba pa, que serán escuchadas posteriormente para el desarrollo de la actividad. 3. Al escuchar la grabación, el niño repite la sílaba en voz alta, logrando la secuencia del tren dentro del laberinto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plataforma de estímulos auditivos 2. Computador con acceso a internet 3. Audífonos 4. Micrófonos 5. Niños y docente o padre de familia que acompañe el proceso 	<p>Esta actividad está sujeta al tiempo que le tome al niño poder repetir la sílaba.</p>	<p>El grado de dificultad depende del nivel auditivo que tenga cada niño.</p>	<p>Que el niño logre completar la actividad a satisfacción y con motivación para continuar el proceso.</p>



¡Hola! Soy Julia “La brújula” te doy la bienvenida, cuando me veas es porque se está desarrollando una orientación metodológica, soy la que marca un norte posible para llevar el discurso a la práctica, no solo soy un punto de referencia, sino que materializo posibles respuestas a las inquietudes sobre ¿qué hacer? O ¿cómo hacerlo?

Actividad N° 2. El laberinto

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> Ingresar a la plataforma de estímulos auditivos Haciendo uso de su voz, el niño enuncia las vocales comenzando con la A, que representará la izquierda, la E será la derecha, la O indicará hacia arriba y la I hacia abajo. Lograr a través del nombramiento de las vocales que el niño llegue a la meta del cuadro en movimiento. 	<ol style="list-style-type: none"> Plataforma de estímulos auditivos Computador con acceso a internet Audífonos Micrófonos Niños y docente o padre de familia que acompañe el proceso 	No hay tiempo límite para alcanzar el objetivo, el niño tiene libertad plena para emplear el tiempo que necesite.	El grado de dificultad depende de las capacidades de cada niño, en cuanto a ubicación espacial y de lateralidad al relacionar las vocales con su direccionalidad.	Que por medio de esta herramienta el niño logre reconocer su voz como comando de acción, estimulando así su proceso verbal y visual, mediante satisfacciones propias.



¡Detente! Esta actividad puede ayudarte a condicionar la audición.

Actividad N° 3. Entrenamiento auditivo “pon el aro”

El desarrollo óptimo del lenguaje, la precisión del habla, la formación de conceptos, el crecimiento social y emocional, y la adaptación a la escuela dependen de la audición. Así pues, el déficit auditivo puede tener unas repercusiones profundas para toda la vida. La importancia de una buena adaptación protésica y un entrenamiento auditivo adecuados son el primer paso en el proceso de es-

timulación y (re) habilitación de la lengua oral que los niños con pérdida auditiva necesitan para llegar a adquirir, poco a poco, este lenguaje, tal como se menciona en Servicio de Desarrollo Infantil y Atención Temprana de (SEDIAP) de la Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Auditiva, (ASPAS de Mallorca).

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entrega un juego de aros para ensartar. Los aros estarán separados de su cono de encaje. 2. La docente emitirá un sonido de tono grave. 3. En el momento que el niño reconozca el sonido emitido por la docente, ensartará el aro. 4. Se repite la secuencia hasta completar la cantidad de aros entregados, como se muestra en la imagen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego de aros para ensartar 2. Niños y docente 3. Audífono 	<p>Depende de la edad del niño, nivel auditivo y manejo del audífono.</p>	<p>Depende de la agilidad manual al ensartar el aro, y la pronunciación de las palabras que emite la docente.</p>	<p>Obtener mejores resultados al momento de hacer el proceso viso-manual, recepción auditiva y manejo del habla.</p>

Notas de reflexión

Actividad N° 1	
Actividad N° 2	
Actividad N ° 3	



¿Y esto?, luego de las propuestas metodológicas, brindamos un espacio para que consignes tus notas al realizar la actividad. Esto servirá para compartir experiencias y para mejorar lo que planteamos cada vez más

La "dis"Capacidad visual

El concepto médico establece que la "dis"Capacidad visual supone la pérdida total o parcial del sentido de la vista, una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial, por lo que se considera una "dis"Capacidad cuando las personas presentan una disminución de la agudeza visual en mayor o menor grado, y una reducción significativa del campo visual (OMS, 2014).

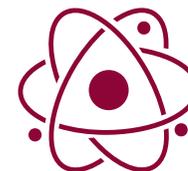
Asimismo, se presenta en personas que perciben el mundo de forma diferente, puesto que no parten de una imagen ni un color estándar al distinguir la luz y la oscuridad de otra manera. Esto le permite a la persona desarrollar al máximo otros sentidos como el tacto y el oído. Dentro de la "dis"Capacidad visual se observan dos aspectos: la ceguera y la baja visión, que determinan la funcionalidad del ser en el entorno pero que no los hace diferentes puesto que desarrollan un excelente desempeño cognitivo y emocional, abordando el mundo con habilidades alternas.

El mundo visto de otra forma..., concepto y marco legal

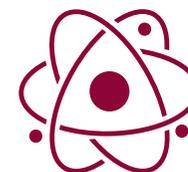
Desde el concepto clínico y con el soporte del Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2000a), se define la ceguera como la "falta de visión. Desde

un punto de vista oftalmológico se llama ceguera, en sentido estricto, a la ausencia total de percepción visual, incluyendo la percepción luminosa". El (INCI 2000a) también define varios tipos de ceguera:

- **Ceguera central:** Se dice de toda ceguera en la que se descarta patología ocular y en la que se sitúen las lesiones orgánicas en el córtex visual a nivel de los lóbulos occipitales. Sus causas más frecuentes son de origen isquémico o tumoral.
- **Ceguera diurna:** Mala visión en ambientes muy luminosos. Se da acompañada de fotofobia en las acromatopsias y de síndrome de disfunción de conos. También ocurre en opacidades corneales o cristalinas centrales, por causa de la miosis diurna que empeora la visión.
- **Ceguera histórica:** Pérdida de visión sin causa orgánica o neurológica que la justifique. El diagnóstico diferencial con las cegueras corticales, que a veces son similares, se hace por el estudio de los potenciales evocados visuales que son normales en este tipo de ceguera.
- **Ceguera nocturna:** Mala visión en ambientes poco iluminados. Se da en enfermedades que afectan al sistema retiniano, en degeneraciones como la retinopatía pigmentaria y también en estados carenciales con déficit de vitamina A.



Ahora te invito a leer esta sección que es también parte de la "dis"Capacidad Sensorial



- ¡Ven conmigo! Conoce más acerca de la ceguera.

- **Ceguera al color:** Anomalía congénita, por lo general transmitida según la forma autosómica recesiva, caracterizada por la falta de percepción de los colores. Solo se perciben tonalidades blancas, negras y grises. Hay una reducción grande del número de conos retinianos y existen otros conos anormales en su estructura y funcionamiento.



¡Recuerda!

–Aquí viene un aporte sobre la dimensión legal

El concepto de ceguera en Colombia a nivel legal, se define mediante el artículo No. 6 del Decreto No. 2156 de noviembre de 1972 y establece que la ceguera es:

- a. Ausencia total de la vista.
- b. Agudeza visual no superior a 1/10 o 20/200 en el mejor ojo, después de su corrección.
- c. Limitación en el campo visual hasta un ángulo no mayor de 20 grados [esta clasificación la utilizaron muchos pacientes simuladores y es aplicable para inhabilitar laboralmente a un trabajador]. (Presidencia de la República, 1972)

Como pedagogos, entendemos la ceguera como la percepción del medio de una forma diferente, puesto que la visión no es total, lo cual requiere un aprendizaje con ábaco, braille, orientación y movilidad (Imagen 2). También se logra acceder al conocimiento del propio cuerpo, cumpliendo con el

papel del mediador que posibilita el acercamiento al mundo partiendo de los canales kinestésicos, auditivos y del tacto para obtener información y procesarla luego para reconocer las partes de un todo, con el propósito de construir una representación mental de objetos y personas.

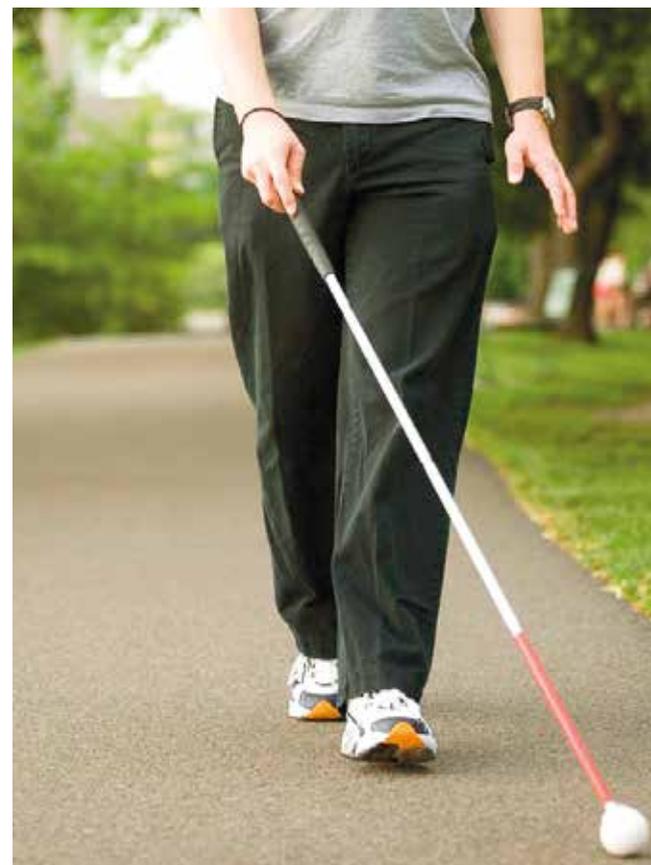


Imagen 2. Movilidad con apoyo del bastón. Técnica de desplazamiento horizontal. (Ververidis Vasilis/Shutterstock.com).

El sistema braille

El sistema de lectura y escritura en braille fue diseñado para las personas ciegas y constituye un recurso muy valioso. Gracias al sistema de puntos en relieve (los seis puntos se conocen como signo generador) que ideó Luis Braille en 1825, hoy las personas ciegas poseen una herramienta válida y eficaz para leer, escribir, y acceder a la educación, la cultura y la información.

El Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2006e) establece que el braille, como sistema de comunicación, requiere un uso preciso de sus códigos, tanto para ser escrito como para ser leído. Esta particularidad le impone al niño que lo está aprendiendo, el desarrollo de ciertas habilidades o repertorios para el uso correcto de los instrumentos de escritura y la comprensión del concepto de reversibilidad (ver imagen 3), que hace referencia a la característica del sistema braille de escribirse de derecha a izquierda y leerse de izquierda a derecha. Adquirir estos repertorios no es requisito para iniciar la enseñanza del braille, por el contrario, hacen parte del mismo proceso.

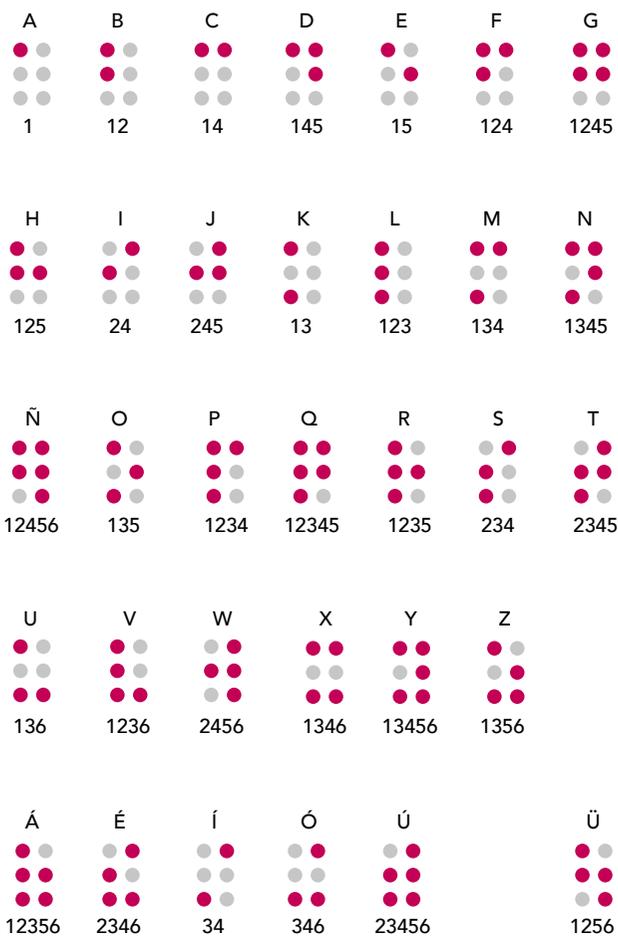
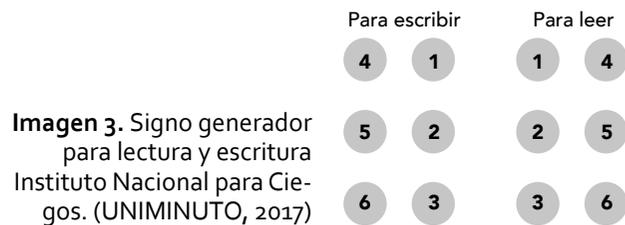


Imagen 4. Alfabeto Braille. (UNIMINUTO, 2017).



Lee conmigo y aprendamos más acerca del braille.

