

Consultoría para la Construcción de

Modelo Nacional de Gestión y Atención para Instituciones de Educación Especializada

**CBM Oficina Regional para América Latina y el Caribe y
Fe y Alegría Ecuador**

En coordinación con el Ministerio de Educación de Ecuador y
la Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura

Marzo 2017

Autoras: Miriam Gallegos
María Elena Nassif
Graciela Ferioli

Revisión: Katharina Pförtner
Patricio Izquierdo

Coordinación: Jaime Sarmiento

Esta publicación puede ser reproducida y aplicada sin cargo
o permiso requerido. Todo uso de este material deberá
mencionar el título del presente documento y dar crédito
CBM. Se prohíbe su uso comercial.

Contenido

Introducción	5
1. Antecedentes históricos de la educación en el Ecuador	7
2. Marco normativo	18
2.1 Marco Normativo Internacional.....	18
2.2 Marco Normativo Nacional	27
3. Referentes Teóricos	36
4. Modelo pedagógico de las Instituciones de Educación Especializadas.	43
4.1 Beneficiarios del modelo.....	43
4.2 Lineamientos para la planificación institucional.....	45
5. Certificación y titulación	161
5.1 Ejemplo de Informe de aprendizaje	167
5.2 Ejemplo de Portafolio	175
6. Consideraciones generales	186
7. Glosario	189
Referencias bibliográficas	193

Introducción

“Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños, niñas, jóvenes y adultos tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana” (Ecuador, 2016) es un gran compromiso y responsabilidad del Estado.

Este Modelo Nacional de Gestión y Atención para Instituciones de Educación Especializada (IEE), define la propuesta educativa para los estudiantes con discapacidad que requieren de diversas configuraciones de apoyo para favorecer la equidad de oportunidades y optimizar al máximo sus capacidades. “Se entiende por configuraciones de apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria”. (Argentina, 2009).

El derecho a la educación se debe considerar como un principio fundamental porque garantiza la calidad de vida de todo ciudadano. Este derecho está avalado desde 1948 por diversos organismos internacionales y los estados partes que adhieren a cada una de sus declaraciones hasta el compromiso con Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles para el 2030 de la Organización de las Naciones Unidas. En su objetivo 4 se declara a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (Naciones Unidas, 2016).

Garantizar una educación inclusiva presupone disponer de