El ábaco

Una acción de apoyo que puede brindar el docente al niño con "dis"Capacidad visual es el manejo del ábaco abierto o japonés (imagen 5) como instrumento que permite, realizar cálculos matemáticos, estableciendo así estrategias pedagógicas que posibilitan una participación activa en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. En el documento de lectura *El maestro de apoyo en el marco de la atención educativa de la población con limitación visual* del Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2006b) se establece que:

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza del sistema de lectoescritura Braille y del ábaco, el alumno con limitación visual debe asistir al lugar destinado por el maestro de apoyo, sin detrimento de su habitual horario académico y con una intensidad mínima inicial de tres sesiones de 45 minutos cada una. Posteriormente y de acuerdo con las necesidades identificadas, se reducirá el tiempo de atención. Lo anterior teniendo en cuenta que tanto el sistema de lectoescritura Braille como el ábaco, son instrumentos que permiten al alumno interactuar activamente en su proceso de atención educativa

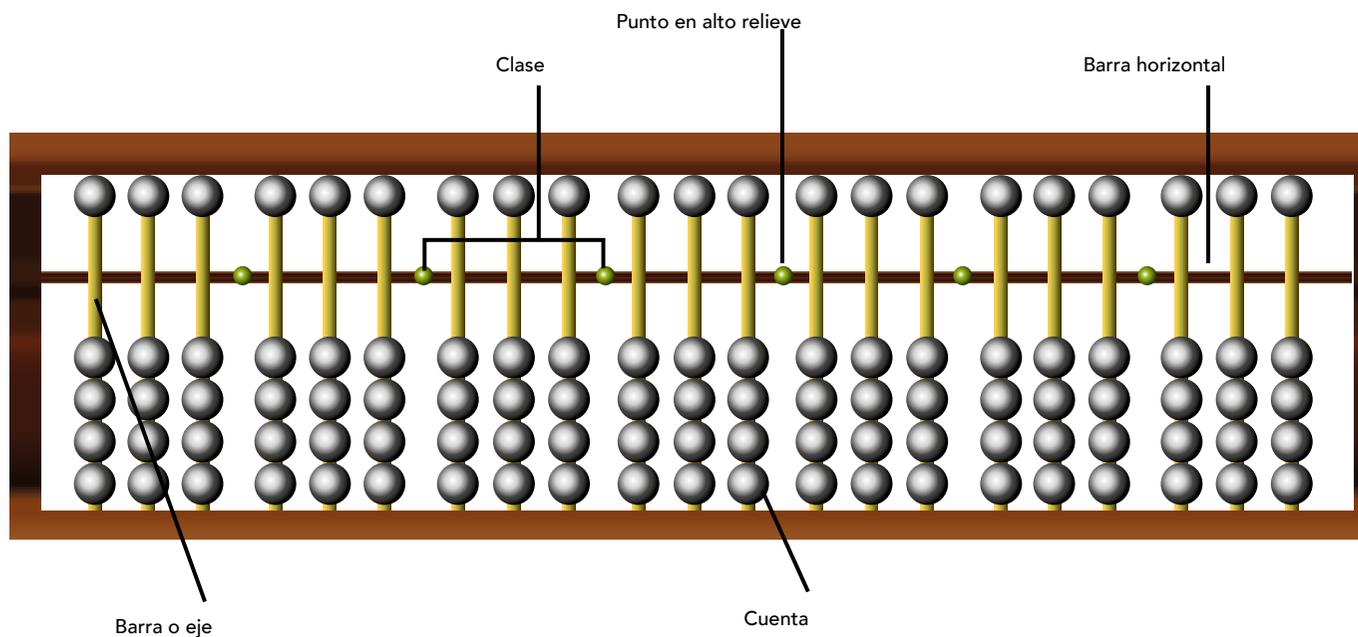


Imagen 5. Ábaco japonés. (UNIMINUTO, 2017).

y que deben desarrollarse de acuerdo al programa curricular de las áreas de español y matemáticas respectivamente. (INCI, 2006b, p. 6)

Otro de los recursos es el ábaco abierto, un instrumento de cálculo muy antiguo que los egipcios, romanos, hebreos, griegos e hindúes utilizaron en épocas remotas. En la actualidad se emplea para reforzar el aprendizaje y la comprensión de los algoritmos a través de la manipulación y el juego con sus elementos básicos, también permite realizar operaciones de suma, resta y multiplicación. Para tener claridad sobre el manejo del ábaco, se recomienda leer el documento del (INCI, 2006f) *Orientaciones para la enseñanza del ábaco abierto*.

Orientación y movilidad

Las actividades que aquí se desarrollan deben estar orientadas a lograr que el alumno con limitación visual adquiera un desplazamiento funcional e independiente, lo que finalmente redundará en beneficio de su desempeño académico y social.

Los conceptos de orientación y movilidad se definen como un proceso por medio del cual la persona con limitación visual utiliza los sentidos restantes para así establecer su propia posición en relación con los objetos que le rodean, este proceso que se aprende es de naturaleza mental, intelectual y perceptiva (INCI, 2000a).

La orientación y movilidad hacen referencia a la capacidad que tiene una persona para desplazarse de un lugar a otro, cuando la persona aprende a moverse se produce un sentido de independencia y a la vez se logra una integración social familiar (INCI, 2000a). Para poder moverse y atravesar una puerta utilizando cualquier técnica de desplazamiento –en espacios amplios y con puertas automáticas esta técnica no es aplicable–, es necesario emplear la técnica diagonal modificada que consta en explorar o simplemente bordear para luego esquivar, manteniendo contacto con la puerta y apoyando en ella el bastón. Es decir que se conserva el contacto con la puerta, moviéndose de forma horizontal (izquierda–derecha) hasta localizar el pomo o tirador (si lo hubiera). Finalmente se abre la puerta y se la franquea con la técnica diagonal, deslizando la contera por el suelo, por si hubiera algún desnivel, se debe elevar un poco el bastón, así se prevé que el pomo se encuentre a una altura mayor a la explorada.

Técnica de dos toques

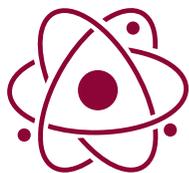
En esta técnica también llamada Hoover el bastón se mueve de un lado a otro, haciendo un arco desde el centro del cuerpo y sobrepasando ligeramente el ancho del mismo. En la técnica de dos puntos, la contera del bastón toca el suelo únicamente en ambos extremos del arco, elevándose unos 3 cm en el centro de la trayectoria de este.

Técnica de deslizamiento

Esta técnica le permite al niño con "dis"Capacidad visual desplazarse por sitios cerrados como centros comerciales, edificios, oficinas, etc. Se debe colocar el bastón en posición diagonal con la punta en el borde que está entre la pared y el suelo, sin realizar ningún toque, solo deslizando el bastón por el borde antes mencionado (imagen 6) Esta técnica también puede combinarse con la técnica Hoover, deslizando el bastón por el suelo sin olvidar el ancho de los hombros y el ritmo al caminar.

Técnica de toque

Permite dar mayor seguridad en los desplazamientos en terrenos montañosos o disparejos. Para caminar por zonas rurales (campo abierto, montañas, etc.) se recomienda usar un bastón rígido que permita, no solo obtener información del suelo, sino que en determinado momento pueda servir como apoyo. Generalmente la técnica del toque consiste en tomar el bastón por el mango en forma de agarre, ubicándolo al frente y al centro del cuerpo en forma paralela, dando dos o tres toques al terreno en forma de picado (ONCE, 2001).



Ahora te invito a leer el concepto de la baja visión

El mundo de la baja visión

La baja visión supone la disminución de la agudeza visual (cantidad de visión que tiene una persona) y/o campo visual (el espacio que los ojos pueden

ver sin moverlos), que no puede corregirse por medio de gafas, lentes de contacto, medicamentos o cirugía. Quienes tienen baja visión pueden emplear ayudas especiales (Imagen 7) como lupas y telescopios, entre otros, que les permiten aprovechar mejor su visión. (INCI, 2006a)

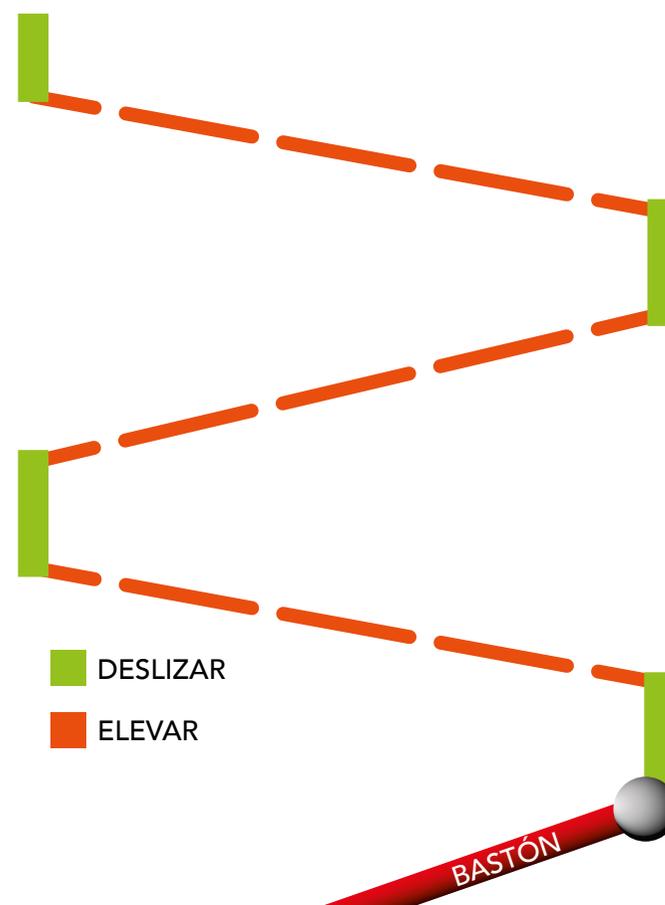


Imagen 6.
Técnica de deslizamiento. (UNIMINUTO, 2017)

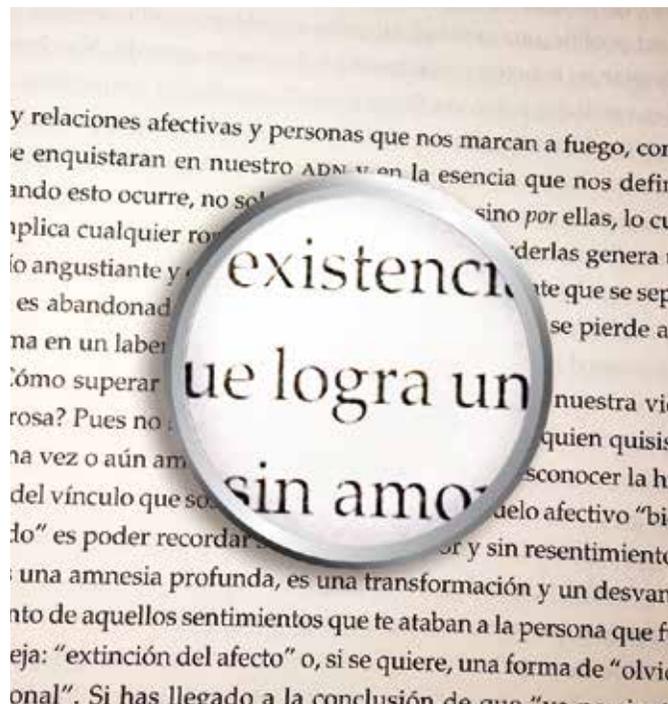


Imagen 7. Ayuda óptica para la visión próxima. (UNIMINUTO, 2017).

La baja visión se clasifica según la agudeza visual en cinco categorías: 1) leve cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/60 y 20/7; 2) moderada cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/80 y 20/160; 3) severa cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/200 y 20/400; 4) profunda cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/500 y 20/1.000; y 5) muy profunda cuando la agudeza visual se encuentra entre 20/1.250 y sin percepción de luz. La notación 20/60 indica que una persona ve a veinte pies (seis metros) lo que tendría que ver a sesenta pies.

En otras palabras, el numerador indica la distancia a la que está ubicado el objeto y el denominador la cantidad de visión de la persona (INCI, 2006a).

Desde el concepto clínico, una persona con baja visión es aquella con una incapacidad de la función visual que se mantiene aún después de un tratamiento y/o corrección refractiva común, con una agudeza visual en el mejor ojo de 6/18 a percepción de la luz (pl) o campo visual menor a diez grados desde el punto de fijación, pero que use o que sea potencialmente capaz de usar la visión para planificación y ejecución de tareas (OMS, 2014).

El concepto pedagógico contempla que la persona que presenta baja visión es capaz de utilizar su resto visual, lo que le permite desenvolverse con independencia diariamente. Aun cuando no puedan distinguir colores y letras, adquieren la capacidad de realizar una asimilación gradual de los objetos, personas y lugares al implementar una serie de precauciones que brindan tranquilidad para realizar las actividades cotidianas.

El mundo de los Sordociegos

El primer capítulo de la Ley 982 del 2005 establece los siguientes conceptos:



¡Recuerda!
Aquí voy con el aporte legal

“Sordoceguera”. Es una limitación única caracterizada por una deficiencia auditiva y visual ya sea parcial o total; trae como consecuencia dificultades en la comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información.

“Sordociego(a)”. Es aquella persona que en cualquier momento de la vida puede presentar una deficiencia auditiva y visual tal que le ocasiona serios problemas en la comunicación, acceso a información, orientación y movilidad. Requiere de servicios especializados para su desarrollo e integración social.

“Sordoceguera congénita”. Se denomina congénita cuando la persona nace con sordoceguera, es decir, cuando la adquiere en alguna de las etapas de gestación en el vientre de la madre o cuando se adquiere antes de la adquisición de la lengua materna.

“Sordoceguera adquirida”. Se denomina así cuando la persona adquiere la Sordoceguera en el transcurso de la vida, posterior a la adquisición del lenguaje.

“Sordera congénita con ceguera adquirida”. Los individuos pertenecientes a este grupo nacen Sordos y adquieren posteriormente la ceguera. En este grupo se incluye a las personas Sordociegas por Síndrome de Usher, que es una enfermedad

congénita, hereditaria y recesiva, es decir, se nace con ella, pero los problemas aparecen más tarde.

“Ceguera congénita con sordera adquirida”. La ceguera se produce durante la gestación y la sordera la adquiere posteriormente.

Asimismo, se adopta el concepto clínico que explica que la “Sordoceguera es una limitación sensorial de los sentidos de la distancia (visión y audición) que tiene sus propias condiciones y necesidades; las cuales pueden o no ser similares a las de las personas Sordas y ciegas y por lo anterior requiere de apoyos especializados como el uso de técnicas de comunicación adaptadas para acceder a la información de la educación y de la vida diaria” (INCI 2000a).

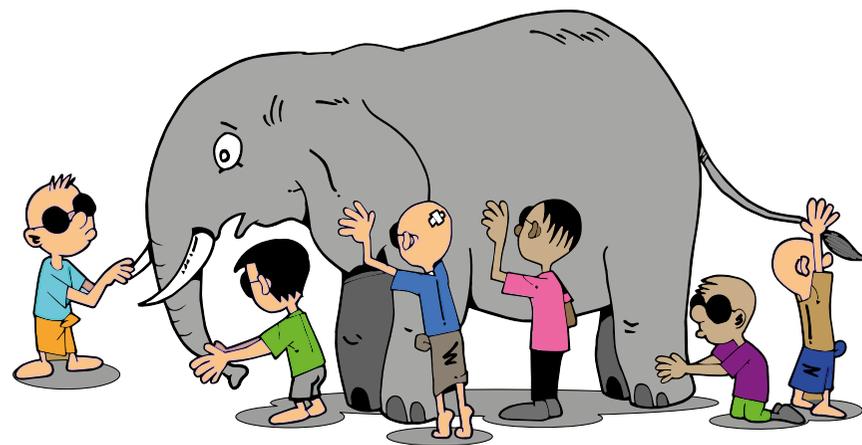


Imagen 8. La exploración de todos los sentidos, una excelente ruta en la Sordoceguera.

Estudiantes Sordociegos totales y sus capacidades intelectuales

Durante los primeros años de un niño Sordociego congénito, se establece su potencial para el aprendizaje, elemento esencial para entender la simbolización de la lectoescritura en braille, el deletreo o las señas táctiles. Estos alumnos pueden asistir a cualquier entidad educativa, siempre y cuando cuenten con el apoyo permanente de una persona que conozca sus sistemas de comunicación o un intérprete; su docente deberá tener conocimientos en las áreas de tiflogía, y en caso de requerirlo, el alumno podrá asistir al aula de apoyo. Esta situación se puede presentar también en alumnos que adquieran la Sordoceguera (INCI, 2000a)

Estudiantes Sordociegos con o sin restos de visión y audición, y con diversas capacidades intelectuales

Estos alumnos no acceden a la simbolización de la lectoescritura o a una comunicación estructurada como la lengua de señas, por lo cual requieren de una educación especializada sobre la cual profundizaremos más adelante. Es imprescindible comenzar con una educación apropiada para niños Sordociegos, puesto que de lo contrario no será posible progresar. Quienes clasifican dentro de esta categoría no tienen posibilidades para imitar a sus mayores, ni para explorar el entorno por sí mismos, las dos fuentes principales del aprendizaje durante los primeros años de vida (INCI, 2000b).

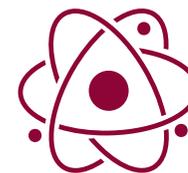
Estudiantes hipoacúsicos con baja visión

Estos alumnos pueden asistir a cualquier entidad educativa siempre y cuando tengan la oportunidad, de acuerdo con sus necesidades, de contar con un maestro de apoyo o con los servicios de otros profesionales (fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, etc.) gestionados a través de las Unidades de Atención Integral. Teniendo en cuenta que los restos auditivos y visuales deben ser aprovechados al máximo, es recomendable que tanto los lentes y los audífonos estén en buen estado. Igualmente, el grado de iluminación y contrastes visuales, como los apoyos educativos y terapéuticos, dependen de cada alumno (INCI, 2000b).

Alumnos con limitación visual total y audición funcional con audífonos

Estos alumnos pueden asistir a un colegio de personas oyentes, con apoyo de un educador con conocimientos en el área de tiflogía, ya que el alumno debe aprender el manejo del ábaco, braille, y orientación y movilidad. Es recomendable tener en cuenta el uso y estado de sus audífonos (estado de la pila), ya que su audición es el principal canal de aprendizaje (INCI, 2000b).

A partir de nuestra experiencia pedagógica, observamos que la Sordoceguera es una cualidad de co-



A continuación, te daré a conocer las características sensoriales, donde se clasifican las personas Sordociegas según el INCI.

municación bajo la cual no se usan los canales auditivos y visuales en conjunto y se presenta de forma total o parcial. Es así que los niños utilizan uno de los sentidos, el cual debe considerarse como el principal medio de comunicación; asimismo el tacto se va convirtiendo en una habilidad. Durante su proceso de formación, requieren de servicios especializados que puedan brindar atención y métodos especiales de comunicación, y así generar actividades rutinarias que les permitan reconocer la vida diaria.

Para fortalecer el desarrollo sensorial, exponemos una serie de actividades que promueven la estimulación multisensorial que resulta útil para niños con o sin “dis”Capacidad sensorial.

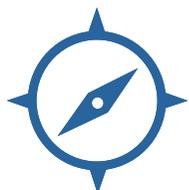
Aquí entre nos

Las diferentes capacidades y habilidades latentes en las manos y pensamiento de las personas con otras formas de sentir, tienen tras de sí unos retos puntuales para la labor de la escuela, de allí que sea muy importante tener en cuenta el papel de los docentes y padres de familia con respecto a las necesidades puntuales de las otras formas de sentir y percibir el mundo.

A continuación, exponemos algunos de los requerimientos educativos a tener en cuenta (MEN, 2017).

Estudiantes Sordos:

- Caracterizar las posibilidades comunicativas del estudiante.
- Verificar su dominio de ambas lenguas (Lsc y español oral).
- Desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en LSC, 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 manejo de la Lsc.
- Si el estudiante utiliza dispositivos como audífonos, situarlo en el centro del salón, en la primera fila de la clase.
- Evitar ubicar a estudiante al lado de paredes y puertas, para que no rebote el sonido.
- Realizar adaptaciones curriculares, en especial con respecto a la configuración de espacios académicos adicionales para el aprendizaje adecuado de la lectura y la escritura en español.



Aquí entre nos... será un espacio para que los maestros y maestras conozcan más, en esta oportunidad un dialogo desde algunas premisas pedagógicas... aquí entre nos

- 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 (MEN, 2017, p. 113)

Estudiantes ciegos y con baja visión:

- 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:
 - 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.
- 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, salón de clases y 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 entorno.
- 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, des-

plazamientos seguros en los mismos e identificación de claves para reconocer los lugares que debe frecuentar (MEN, 2017, p. 130).

Orientaciones metodológicas para la "dis"Capacidad visual

Antes de observar la secuencia didáctica para niños con "dis"Capacidad visual, ten presente un consejo que Julia quiere compartir contigo.

Cabe resaltar no debes forzar a la persona para a recibir ayuda que no se desea. No es pertinente utilizar palabras como "aquí", "allí", "esto", "aquello" ... que van acompañadas de gestos que no puede ver los remitentes. Asimismo, se recomienda evitar exclamaciones que puedan provocar ansiedad, tales como "¡ay!", "¡cuidado!", etc. Cuando se identifique un peligro para la persona en cuestión, es pertinente utilizar términos más orientativos como "a la izquierda de la mesa", "a tu derecha", "delante de la puerta", "detrás de ti", etc. Ayuda practicar la confianza con puntos de referencia (imagen 9).

El auxiliar de movilidad por excelencia es el bastón, también llamado, por sus características, bastón largo, blanco o simplemente, bastón de movilidad. Es el instrumento más utilizado por las personas



-¡Ven! Anímate a leer la propuesta didáctica para niños ciegos.



Antes de la propuesta didáctica. Lee conmigo la historia del bastón.

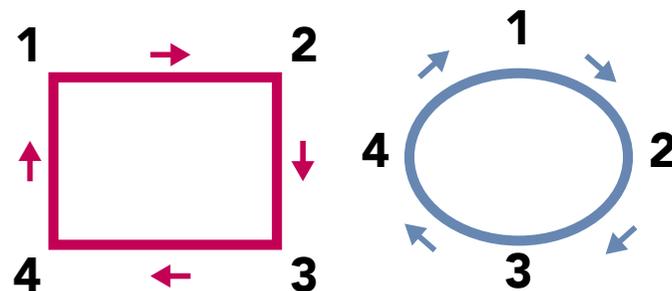


Imagen 9. Ejercicios de recorrido.(UNIMINUTO, 2017).

con "dis"Capacidad visual para desplazarse. Aunque anteriormente ya se utilizaban otros tipos de bastones, fue en la década de 1940 cuando Richard Hoover y sus colaboradores diseñaron un bastón largo que, utilizado con un sistema de barrido, permitía el desplazamiento autónomo a los soldados que se habían quedado ciegos durante la Segunda Guerra Mundial.

Desde entonces, el bastón ha sido un elemento clave para la movilidad. Existe gran variedad de modelos, y la elección del más adecuado está en función de las características y necesidades de cada persona (ONCE, 2011).

Actividad N° 1. El bastón de movilidad

Para dar inicio con la actividad, se debe tener presente la técnica de Hoover, en la que el bastón se lleva con el brazo un poco doblado, cerca del cuerpo y centrado, por la línea media (puede tomarse como referencia el ombligo); la mano debe sujetar el bastón con el dedo índice prolongado a lo largo en la parte plana del mango y los dedos restantes sujetando el bastón. Si el bastón no se centra, la persona tiende a caminar torcida.



¡Genial! –Ya que leíste la historia continuemos con la ayuda didáctica

Pasos	Recursos o Materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le explica al niño que el bastón debe moverse realizando un semicírculo de derecha a izquierda, con el movimiento de la muñeca. 2. Se le explica que la punta del bastón debe tocar el piso en los dos extremos del semicírculo y el arco que se hace en el piso deberá ser más o menos del ancho de los hombros. 3. Seguidamente, se revisa la zona por donde el niño va a caminar y se le protege de huecos o de tropezar con cualquier obstáculo u objeto que se encuentre en el piso, ya que, con el resto del bastón, la persona protege sus piernas y cintura. 4. A medida que el niño camine, debe realizar un movimiento intercalado con el bastón y el pie, es decir que mientras está explorando con el bastón en el lado izquierdo, da el paso con el pie derecho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bastón 2. Objetos(obstáculos) 3. Jardín o salón de clases 4. Docente, padre de familia y estudiante 	<p>Se recomienda destinar unos 45 minutos para la actividad, en los que el estudiante pueda realizar los ejercicios nombrados en cada paso.</p>	<p>Depende del esfuerzo que signifique para cada niño desplazarse en diferentes direcciones y esquivar obstáculos</p>	<p>El objetivo es que el niño logre obtener mayor independencia al momento de desplazarse y tener movilidad en lugares abiertos y cerrados.</p>

Actividad N° 2. Niños con baja visión

Es necesario dar inicio al reconocimiento de las formas en alto relieve y colores contrastantes, como blanco-negro, amarillo-rojo, verde-azul, así los niños con la capacidad de su baja visión, pueden adquirir más conocimiento a través de los dos canales: el visual y el táctil. Consiste en emplear los colores como se muestra en la imagen 10 con la secuencia didáctica que aparece a continuación.

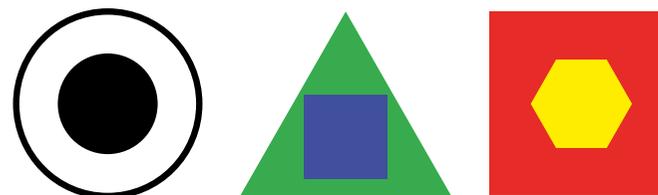


Imagen 10.
Secuencia didáctica de colores. (UNIMINUTO, 2017)

Pasos	Recursos o Materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> Entregar a los estudiantes fichas o formas geométricas en alto relieve que contengan los colores que se indican al inicio de la actividad. Permítales que utilicen su sentido del tacto preguntándoles qué texturas identifican en las fichas. Al terminar el ejercicio de percepción, se les entrega una guía de trabajo en la cual la imagen demuestre una acción para que el niño la identifique. Es necesario que dicha imagen no tenga demasiada información. Finalmente, se le pide al niño que escoja los colores que <u>no</u> son brillantes, es necesario utilizar los colores que se mencionaron anteriormente. 	<ol style="list-style-type: none"> Fichas de diferentes formas con alto relieve Colores de contraste, como el blanco-negro, amarillo-rojo, verde-azul Guías de trabajo con acciones y sin demasiada información Aula de clase Docente, padre de familia y estudiante 	35 minutos	Nivel alto de dificultad, puesto que los estudiantes deben llevar a cabo el proceso de identificación de figuras y de las acciones que se encuentran en la guía de trabajo.	Se espera que el niño logre el identificar cada una de las fichas, luego reconocer los colores y explicar las acciones que aparecen en la guía de trabajo.

Actividad N° 3. Teoría Van Dijk

Siguiendo la Teoría del movimiento de Van Dijk, debemos establecer un orden en la vida del niño, secuenciar sus actividades. De esta forma, podrá anticipar lo que va a suceder, tendrá referencias constantes que estructuran su mundo y será consciente de los cambios. Por tanto, organizamos el mundo de un niño con Sordoceguera en torno a:

Orden de lugar: Cada actividad se realiza en un lugar específico: se baña en el baño, come en el comedor, duerme en el dormitorio, etc. En cada habitación, los objetos tienen un sitio fijo y ordenado: los platos en la despensa, la comida en la nevera, los juguetes en la caja y la ropa en el armario. Si el niño conoce dónde están las cosas, puede pedir las o tomarlas él mismo, y así iniciar la comunicación. Si el niño desconoce el ambiente, tendrá miedo, inseguridad y no podrá anticipar.

Orden de tiempo: Las actividades han de seguir un orden en el tiempo, una rutina diaria desde que se levanta hasta que se acuesta: aseo, vestido, desayuno, clase, juego, comida, etc. Si después del baño, se cena, llegará un momento que podrá anticipar la hora de la cena cuando se lo signemos. Es importante mantener horarios fijos, que se repitan cada día. Si organizamos un calendario en casa y en el aula con las actividades diarias, el niño puede anticipar la tarea, y recordarla al terminar el día. Incluso, podrá pedir cosas, podrá comunicarse.

Orden de persona: Inicialmente, se ha de restringir el número de personas que interactúan con el alumno o la alumna, porque es importante que conozcan sus reacciones y su modo de comunicarse para que puedan, a su vez, responder a su comunicación. Todo esfuerzo comunicativo es valioso y debe tener una respuesta. Es necesario que el niño/a sepa con quién está en cada momento (se lo hacemos saber por medio de una señal o signo especial) y anticipar qué actividad se va a hacer. Sólo las personas estrechamente relacionadas con él serán capaces de ir reconociendo sus intentos y expresiones comunicativas y podrán hacerle sentir que es comprendido.

Cuando consigamos establecer con éxito un ritmo diario de actividades y el mundo del alumno o la alumna esté estructurado por medio del orden de lugar, personas y tiempo, habremos creado las condiciones para que se forme ideas, anticipe situaciones y disfrute haciendo señales.

Es necesario que exista una persona (que haga de mediadora) que sirva de enlace entre el niño o la niña y el mundo exterior, que le proporcione información. Una interlocución válida que sepa comprender y responder a cualquier intento comunicativo, ya que cualquier movimiento, o sonrisa, llanto o incluso una agresión, deben interpretarse como comunicación. (Ministerio de Educación – España, 2017)

A continuación, se expone un paso a paso de estrategias que pueden utilizarse en el aula de clase.

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponer de una manta con la que se pueda jugar en el suelo, sacarla y acomodarla, esta le indicará al niño el comienzo del juego. Podría establecerse un saludo inicial en el juego dándole una palmada suave en el pecho siempre, generando así un acondicionamiento a un estímulo. 2. El niño debe tocar el rostro del maestro con su mano, para que exista una familiaridad entre maestro y estudiante. 3. Presentar dos juguetes entre los que pueda elegir el niño, ayudándolo a tocar los juguetes acercándoselos con cuidado a las manos (en lugar de agarrarle las manos y colocarlas sobre los juguetes) y observando cuál objeto toca durante más tiempo, sobre cuál deja la mano puesta o cuál intenta agarrar. 4. Si elige la pelota temblona, se la pone en marcha y después de jugar un rato, se desactiva, haciendo una pausa y dejando la mano y la pelota en contacto. Así, el niño puede controlar el ritmo del juego y decidir si desea continuar con el mismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear espacios definidos para que el niño explore. 2. Buscar objetos que tengan respuestas auditivas y visuales (en función de los restos visuales y auditivos), 3. Incluir objetos con características sensoriales diferenciadas apreciables, como la pelota temblona. 4. Colocar los objetos donde los pueda encontrar, limitando el espacio con algún cojín. 	<p>Se requieren entre 30 y 45 minutos puesto que el niño debe tener tiempo suficiente para que elegir libremente el objeto para la actividad.</p>	<p>Depende de lo que el estudiante vaya respondiendo, porque inicialmente será un proceso difícil en el que debe identificar que cada vez que le toquen su pecho, es un saludo para iniciar el juego.</p>	<p>Lograr que el niño pueda establecer rutinas de juego, identificar saludos y saber cuándo se finaliza la actividad que está desarrollando.</p>

Notas de reflexión

Actividad N° 1	
Actividad N° 2	
Actividad N° 3	

CAPÍTULO 2.

La “dis”Capacidad desde una perspectiva intelectual: el arcoíris de inteligencias

Me confunde el pensamiento de que la naturaleza humana difícilmente puede medirse con herramientas tan superficiales como el coeficiente intelectual”

Doctor Robert D. Sheeler

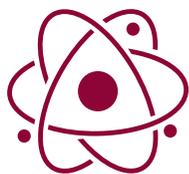


Les voy a contar una hermosa historia que les servirá como ejemplo de vida.

Relato de vida

Esta es la historia de Sara, actualmente tiene siete años y síndrome convulsivo con un déficit de desarrollo al nacer. Su familia está conformada por madre, hermano y abuelos maternos. La “dis”Capacidad intelectual que tiene Sara se convirtió en motivo de unión familiar para poderle brindar una calidad de vida adecuada.

Es por ello que decidieron buscar colegios que le permitieran tener un adecuado espacio de desarrollo, pero al ver que las posibilidades de acceso son mínimas, decidieron acudir al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) ubicado en el municipio del Rosal, donde les facilitan algunas terapias como apoyo a su proceso de escolarización. Lograron así conseguir un cupo en el Jardín de la Rosa Encantada, donde actualmente se encuentra. Allí se le solicitó a la madre toda la documentación pertinente, y al recibirla, las directivas y la mamá de la niña firmaron un acta que estipula que ni el jardín ni la docente que esté a cargo se responsabilizan por algún suceso inesperado que pueda presentar Sara. Esta acta fue el recurso de la institución para asumir las responsabilidades que le fueran propias, también se consignó en ella el compromiso de la familia frente a la asistencia a las diferentes terapias, como natación y equinoterapia para mejorar la calidad de vida de Sara.



Aquí les dejo unos conceptos que les serán muy útiles

Luego de múltiples carencias, hoy Sara es una estudiante en una institución educativa que no tiene todas las respuestas, pero que se enfrentó al reto y la responsabilidad de brindar una educación inclusiva. Sin duda alguna, será una experiencia de aprendizajes mutuos en la que la voluntad por encontrar escenarios de participación equitativos y justos a las capacidades humanas es el principal ingrediente.

Magda Garzón³
(Nota de campo 2016)

Sobre el concepto...

El concepto de “dis”Capacidad intelectual ha cambiado a través del tiempo. Lo que antes suponía una visión individual, se transformó en una visión social que tiene en cuenta limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en entornos sociales y prácticas.

La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) propone una nueva definición construida a partir de la de 1992, la cual crea un sistema para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos para las personas con esta “dis”Capa-

³ A partir de la recopilación de historia de vida realizada en 2016, en el Centro de Desarrollo Infantil del ICBF ubicado en el municipio del Rosal.



Imagen 11.

Las inteligencias y sus diversidades no solo le conciernen a la “dis”Capacidad Intelectual, es un asunto de todos. (Atelier211/Shutterstock.com)

cidad. Posteriormente, se ha cambiado unas diez veces la definición de DC (Discapacidad Cognitiva) y de DI (Discapacidad intelectual). La definición del 2002 mantiene algunos de los aspectos claves presentes en la definición de 1992: el retraso mental o “dis”Capacidad intelectual no se toma como un rasgo absoluto de la persona, sino como la expresión de la interacción de la persona con limitaciones intelectuales y adaptativas, con el ambiente, haciendo énfasis en los apoyos. (Maldonado, 2008)

Contextualicemos entonces... el término de “dis”-Capacidad intelectual se emplea cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje con rapidez, aprendizaje a partir de la experiencia, aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para funcionar en la vida diaria (Schalock, & Luckasson. 2007)

Resulta de gran ayuda para ampliar visiones y alimentar revisiones, tener en cuenta los criterios diagnósticos del muy difundido y utilizado manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales conocido por sus siglas en inglés: DSM – IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Desde esta perspectiva, la Asociación Americana de Psicología aporta los cambios dados desde la cuarta edición a la más actual:

Comparativo de los criterios diagnósticos

DSM IV Retraso mental	DSM V "dis"Capacidad intelectual. Trastorno intelectual del desarrollo
Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, con un coeficiente intelectual aproximado de 70 o inferior en el test de CI administrado individualmente.	Déficits en el funcionamiento intelectual tal como el razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones y aprendizaje académico.
Déficits o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (es decir eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y grupo cultural) en por lo menos dos de las siguientes áreas: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales-interpersonales, recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad.	Los déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social sin el consiguiente apoyo. Los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más de las actividades de vida diaria (participación social y vida independiente).
El inicio es anterior a los 18 años.	Inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el periodo de desarrollo.

Fuente: Santos y Sanz (2013)

¿Qué factores influyen? Existen factores de tipo personal y/o ambiental que pueden influir en diferentes etapas del desarrollo de la persona con

"dis"Capacidad intelectual como puede verse en la siguiente tabla.

Factores	
Genéticos y cromosomáticos	Diagnosticados generalmente en etapas tempranas, como el Síndrome de Down, West, heredados o por mutaciones espontáneas
Infeciosos	Virus, enfermedades eruptivas y bacterias durante el embarazo o de mal manejo en la primera infancia
Hábitos tóxicos	Drogas, ingesta de alcohol durante el embarazo
Socioculturales	Maltrato, desnutrición, carencia de estímulos, tratamiento médico inadecuado, prácticas culturales discapacitantes

Fuente: Santos y Sanz (2013)

Etapas en las que se manifiestan estos factores

Es importante subrayar que el desarrollo es un proceso constante en el que se vinculan elementos biológicos y sociales que cambian a través del tiempo, siendo la interacción fundamental para mejorar el funcionamiento intelectual del individuo como se muestra en la siguiente gráfica.

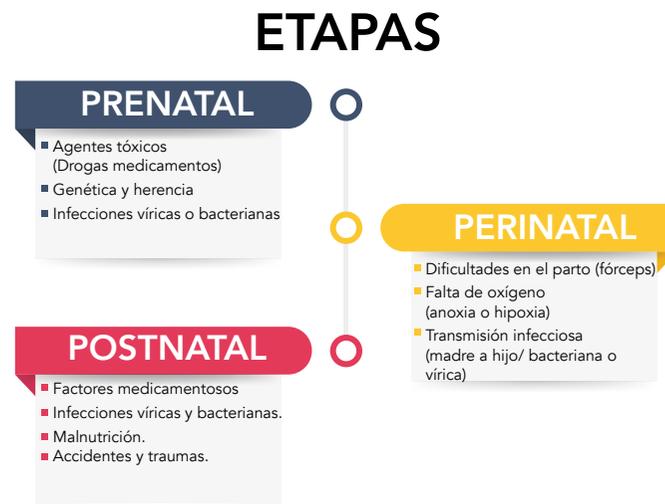


Imagen 12.

Factores causa de discapacidad. (UNIMINUTO, 2017).

La “dis”Capacidad intelectual puede tener su origen en el ser humano antes del nacimiento, durante el parto o durante los cinco primeros años de vida, como resultado de altas temperaturas que producen meningitis y convulsiones, es decir, contracciones violentas e involuntarias que afectan el

funcionamiento del cerebro; también por traumatismo derivado de un golpe fuerte en el cerebro, que ocasiona diferentes formas y características de la “dis”Capacidad intelectual. (MINEDUC CHILE, 2007)

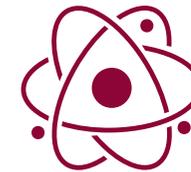
Modelo de apoyo para personas con “dis”Capacidad intelectual

La Asociación Americana de Retraso Mental (Verdugo, 2003) propone un Modelo de proceso de planificación y evaluación de apoyo en cuatro pasos:

1. Identificar las áreas relevantes de apoyo
2. Identificar para cada área, las actividades relevantes
3. Evaluar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo
4. Escribir el plan individualizado de apoyos

Los aspectos clave para el modelo de apoyos son:

- El modelo se basa en un enfoque ecológico que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia de una persona y las



Resulta inadecuado e impreciso hacer referencia a las personas con “dis”Capacidad intelectual mediante el término “retardo mental”

competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto.

- La discrepancia entre habilidades y requisitos se evalúa en términos de nueve áreas de apoyo potencial:
 - Desarrollo humano
 - Enseñanza y educación
 - Vida en el hogar
 - Vida en comunidad
 - Empleo
 - Salud y seguridad
 - Área conductual
 - Área social
 - Protección y defensa
- Para cada una de estas nueve áreas de apoyo se determina la intensidad de los apoyos necesarios.
- Los apoyos tienen varias funciones que actúan reduciendo la discrepancia entre una persona

y los requisitos de su entorno. Estas funciones de apoyo son:

- Enseñanza
- Amistad
- Planificación financiera
- Ayuda en el empleo
- Apoyo conductual
- Ayuda en la vida en el hogar
- Acceso y uso de la comunidad
- Ayuda en lo referente a la salud
- Las fuentes de estas funciones de apoyo pueden ser naturales o basadas en servicios.
- Los resultados personales deseados con el uso de los apoyos incluyen la mejora de la independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y comunidad, y el bienestar personal.

La meta de un enfoque basado en los apoyos es facilitar la inclusión de las personas en la vida plena de la comunidad. Los apoyos apropiados reducen las



Imagen 13.
Las mediaciones docentes equivocadas pueden ser la mayor barrera que enfrenten los estudiantes.

limitaciones funcionales y les permiten participar y contribuir en la vida comunitaria, al mismo tiempo que se da respuesta a sus necesidades en su contexto social, cultural y futuro (Antequera et al., 2014).

Marco legal para la “dis”Capacidad intelectual

Para comprender el marco legal que cubre la atención a la “dis”Capacidad intelectual, es necesario tener en cuenta un referente internacional como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que lidera y otorga una disposición legal para las diferentes discapacidades existentes. En Colombia no hay una ley que imponga una normatividad precisa

sobre la “dis”Capacidad intelectual, no obstante, se puede tomar como referente a la Constitución Política de Colombia de 1991 que aborda algunos decretos que tienen en cuenta a esta población.

Aquí entre nos...

La “dis”Capacidad intelectual DI viene tomando un lugar preponderante en la escena escolar en clave de reivindicación, transitar del retardo mental a esta nueva concepción ha costado transformaciones que aún al día de hoy están en mora de ser aplicadas de manera generalizada. Todavía es típico escuchar a profesionales referirse al retardo mental y a sus tipologías o grados, de leves a severos. La DI, sus dimensiones y sistemas de apoyo implican la apertura a otras formas de enunciar y entender la relación entre iguales. Así las cosas, entre las principales necesidades de apoyo para los estudiantes se encuentran:

- 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.



Para la DI, son muchos los avances actuales frente a las orientaciones pedagógicas pertinentes..., ojo a la Ley estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de la República, 2013)



Para orientar..., retardo mental nunca será lo mismo que “dis”Capacidad intelectual... el cambio va mucho más allá que usar un término distinto

- 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 para 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.
- 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.
- 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–). (MEN, 2017, pp. 98-100)

Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad intelectual

Los cuadros de actividades contienen los pasos a seguir, recursos o materiales, tiempo de la actividad, grado de dificultad y el resultado esperado que el docente puede emplear con niños que presenten “dis”Capacidad intelectual.

Actividad N° 1. Tiro al blanco

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar el material de apoyo para la realización del juego. 2. Explicar las reglas del juego para encestar el objeto. 3. Colocar una canasta a una distancia de un metro, trazando una línea gruesa con cinta adhesiva. 4. El niño debe escoger varios objetos para meterlos en la canasta o para que caigan dentro de la superficie delimitada por la línea que se dibujó anteriormente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Canasta grande 2. Pelotas 3. Fichas 4. Tapas 5. Bolsas llenas de semillas 6. Palitos de madera 	<p>Se sugiere emplear unos 30 minutos, mientras el niño escucha las instrucciones y dependiendo también de la concentración que emplee.</p>	<p>Depende de la fuerza muscular empleada por el niño a la hora de encestar el objeto dentro de la superficie o canasta.</p>	<p>Que el niño logre desarrollar su coordinación motriz gruesa a través de su concentración.</p>



¡Qué bien encontrarlos de nuevo en este apartado! Aquí les dejo unas actividades divertidas, Ojalá les gusten y sirvan.

Actividad N° 2: La caja de las frutas

Pasos	Recursos o Materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar con anterioridad una serie de ilustraciones o tarjetas con diversas frutas. 2. Mostrar cada una de las tarjetas realizadas para el reconocimiento de las frutas. 3. Luego de observar las tarjetas, se le pide al niño que coja todas las ilustraciones y coloque cada una de ellas según la indicación de la docente. Por ejemplo, "coloca en esta caja roja las tarjetas con las frutas que no te gustan", "pon en esta caja verde las tarjetas de las frutas que sí te gustan". 4. Luego de que el niño coloque cada una de estas tarjetas en las cajas, se le empieza a preguntar: "¿Por qué no te gusta el banano?," o "¿Por qué te gusta la manzana?" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tarjetas de frutas 2. Dos cajas de diferente color 	<p>La actividad no tiene un tiempo límite, se propone que el niño tenga plena libertad para terminar la actividad.</p>	<p>Depende a la habilidad que cada niño tenga a la hora de reconocer y colocar correctamente las tarjetas dentro de las cajas mencionadas.</p>	<p>Permitir la identificación de gustos y preferencias, así como su expresión por medio del dibujo, la expresión gestual y verbal con respecto a los alimentos.</p>

Actividad N° 3. Imitar lo que hace Juan Pirulero

Pasos	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se invita al niño a sentarse en el piso para escuchar las indicaciones de Juan Pirulero, que en este caso será la docente simulando tocar un instrumento para que el niño vaya imitando esta acción. 2. Se le indica al niño que debe ir cantando la siguiente canción: 3. “Este es el juego de Juan Pirulero y cada quien atiende a su juego” 4. 3. La docente cambia la acción de tocar una pandereta a aquella de tocar otro instrumento y sigue así hasta imitar el instrumento indicado. 	<p>20 minutos, lo suficiente para generar confianza en el niño.</p>	<p>Se verá reflejado al momento en que el niño exprese sus sentimientos libremente, sin ningún temor.</p>	<p>Lograr en el niño la capacidad de memorizar acciones (tocar la guitarra) y que posteriormente las pueda representar por medio de la imitación.</p>

Fuente: Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010)

Notas de reflexión

Actividad N° 1	
Actividad N° 2	
Actividad N ° 3	



Doy por terminado el segundo capítulo.

Te invito a expresar tus opiniones sobre la experiencia en las notas de reflexión..

CAPÍTULO 3.

La "dis" Capacidad desde el movimiento.
Mi motor está en lo pienso y en cómo me
muevo.



!De nuevo encontraste a Piro relatando una bonita historia de vida!

Relato de vida

El 9 de febrero del 2010 nació Lulú en la ciudad de Bogotá. Lulú llegó al jardín en el 2015 acompañada por su tía y abuela materna buscando un cupo, puesto que en los jardines y colegios del sector que prestan atención a la primera infancia, se lo habían negado a causa de su “dis”Capacidad motora. A sus cinco años Lulú no puede caminar por sí sola, se desplaza gateando o en una silla adecuada a su postura corporal, sumado a esto, su fluidez verbal no es acorde para su edad.

El jardín le brinda el cupo para ingresar al curso de pre-jardín, teniendo en cuenta que está desescolarizada, sin por ello desconocer que las instalaciones no están adecuadas para su movilidad. Se les solicita a sus familiares que aporten la historia médica y los documentos necesarios para la inscripción, así como asistir a una entrevista con la docente que estará a cargo de la niña para conocer a fondo su historia clínica.

En el momento de la entrega de los documentos, la mamá detalla la historia médica de Lulú y le explica a la docente las características de la diparesia espástica. La docente no conocía nada sobre esta clase de parálisis cerebral, este es su primer encuentro con una “dis”Capacidad motora, y a partir de este momento, inicia una gran labor para contribuir en su proceso y además de esto, aprender del tema y facilitar la inclusión dentro de su aula.

Durante los primeros meses, el proceso resultó ser muy complejo mientras la docente aprendía, sin embargo, Lulú socializó con bastante rapidez y tuvo muy buena acogida en el grupo, logró también entablar una muy buena amistad y una relación de mucha confianza con la docente. Al ver los avances, se inició la adaptación curricular para realizar una serie de actividades que aportaran de forma significativa a su desarrollo integral. Los resultados de esta adaptación no se hicieron esperar y Lulú empezó a manifestar interés por asistir a diario al jardín, realizar actividades complementarias en su casa, subir y bajar las escaleras sin ayuda de la docente –solo con su supervisión–; demostró asimismo reconocimiento de las vocales y algunos números acompañados de su conteo, capacidad para clasificar e identificar colores, agarrar el lápiz, limitación al colorear, mayor precisión en el picado, rasgado, moldeado, y manejo de las tijeras, mayor movilidad e independencia para ir al baño, trepar el lazo del parque, entrar y salir de la piscina de pelotas sin ayuda, mayor fluidez en su expresión oral, y mayor atención en las actividades sugeridas y en las que ella misma planteaba.

Para poder darle cumplimiento a todos estos objetivos, la base fue la estimulación sensorial y el compromiso diario, con el complemento que significan las ganas de ver a Lulú disfrutando de una mejor calidad de vida, con la meta de que logre caminar, cumplir sus sueños y ser un motivo de orgullo para su familia.

Uno de los principales obstáculos cuando Lulú ingresó al jardín era la falta de adecuaciones para su movilidad, al final de la historia no fueron obstáculos o limitantes, sino que, al contrario, sirvieron para que lograra una mayor movilidad de sus piernas al suponer un esfuerzo adicional y un reto personal, un paso a la independencia.

Hoy en día Lulú ya no llega al jardín en coche ni alzada sino caminando, agarrada de la mano de su

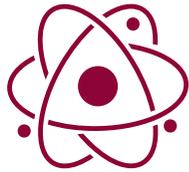
madre y la dejan asistir a las salidas pedagógicas programadas por la institución sin la necesidad del coche ni del caminador.

Lina Díaz⁴
(Notas de campo, 2016)

⁴ A partir de la recopilación realizada en el 2016, en el Liceo Infantil Caminito al futuro en Bogotá.



Imagen 14. Las capacidades de nuestros estudiantes requieren de apoyos necesarios para que logren su máximo nivel. (Mezzotint/ Shutterstock.com)



¿Sabías que el sufijo *-paresia* significa debilidad?

Sobre el concepto...

Según la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2017), esta "dis"Capacidad se define como la "Anomalía de la estructura corporal y de la apariencia, con anomalía de la función de algún órgano o sistema, cualquiera que sea su causa" La Federación de Enseñanza de Andalucía (2010) Sin embargo, en la experiencia obtenida a través del trabajo realizado en el aula, la "dis"Capacidad motriz es en realidad una manera muy significativa de apreciar el mundo circundante, con una mayor agudeza de los sentidos que potencializan al máximo destrezas y habilidades propias que permiten enriquecer la vida con experiencias positivas y un cambio en la perspectiva de las personas que le quieren impedir su desarrollo.

Clasificación de la "dis"Capacidad motora según el origen:

Origen cerebral. La "dis"Capacidad motora que se origina en el cerebro presenta tres casos especiales: parálisis cerebral, traumatismos craneoencefálicos y tumores. La parálisis cerebral se divide en cuatro tipos: 1). Espástica se refleja en el aumento exagerado del tono muscular (hipertonía), en los movimientos involuntarios y lesión en el sistema

piramidal; 2). Atetósica se presenta con movimientos y contracciones involuntarias e incontrolables, espasmos intermitentes que desaparecen durante el sueño. Es de carácter neuromuscular; 3). Atáxica es causada por una lesión en el cerebelo y se caracteriza por movimientos torpes y lentos, alteración del equilibrio, poca habilidad manual, voz monótona, débil y lenta; y por último 4). Mixta: sus síntomas son una mezcla de los tres anteriores. (Mondragón & Lobera, 2010)

Hay que mencionar además, cómo se clasifica la parálisis cerebral:

- a. **Paraplejía:** se encuentran afectadas las dos extremidades inferiores.
- b. **Hemiplejía:** se encuentran afectadas la extremidad inferior y superior del mismo lado.
- c. **Triplejía:** afectación de tres extremidades (generalmente dos inferiores y una superior).
- d. **Tetraplejía:** afectación de las cuatro extremidades.
- e. **Monoparesia:** Parálisis ligera de un único miembro.
- f. **Hemiparesia:** disminución de la fuerza motora o parálisis parcial que afecta un brazo y una pierna del mismo lado del cuerpo.

- g. **Tetraparesia:** afectación del tronco y cuatro extremidades (afectación global).
- h. **Triparesia:** afectación de las extremidades inferiores y una superior
- i. **Diparesia:** afectación de las cuatro extremidades con predominio de las inferiores.

Origen espinal. Se consideran las siguientes enfermedades:

- **Poliomielitis aguda:** Afecta el sistema nervioso. Es una enfermedad infecciosa, pero se puede combatir con vacuna oral.
- **Espina bífida:** el canal vertebral no cierra y presenta el riesgo de dañar la médula, puede ser oculta o manifiesta y no tiene curación definitiva.
- **Lesiones medulares:** se producen en la médula espinal causando pérdida de algunas funciones, movimiento o sensibilidad. Pueden desembocar en:
 - a. **Paraplejía:** cuando la persona ha perdido la sensibilidad y no logra mover la parte inferior de su cuerpo
 - b. **Tetraplejía:** cuando la persona ha perdido sensación y movimiento en la parte inferior y superior del cuerpo

Origen muscular o miopatías. Son un grupo de enfermedades hereditarias que afectan a los músculos esqueléticos, los cuales controlan los movimientos voluntarios. Su consecuencia es la pérdida de tono y fuerza muscular. Existen dos tipos de distrofias musculares: 1) distrofia muscular progresiva de Duchenne: llamada también *Distrofia muscular de la niñez*, que afecta el tejido muscular. Es degenerativo y se manifiesta como debilidad progresiva de brazos y piernas; y 2) distrofia escapular de Dejerine: se caracteriza por la progresiva degeneración de determinados grupos musculares, presentando debilidad muscular. Suele aparecer en la adolescencia.

Origen óseo-articular. Las lesiones óseo-articulares que se relacionan por desviación del raquis son: escoliosis –conocida como la desviación o curvatura de la columna en sentido lateral–, cifosis –en la que se genera una curvatura de la columna, presentando una postura jorobada o agachada–; y lordosis –curvatura lordótica exagerada que hace que los glúteos se vean más prominentes–.

Aquí entre nos...

Si bien muchos de los objetivos propuestos en la escuela para estos estudiantes se articulan con escenarios de rehabilitación, son muchas las actuaciones que se pueden agenciar desde la escuela. A continuación, presentamos algunas de ellas:



Es muy importante que el trabajo en el aula vaya de la mano con la familia..., solo trabajando juntos se hacen posibles avances significativos

- Reconocer las posturas y los desplazamientos que el niño puede hacer, así como los apoyos que emplea para ello.
- Mejorar la postura, el equilibrio, la coordinación y el desplazamiento del niño haciendo uso de los aditamentos adecuados (caminador, silla de ruedas, prótesis, etc.).
- Permitir que el niño conozca su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, y que desarrolle al máximo sus capacidades de movimiento.
- Proponer actividades que favorezcan la funcionalidad del niño, su independencia y autonomía (ir al baño, comer solo algunos alimentos, realizar desplazamientos cortos que no impliquen sobrepasar obstáculos).



Imagen 15.

Situar la capacidad humana por sobre las aparentes dificultades, permite encontrar nuevos caminos

- Reconocer las principales características comunicativas y de habla del estudiante y aproximarse a los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación que emplea, si viene al 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 facilitarles el acceso a los servicios básicos (baño cercano y adaptado, alimentación y servicio de comedor en la misma planta en la que se encuentre su salón de clase).
- Articularse con el sector salud para conocer los abordajes que se pueden hacer en cuanto a desplazamiento y postura con el estudiante, de modo que se fatigue lo menos posible, sin por ello perder independencia (MEN, 2017, p. 156)

Orientaciones metodológicas para la “dis”Capacidad motriz...

Los niños que presentan alguna “dis”Capacidad motriz, ya sea en articulaciones, músculos o huesos, por lo general se abordan mediante diferentes formas de aprender, realizar trazos, leer y escribir. El control voluntario de sus movimientos requiere un mayor esfuerzo.

Tablero de comunicación

Si el niño carece de lenguaje oral, recurre a los tableros de comunicación, es decir, a soportes de diferentes medidas y características con símbolos que representan sujetos, cualidades y acciones, y que mediante un sistema de señalización comunican un mensaje.

El tablero de comunicación consta de una serie de imágenes comunes que el individuo recuerda fácilmente y que representan una idea o se asocian con alguna acción que el niño en cuestión desea transmitir. Las imágenes expresan peticiones y necesidades, como alimentación, ir al baño, jugar, o bien objetos y/o personas: casa, papá, mamá, hermanos, abuelos, etcétera.



Nunca subestimes la utilidad de las orientaciones metodológicas.

Actividad N° 1. Tableros de comunicación

Los niños con “dis”Capacidad motriz en ocasiones presentan dificultades en el desarrollo del habla, al verse afectada la musculatura que facilita el movimiento de los órganos encargados de la fonación.

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar el tablero apropiado para la necesidad del niño. 2. Ubicarse en un lugar adecuado para la orientación. 3. Dar inicio a la actividad con el señalamiento de las imágenes. 4. Cada vez que el niño señale la imagen, la docente le dirá su nombre, así con cada una, hasta que el niño asocie la imagen con el sonido y la acción. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variedad de tableros de comunicación (números, letras, acciones, lugares, estados de ánimo, alimentos, prendas de vestir) 2. Disposición de la docente para repetir varias veces 3. Uso de tic 4. Tableros elaborados por la docente en diferentes texturas 	Se sugiere un máximo de 20 minutos para no cansar al niño y alcanzar un punto de concentración y aprendizaje.	Dependiendo del desarrollo del lenguaje del niño.	Lograr que, a través de las actividades continuas y bien orientadas, el niño forme frases completas para expresar ideas, sentimientos o necesidades.

Fortalecimiento de la expresión oral

Como estrategia para la comunicación, se recomienda fortalecer el lenguaje oral con actividades que aumenten la intención del niño de comunicar; por ejemplo, utilizar un micrófono hecho con cartoncillo y jugar a entrevistar a los alumnos, ya que a los niños les gusta hablar por un micrófono. Si el

lenguaje del alumno no es muy claro, se pueden plantear actividades que lo motiven a usarlo con más frecuencia (por ejemplo, cantar, repetir y memorizar frases cortas). Resulta crucial proporcionar también los modelos adecuados en cuanto a pronunciación de las letras y coherencia de las ideas.

Actividad N° 2. Fortalecimiento de la expresión oral

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> Hacer un micrófono con el material deseado. Iniciar un juego de roles de periodistas o semejantes, la idea es utilizar el micrófono como herramienta de comunicación. Reforzar vocabulario aprendido y estimular al aprendizaje de nuevas palabras. 	<ol style="list-style-type: none"> Micrófono elaborado con el material deseado Música Acompañamiento de la docente 	<p>Se sugiere dar libertad de tiempo para que el niño juegue cuánto desee.</p>	<p>Depende e irá cambiando a medida que el niño desarrolle lenguaje.</p>	<p>Lograr que, a través de las actividades continuas y bien orientadas, el niño forme frases completas para expresar ideas, sentimientos o necesidades.</p>



Recuerda que el cuerpo habla... no solo la voz suena... la diversidad requiere ser lectores de otras formas de ser y hacer

Actividad N° 3. La estrella de lana

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Grado de dificultad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> Ubicar a los estudiantes en un círculo, con aproximadamente un metro de distancia entre cada uno. Entregar un ovillo de lana a uno de los niños. Este deberá desplazarse hasta llegar a donde esté su compañero diciendo su nombre. Ahí debe entregar el ovillo y mantener sujetado el extremo de la lana. Continuar con el ejercicio asegurándose de que todos participen. Cuando un estudiante se dirija a otro, deberá decir el nombre del anterior, el propio y el del siguiente. 	<ol style="list-style-type: none"> Ovillos de lana Espacio con un suelo de superficie llana 	Una vez la estrella esté formada, se puede dar por terminada la actividad.	Una vez esté formada la estrella o haya hilos suficientes, es indispensable que todos los participantes ayuden a los demás a pasar por los hilos, dando indicaciones orales o ayudando de manera directa a la persona para que logre llegar al otro lado.	Propiciar la colaboración entre los miembros del grupo por medio del ejercicio conjunto.



En ocasiones, el aspecto académico debe ser secundario..., aprender mediante el juego con otros habilita escenarios de encuentro necesarios para reconocer-nos.

Notas de reflexión

Actividad N° 1	
Actividad N° 2	
Actividad N° 3	



-Doy por terminado el tercer capítulo.

-te invito a dar tus opiniones en las notas de reflexión, sobre tu experiencia.

CAPÍTULO 4.

TEA. No soy un autista, no soy un niño especial. Soy... un niño

"Tu soledad y la mía.

Allí...

*En los carritos ordenados
con pulcritud de utopía.
siempre se ponen cita imposible,
tu mirada y la mía.*

Allí...

*Hablando de ti como en cuerpo extraño,
abogado de tus propias injusticias,
defensor del niño sediento,
guardián de todas tus manías.*

Allí...

*Buscando sin saber hacerlo
leyendo sin saber leer,
asumiendo al desespero,
mientras tú, me das el vuelo.
Allí nos ponemos cita tú y yo...
En tu soledad conmigo.
En mi soledad contigo.*

Fernando Andrade Sánchez



Dialogar sobre historias de vida de otros es la mejor manera para aprender de la experiencia

Relato de vida

Amanda Baggs causó un gran impacto en internet hace un par de años al producir un video difundido en Youtube titulado “In My Language”. En este video ofrecía su relato personal como autista. Verlo es una experiencia fascinante. En la primera mitad del video, de nueve minutos de duración, Amanda canta en diferentes tonos, como un monje budista y produce muchos sonidos utilizando varios objetos domésticos. Tamborilea en superficies, retuerce un collar y deja caer un slinky [juguete en forma de resorte]. Da la sensación de ver a la famosa percussionista Evelyn Glennie cuando Amanda pasa sus uñas reiteradamente a lo largo de una superficie de metal ondulada, hacía sonar un anillo de alambre colgado de un picaporte, agitaba una hoja de papel, jugaba con el agua que salía del grifo de la cocina e interactuaba de muchas formas con el mundo que le rodea. Aunque en realidad no habla mucho y profesionales la han considerado poco operativa, Amanda logra comunicarse elocuentemente con palabras a través de un computador y un sintetizador de voz.

En la segunda parte del video, escuchamos a la voz sintética declarar una especie de manifiesto en favor de aquellos que utilizan diferentes formas de comunicación. La gente, afirma Amanda, cree que ella vive en un mundo propio (típico estereotipo aplicado a individuos autistas) a pe-

sar de que ella está muy abierta a conversar con el universo de objetos que le rodean en su casa. Irónicamente, señala que la consideran abierta al mundo si limitara su atención a las palabras y a la interacción interpersonal. Expresa a través de su sintetizador: “El pensamiento de las personas como yo no solo se toma en serio si aprendemos nuestro lenguaje, no importa cómo pensáramos o interactuáramos antes. Como habrán oído, puedo cantar con aquello que me rodea, Solo cuando tecleo algo en nuestro/su lenguaje dice que me comunico”. En la misma línea, observa: “Me parece muy interesante que el fracaso al aprender su lenguaje se considere un déficit mientras que el fracaso al aprender mi lenguaje sea entendido como natural”. Acaba su video con una declaración de los derechos humanos a las diversas formas de personalidad y derechos autistas.

Armstrong (2012)

El manifiesto de Amanda y otros similares que pueden encontrarse en internet, se han convertido en un aparte importante del movimiento en pos de los derechos humanos de las personas autistas. Así como muchos miembros de la comunidad de Sordos han apostado por el valor único de la lengua de señas y la cultura propia, son muchos los que en la comunidad autista piden ser considerados como sujetos *neurodiversos* y únicamente como discapacitados.

Sobre el concepto

La palabra deriva del griego *autos* que significa "uno mismo". Es una característica que afecta a una de cada ciento cincuenta personas. El autismo fue descubierto por los médicos Leo Kanner y Hans Asperger, en dos estudios independientes en la década de 1940, pero no fue incluido en el Diagnostic and Statistical Manual de la Asociación Psiquiátrica hasta 1980, y no se incluyó como "dis"Capacidad con derechos a servicios de educación especial en Estados Unidos hasta la década de 1990. (Artigas – Pallares, 2012). No se ha identificado una causa biológica definitiva que explique el autismo, pero se cree que podría deberse a un daño cerebral provocado por diferentes factores, entre ellos la genética, complicaciones durante el embarazo y el parto o infecciones virales.

Bajo la mirada del DSM V

En el DSM-5 el concepto de autismo fue sustituido por el término "trastornos del espectro autista" (TEA), que han sido incluidos dentro de una categoría más amplia: *trastornos del neurodesarrollo* (Rapin y Allen, 1983; Vivanti et al., 2013; Volkmar y Reichow, 2013).

Los subtipos del autismo

El DSM-5 ha sustituido cuatro de estos subtipos (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y tgd no especificado) por la

categoría general de *trastornos del espectro autista* (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición diagnóstica del DSM-5 especifica tres niveles de gravedad para los síntomas, así como el nivel de apoyo necesario. Han surgido fuertes críticas frente a la definición del TEA en el DSMV en cuanto a la estrechez de los criterios, con lo que se corre el riesgo de excluir a algunas personas del diagnóstico de autismo y, en consecuencia, que no tengan acceso a los servicios que necesitan.

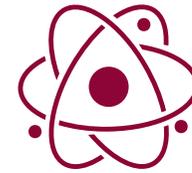
Características clínicas

En el DSM-5, solo quedan dos categorías:

1. Deficiencias en la comunicación social: los problemas sociales y de comunicación se combinan
2. Comportamientos restringidos y repetitivos.

Las categorías de *deficiencias en la comunicación social y comportamientos restringidos y repetitivos* recogen los mismos elementos que en el DSM-IV, a excepción de dos cambios importantes:

1. Las "*eficiencias o retraso en el lenguaje* ya no se incluyen en esta categoría de síntomas del DSM-5.
2. La característica clínica de la *sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales*, que no apare-



Te recomiendo revisar la biografía de Temple Grandin

cía en el DSM-IV, se incorpora ahora a la categoría de *comportamientos repetitivos*.

Aun cuando actualmente el DSM-V es la referencia diagnóstica más usada, resulta de utilidad mencionar dos de los puntos referentes más comunes, y que a días presentes continúan siendo usados en la

cotidianidad de la escuela, familia y la comunidad en general, si bien se tratan de dos tipologías clásicas del TEA, el autismo clásico profundizado por Leo Kanner y el trastorno Asperger trabajado por Hans Asperger, a continuación, algunas de las características generales más conocidas.

Autismo clásico (de Kanner)	Trastorno Asperger
<ul style="list-style-type: none"> • Coeficiente intelectual que en ocasiones se cree está por debajo de lo esperado para la edad • Diagnóstico realizado generalmente antes de los tres años • Asincronía en la aparición del lenguaje • Gramática y vocabulario limitados • Desinterés por las relaciones sociales • Desarrollo físico normal • Escasos intereses obsesivos de alto nivel • Los padres detectan problemas alrededor de los 18 meses 	<ul style="list-style-type: none"> • Coeficiente intelectual por encima de lo esperado para la edad • Diagnóstico general realizado después de los tres años • Aparición del lenguaje a tiempo • Gramática y vocabulario por encima del promedio • Intereses obsesivos de alto nivel • Problemas de socialización marcados

Fuente: (Pichot, 1995)

Marco legal...y la ley, ¿entiende mi capacidad?

Colombia es un Estado garante de los derechos de todos los ciudadanos en el marco de la equidad y de la participación social, en el cual se promueven “condiciones para que la igualdad sea real y efectiva adoptando medios a favor de grupos marginados y discriminados” (Constitución Política, 1991, art. 13; Congreso de la República, 2009, art. 7; 1994, art. 46; MEN, 2009, art. 2), teniendo en cuenta el Decreto 366 de 2009. “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en

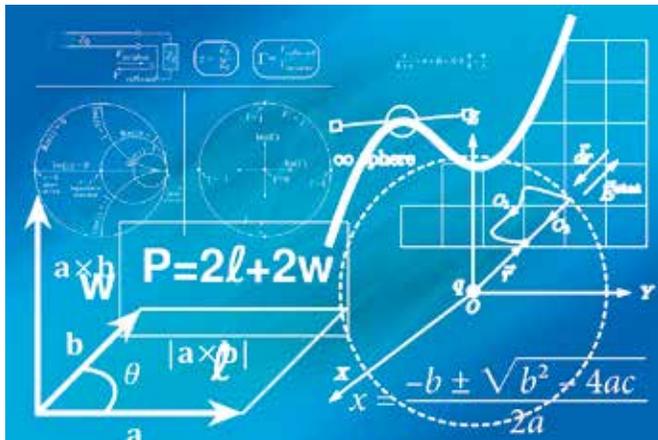


Imagen 16.

La capacidad autista y su complejidad aun no es entendida, no debe ser juzgada a la ligera

el marco de la educación inclusiva” (MEN, 2009). Sin embargo, no existe una ley que atienda con exclusividad a la población diagnosticada con TEA en Colombia; un referente en cuanto a legislación que cobija el autismo, se encuentra en México y reconoce su prevalencia en este territorio, puesto que se presentan más casos que por cáncer, diabetes y sida pediátricos juntos. El 30 de abril del 2015, el presidente Enrique Peña Nieto promulgó la *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista* (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2015), reiterando como base crucial de la ley, la importancia de garantizar una educación que tenga en cuenta las capacidades y potencialidades mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente. Esta es la prioridad en el ejercicio de la labor docente y deben ser las premisas para desarrollar las capacidades, no solo de las personas diagnosticadas con TEA, sino de la neurodiversidad que acompaña la cotidianidad y que de seguro aportará de forma efectiva al desarrollo de la sociedad.

Aquí entre nos...

El 2 de abril se celebra el Día Internacional del Autismo, y no supone tan solo una festividad de marchas y muestras de capacidad autista, celebrar la capacidad implica hacer ejercicios de conciencia frente a las luchas y los desafíos propios de las fa-



Si bien es cierto que en Colombia los marcos legales son generales para todos, hay poblaciones como las personas con TEA que no cuentan con políticas y normatividad específica suficiente, a diferencia de las personas Sordas y Ciegas, que además cuentan con entidades específicas como el insor y el INCI..., para el caso del TEA... no es así, de ahí que las asociaciones de padres sean un ejemplo de movilidad significativa y eficaz para esta capacidad humana



Autismo y comunicación... el reto central

milias, escuelas y sujetos. Estas provocaciones a la movilización son el pretexto para rescatar la capacidad por sobre los estereotipos normalizados. Es por ello que frente al gran espectro de la neurodiversidad, la capacidad autista configura el escenario de encuentro para familias y todos aquellos que se disponen a aprender sobre otras formas de ser en el mundo. En este sentido, se aportan para la escuela y la familia las siguientes claves:

- Dar instrucciones cortas y claras. Primero a todo el grupo y luego dirigidas al estudiante en concreto.
- No esperar que el alumno mire a los ojos o se gire, no olvidar que aun así está escuchando.
- Cuando le hablen al niño en cuestión, procurar que no haya otros estímulos distractores.
- Fragmentar las instrucciones mediante el paso a paso.
- No abrumar al niño con toda la información en una sola entrega.
- Permitirle estar solo cuando así lo prefiera. Buscar lugares con pocos estímulos para el trabajo individual.
- Anticipar cualquier cambio en la rutina y explicar claramente por qué se modifica y qué sigue el resto del día.

- Evitar usos figurados en el lenguaje y la comunicación sobre los que no haya certeza que comprenda y conozca.
- Utilizar los intereses y preferencias del estudiante para introducir nuevos conceptos y conocimientos.
- Mediar en los conflictos con otros, ayudando a los compañeros y pares a comprender la manera en la que el estudiante con TEA comprende e interpreta las relaciones sociales. (MEN, 2017)

Orientaciones metodológicas para el TEA...

Para la libertad del ser en el TEA

El aula debe integrar metodologías, técnicas y estrategias didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuden al componente psicológico para poder identificar así la capacidad madurativa en los procesos cognitivos para mejorar el desempeño y potenciar las habilidades del proceso de desarrollo del estudiante. Ante la pregunta ¿por qué partir del desarrollo?, se debe aclarar que, como proceso multidimensional, de reconstrucción y reorganización permanente, el desarrollo no es lineal, sino que se caracteriza por avances y retrocesos, siendo esta la base de nues-

tro trabajo, ya que necesitamos saber qué procesos del desarrollo presentan novedades para tratar de superarlas.

Tengamos en cuenta que:

No es posible formular recetas mágicas aplicables a todos los casos, los TEA presentan una gran variedad. Pero sí existen principios que, cualquiera sea el grado del niño en cuestión, deben tenerse en cuenta, como:

- Trabajar no solo con el estudiante sino también con su familia, informándolos y haciéndoles partícipes del proceso.
- Lo aprendido debe extenderse a los hogares, al salón de clase y al entorno social en general para poder considerarlo aprendido realmente.

- Respetar el aporte de los padres, pues ellos son los que más tiempo comparten con los niños en cuestión.
- Las intervenciones y enseñanzas deben enfocarse en todas las habilidades adaptativas para lograr mayor funcionalidad del estudiante con el que se trabaja.
- Los objetivos planteados en cada tratamiento deben abarcar todas las etapas evolutivas y estar sujetos a modificaciones, según la necesidad particular que vaya presentando el niño.
- Es necesario ser flexibles y responder a la individualidad de cada uno, evitando etiquetar a todos por igual.

Actividad N° 1

Pasos	Recursos o materiales	Grado de dificultad	Resultado esperado
<p>1. Tome una servilleta y trace la forma de los utensilios para comer (plato, vaso, cubiertos) con el marcador.</p> <p>2. Presente la servilleta a modo de mantel y proporcione los utensilios para que el niño(a) lo coloque en el sitio adecuado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel de cocina • Marcadores • Platos • Vasos • Cubiertos 	<p>Depende de la disposición del momento para la actividad. Resulta vital observar la disposición del estudiante antes de iniciar las actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía al alimentarse • Abrir y cerrar botellas, o en caso distinto, solicitar la ayuda pertinente • Asociación de utensilios

Actividad N°2. Planificación centrada en el niño

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Resultado esperado
1. Presente los bastidores 2. Pregunte si el niño sabe cómo usar el bastidor. Busque la interacción constante. 3. Explique la utilidad de los bastidores. 4. Haga el ejercicio de forma previa a modo de ejemplo.	<ul style="list-style-type: none"> • Bastidores realizados en casa • Amarrar • Abotonar • Ensartar 	Depende de la necesidad que se presente, en lo posible, evite interrupciones durante el desarrollo de la actividad.	Autonomía e independencia

Para planificar nuestro trabajo, sin duda se requiere contar con una formación especializada, conocimientos claros sobre las capacidades de los estudiantes diagnosticados con TEA, su perfil cognitivo, las técnicas de apoyo y las estrategias visuales que tanto les ayudan. Las áreas a trabajar serían las siguientes:

Autonomía personal

- a. **Alimentación:** uso de los utensilios de mesa, uso de la servilleta, postura adecuada, abrir y cerrar botellas, servirse bebidas en el vaso, abrir envases, limpiar utensilios, preparar un sándwich y leche achocolatada, asociar qué utensilio debe usar según el menú, etc.
- b. **Vestimenta:** ponerse y quitarse prendas de vestir, abrocharse y desabrocharse, abrir y ce-

rrar cierres, reconocer la parte delantera de la ropa, reconocer a qué pie corresponde cada zapato, asociar la ropa a la temperatura ambiente y a la actividad que se va a realizar, etc.

- c. **Aseo:** responder a la necesidad de control del esfínter enseñándoles la secuencia para ir al baño (bajarse la ropa, sentarse, limpiarse, etc.), lavarse y secarse las manos, cepillarse los dientes, hacer buches y escupir, secuencia de pasos para bañarse, etc.
- d. **Orientación y desapego:** ayudarlos a que logren orientarse en espacios habituales, dirigirse a determinados lugares en forma autónoma, enseñanza vial, etc.

Actividad N°3 Capacidades intelectuales

Como se sabe las capacidades intelectuales son las habilidades necesarias para realizar tareas mentales. Se pueden realizar exámenes de inteligencia para medir la capacidad intelectual general de una persona por medio de varios factores. La capacidad intelectual se aplica en todo momento en los entornos académicos. La capacidad intelectual que más resalta en un ambiente académico se caracteriza por un período de atención prolongado. Estos son algunas capacidades intelectuales que se deben fomentar en el aula de clase:

- a. **Percepción en los distintos campos:** en el auditivo consta de reconocer sonidos, voces, intensidad, reproducir ritmos y canciones.

En el visual de seguir con la vista la trayectoria de objetos, aparearlos, etc. En el táctil se trata de reconocer por tacto personas, objetos, figuras y texturas. En relación con el medio estriba en distinguir estados climáticos, días de la semana, partes del día y sucesos significativos autobiográficos, como noticias, paseos, cumpleaños, etc.

- b. **Esquema corporal:** por medio del programa de psicomotricidad, irán conociendo su cuerpo y así integrando su esquema corporal propio y del otro.

- c. **Atención en todos los campos trabajados:** visual, auditivo, táctil y propioceptivo, con objetos, figuras y juegos de interacción.
- d. **Lectura y escritura:** conciencia fonética, asociar el sonido a su grafema, grafismos, escritura de letras, sílabas, palabras y frases.
- e. **Comunicación:** afianzar lo logrado en terapia del habla y enriquecerlo trabajando el lenguaje expresivo, pidiendo cosas, usando el sí y el no, practicando saludar, nombrar cosas, personas, animales, lugares, etc., desarrollando el lenguaje comprensivo, respondiendo a su nombre y a órdenes. Implica mejorar su contacto auditivo mediante juegos interactivos, entre otros.
- f. **A jugar:** mediante actividades lúdicas con juguetes, desarrollar el juego simbólico, respetar turnos y reglas en juegos sencillos, etc.
- g. **Autodeterminación:** enseñarle a pedir ayuda sin angustiarse, expresar sus sentimientos, permitir que elija para así incentivar la toma de decisiones.
- h. **Motricidad:** gruesa, empleando el plan de psicomotricidad, con desplazamientos, marcha, saltos, equilibrio, etc.

Y la motricidad fina mediante el uso de la pinza superior, encastrar, sacar, ensartar, rasgar y trozar papel, trabajo con plastilina, construcciones, uso del lápiz, grafismos, colorear, con-

tornear, unir puntos, recortar, uso correcto del agarre del lápiz. A continuación, se plantea un ejercicio para fortalecer las anteriores capacidades dentro del aula de clase:

Pasos	Recursos o materiales	Tiempo de actividad	Resultado esperado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Presente el material de forma amigable y haga recomendaciones con respecto al cuidado que se debe tener con este (no introducirlo a la boca, orejas o nariz). 2. Tome con una cuchara o pinzas, los granos dispuestos en uno de los platos y páselos al otro plato. 3. Invite al niño a que haga el mismo ejercicio cuantas veces lo desee. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bandeja 2. Platos 3. Pinzas 4. Cuchara 5. Granos (frijol, lentejas, garbanzos) 	<p>La docente estipula el tiempo de acción de la actividad y la frecuencia con la que debe realizarla.</p> <p>Evite hacer interrupciones mientras el niño realiza la actividad.</p>	<p>Mejoramiento del manejo de la pinza, previo a escribir.</p> <p>Autonomía, mejoramiento de las relaciones con su espacio de interacción.</p>

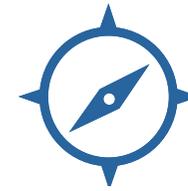
Características de la mediación

- Si bien cada estudiante presenta características particulares, es preciso de nuestra parte, comprender e investigar cuáles serán las mejores estrategias de apoyo para que desarrolle su máxima funcionalidad.
- Plantearse cuáles son las posibilidades y capacidades adaptativas del niño al enfrentarse a la dinámica de la interacción personal, los vínculos afectivos y la interpretación de las conductas, al desarrollar las estrategias.
- Desplegar un andamiaje capaz de proveer la cantidad y calidad de ayudas necesarias para el ajuste progresivo en el ritmo de trabajo terapéutico y para la aceptación escalonada de actividades por parte del estudiante con el que se está trabajando.

- Inculcar la importancia de que cada familia, la escuela y los distintos profesionales especializados, realicen un abordaje conjunto, conformando un auténtico equipo en el trabajo con cada niño y que cuente con un moderador, que será quien guíe el tratamiento interdisciplinario.
- Retirar las ayudas en la medida en que el estudiante vaya logrando mayor autonomía.
- Trabajar los vínculos personales con pares y mayores debe ser un objetivo estratégico, comenzando por el trabajo de atención compartida, coherencia central, respetar turnos,

comentarios autobiográficos, ensayos simulados de historias sociales (o sea dramatizaciones como compartir juegos, ir de compras, ir al dentista, etc.).

Diseñar y llevar a cabo este tipo de actividades, adaptándolas a las posibilidades y capacidades de cada niño, favorecerá la calidad de sus interacciones y le brindará cada vez mayor seguridad y confianza en sí mismo. Todo esto lo hará un miembro activo de la sociedad en la que se está desarrollando, permitiéndole hacer aportes vitales, no solo por y para su integridad, sino llevando a otras instancias el papel de la neurodiversidad.



El TEA es un misterio que aún no logra comprenderse del todo..., allí está su magia, en el reto diario de estar frente a un desafío dinámico y transformador.

Notas de reflexión

Actividad N° 1	
Actividad N° 2	
Actividad N° 3	

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, F. (2016). "dis"Capacidad... más que una palabra. Boletín el Minuto Pedagógico. UNIMINUTO Virtual y a Distancia. Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil, (3). ISSN 2462-8573
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M. T., Cruz, A., Cruz, P. L., García, F. J... Garzón, R. (2014). *Manual de atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual 10*. Andalucía: Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0814_inclusion_textos_discapacidad_intelectual.pdf
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales. Barcelona: Espasa Libros.
- Artigas – Pallares, J. & Paula, I. (jul/sep 2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Volumen (32). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008
- Banguero, L., y Molina, T. (2007). *Diseño de un protocolo para la construcción de un espacio sensorial para la estimulación temprana de niños con Multidéficit* (Tesis de pregrado) Escuela de Ingeniería de Antioquia, Universidad ces. Envidado - Medellín.
- Barón-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza Editorial.
- Candel, I. (2002). Atención temprana. Niños con síndrome de Down y otros problemas del desarrollo. Madrid: Federación Española del Síndrome de Down, feisd. Recuperado de http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/30L_atenciontemprana.PDF
- Castroviejo, I. P. (1996). Plasticidad cerebral. *Revista Neurol*, 24(135), 1361-1366.
- Cid, M. J., y Camps, M. (2010). Estimulación multisensorial en un espacio Snoezelen: concepto y campos de aplicación. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(236), 22-32.
- Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Equipo de Psíquicos. (2010). Discapacidad intelectual. Definición de discapacidad

- intelectual (aaid). Navarra: Gobierno de Navarra. Recuperado de http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011a). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Auditiva/3discapacidad_auditiva.pdf
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010b). *Discapacidad intelectual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106805/discapacidad-intelectual.pdf>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2010c). *Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*. México D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/106810/discapacidad-visual.pdf>
- Congreso de la República (1994, febrero 8). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* (41.214). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República (1996, octubre 11). Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. *Diario Oficial* (42.899). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>
- Congreso de la República (2005, agosto 2). Ley 982 del 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas Sordas y Sordociegas y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (45.995). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>
- Congreso de la República (2006, noviembre 8). Ley 1098 del 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* (46.446). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Congreso de la República (2009, julio 31). Ley 1346 del 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de

- diciembre de 2006. *Diario Oficial* (47.427). Recuperado de http://www.mincit.gov.co/loader.php?IServicio=Documentos&IFuncion=verPdf&id=75385&name=Ley_1346_del_2009.pdf&prefijo=file
- Congreso de la República (2013, febrero 27). Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial* (48.717). Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2015, abril 30). *Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPCEA_270516.pdf
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Artículo 13. Capítulo 1. Título II. Recuperado de https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Díaz, L. y Brotons, Á. (2006). *Cómo hacer una sala multisensorial de bajo coste*. Taller impartido en Jornadas de tecnologías de bajo coste en Albacete. Albacete, España. Recuperado de <http://www.crmfalbacete.org/recursosbajocoste/archivos/pdf/Taller%20Multisensorial.pdf>
- Exprés (2016, enero 29). App para el proceso fonológico de niños con síndrome de Down. Exprés. Recuperado de http://www.elexpres.com/2015/nota.php?story_id=97787
- Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (Julio, 2010). *DEFICIENCIAS MOTORAS. Definición, El alumnado con deficiencia motora, Criterios de clasificación y Factores que dificultan el aprendizaje*. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Volumen N°9.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (gat) (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. Documento 55/2005. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO625/libro_blanco_atencion-temprana.pdf
- Fejerman, N. y Arroyo, H. (2013). *Trastornos motores crónicos en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/300211147/TRASTORNOS-MOTORES-CRONICOS-EN-NINOS-Y-ADOLESCENTES-pdf>

- Gómez, P. y Romero, E. (2004). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).
- González, V. (2011). *Un acercamiento histórico a la comunidad sorda de Bogotá*. Bogotá: sed-Fenascol. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/5727712/un-acercamiento-hist%C3%B3rico-a-la-comunidad-sorda-de-bogot%C3%A1>
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad. Principios y práctica*. Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/281_65_s.pdf
- ICBF, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010a). *Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niños y niñas menores de seis años con discapacidad. Fundamentos conceptuales y normativos*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Alcaldía de Bogotá, Caja de Compensación Compensar, Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/CartillaFundamentos.pdf>
- ICBF (2010b). *Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad auditiva*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Alcaldía de Bogotá, Caja de Compensación Compensar, Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/RecursosMultimedia/Publicaciones/CARTILLA-AUDITIVA-4.pdf>
- INCI (2000) Instituto Nacional para Ciegos. *Cartilla Ábaco Primera Parte*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de: <http://fundacionprogres.com/Documentos/lineamientos-sordociegos.pdf>
- INCI (2006a) Instituto Nacional para Ciegos. *Lineamientos técnicos para la atención educativa de la población sordociega en el marco del servicio público educativo*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de: <http://fundacionprogres.com/Documentos/lineamientos-sordociegos.pdf>
- INCI (2006b, abril). *El maestro de apoyo en el marco de la atención educativa de la población con limitación visual. Recomendaciones generales*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de <http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/el%20maestro%20de%20apoyo%20en%20el%20marco%20de%20la%20atencion%20educativa.pdf>

- INCI (2006c, abril). *El maestro y el estudiante con limitación visual*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de <http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/el%20maestro%20y%20el%20estudiante%20con%20limitacion%20visual.pdf>
- INCI (2006d, abril). *Material didáctico para estudiantes con limitación visual. Sugerencias prácticas para su elaboración o adaptación*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de <http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/Cartillas/Cartilla%20material%20didactico.pdf>
- INCI (2006e, abril). *Orientaciones generales para la enseñanza del sistema de lectoescritura braille*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de <http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/orientaciones%20para%20la%20enseñanza%20del%20sistema%20de%20lectoescritura%20braille.pdf>
- INCI (2006f, agosto) *Orientaciones para la enseñanza del ábaco abierto*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de <http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centrodocumentacionvirtual/orientaciones%20para%20la%20enseñanza%20del%20abaco%20abierto.pdf>
- INSOR, Instituto Nacional para Sordos (2006a). *Educación bilingüe para sordos - etapa escolar. Orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf
- INSOR (2006b). *Cartilla de estimulación del lenguaje y la audición para bebés menores de doce meses*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://orientauditivos.files.wordpress.com/2009/11/el-librito-del-bebe-sordo.pdf>
- INSOR (2006c). *Diccionario básico de la lengua de señas colombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/e-discapacidad/Documents/36317784-Diccionario-lengua-de-señas.pdf>
- INSOR (2010). *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años. Orientaciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_programa_bilingue_atencion.pdf
- INSOR (2011). *Diccionario básico de la lengua de señas colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Nacional para Sor-

- dos. Recuperado de http://www.insor.gov.co/descargar/diccionario_basico_completo.pdf
- Maldonado, M., Bachiller, B., & Garzón, R., (2008) *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Necesidades educativas asociadas a retraso del desarrollo y discapacidad intelectual*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaIntelectual.pdf>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (1994, agosto 5). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial* (41.473). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- MEN (2006a, julio). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales NEE*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- MEN (2006b, julio). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_6.pdf
- MEN (2006c, julio). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_2.pdf
- MEN (2006d, julio). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes sordociegos. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_7.pdf
- MEN (2009, febrero 9). Decreto No. 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. *Diario Oficial*

- (47.258). Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- MEN (2013, septiembre 27). Decreto 2106 del 2013. Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Sordos (insor), se determinan las funciones de sus dependencias y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* (48.926). Recuperado de http://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_2106_2013.htm
- MEN (2017, febrero). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- MEN e INCI (s.f.). Practicar con la regleta braille [recurso software]. *Colombia aprende*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/software/palabrasycuentas/pbraille.htm>
- Ministerio de Educación de Chile (diciembre, 2007) *Guía de apoyo técnico – pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Necesidades educativas especiales asociadas a: Retraso de desarrollo y discapacidad intelectual*. Primera edición. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación - España, Secretaria de Estado de Educación y formación profesional. Dirección general de formación profesional. Instituto de Tecnologías Educativas (2017). *Educación Inclusiva: Discapacidad visual. Módulo 8: Intervención en Sordoceguera*. Formación en Red.
- MinSalud (s.f.). Abecé de la discapacidad. Bogotá: Ministerio de Salud. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Mondragón, V. & Lobera, J. (2010) Discapacidad motriz Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica [Archivo PDF] México. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Motriz/2discapacidad_motriz.pdf
- Naciones Unidas (2006, diciembre 13). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

- ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles (2014, enero). *Documento técnico B2 de la comisión braille española. Signografía básica*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Recuperado de: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/braille/documentos/DOCUMENTO%20TECNICO%20B2%20SIGNOGRAFIA%20BASICA%20%20V1.pdf>
- ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles (2011, septiembre). *Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26230/discap_visual.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España (1994, junio). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- OMS, Organización Mundial de la Salud, (2014, agosto). Ceguera y discapacidad visual. Nota descriptiva No. 282. Centro de prensa. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- Páez, H. F. (2000). *"Otro cielo" Manual de orientaciones para padres de familia de niños y jóvenes con limitación visual*. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. Recuperado de: http://www.inci.gov.co/images/supportfiles/centro-documentacionvirtual/Manual_para_padres_de_familia.pdf
- Pichot. P., López – Ibor A. J, & Valdés. M, (1995) DMS – IV Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales [Archivo PDF]. Barcelona. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>
- Presidente de la República (1972, noviembre 22). Decreto 2156 de 1972. Por el cual se clasifica y adscribe al Ministerio de Educación Nacional el Instituto Nacional para Ciegos-INCI- y se aprueban sus estatutos. *Diario Oficial*, CIX (33.765). Disponible en [http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dII/Decretos/1409704?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dII/Decretos/1409704?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Presidente de la República (1993, julio 21). Decreto Ley 1421 de 1993. Por el cual se dicta el régimen especial para el Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá. *Diario Oficial*, CXXIX (40.958).

- Disponible en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1507>
- Presidente de la República (1996, noviembre 18). Decreto 2082 de 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial* (42.922). Recuperado de http://www.mincit.gov.co/loader.php?IServicio=Documentos&IFuncion=verPdf&id=71869&name=decreto_2082_de_1996.pdf&prefijo=file
- Psicología del TEA (2016, febrero 2). Teoría de la coherencia central débil [entrada blog]. *Psicología del TEA*. Recuperado de <http://psicologiadeltea.weebly.com/teoriacu-teas-explicativas-de-tea/teoria-de-la-coherencia-central-debil>
- Ramírez, P. y Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para sordos. Generalidades*. Bogotá: INSOR y MEN. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88150_archivo.pdf
- Ramírez, P. y Parra, J. (2004, diciembre 15). *Estudiantes sordos en la educación superior. Equiparación de oportunidades*. Bogotá: INSOR y MEN. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-81728_archivo.pdf
- Rapin, I., y Allen, D. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. En U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading, and spelling* (pp. 155-184). New York: Academic Press.
- Santos, J. L. y Sanz, L. J. (coords.) (2013). *DSM-5: Novedades y criterios diagnósticos*. Madrid: CeDe (Centro de Documentación de estudios y Oposiciones). Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>
- Schalock R. y Luckasson R. (2007). *El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol 38. Núm. 224. Pg. 5 a 20.
- Secretaría Técnica del Consejo Distrital de Política Social (2014). Política pública de discapacidad. Informe de seguimiento enero-junio 2013. Bogotá: Secretaría de Planeación. Recuperado de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/SeguimientoPolitic/Policas%20Poblacionales/Poblaciones_con_discapacidad/Seguimiento/Inf_segui_miento_2013_PPD.pdf
- Tamayo, R. (2004, marzo). Estimulación temprana. *Centro Caren de Rehabilitación Neurológica*.

- Recuperado de http://www.neurorehabilitacion.com/estimulacion_temprana.htm
- Tovar, L. (2001) *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Cultura Sorda. Lenguaje Nº 28 - noviembre de 2001. Universidad del Valle. http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Tovar_Importancia_estudio_LS_2001.pdf
- Truffaut, F. (Dir.) y Berbert, M. (Prod). (1970). *L'enfant sauvage* [película]. Francia: Les Films du Carrosse, United Artists. Recuperado de: <http://www.xn--espaawarez-wga.com/el-pequeno-salvaje-1969/>
- Valdez, D. y Ruggieri, V. (Comps.). (2011). *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, J. (2012, abril 16). Adaptación de las TIC a los alum@s con discapacidad motora. *Centro de profesores y de recursos de Navalmoral de la Mata*. Recuperado de <http://cprnavalmoral.juntaextremadura.net/2012/DISCAPACIDAD%20MOTORA.pdf>
- Vicepresidencia de la República (comp.) (s.f). *Marco legal de la discapacidad*. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf
- Verdugo, A.M. (30 de octubre). *Aportaciones de la definición de retraso mental* (AAMR, 2002). Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Vivanti, G., Hudry, K., Trembath, D., Barbaro, J., Richdale, A. y Dissanayake, C. (2013). Towards the DSM 5 Criteria for Autism: Clinical, Cultural and Research Implications. *Australian Psychologist*, 48, 258-261.
- Volkmar, F. R. y Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(13). doi: 10.1186/2040-2392-4-13
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011, mayo). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos sordos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/sordos-1-40.pdf>



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Sede Virtual y a Distancia

Calle 81B # 72B - 70 - Teléfono: (57)1 - 291 65 20 - www.uniminuto.edu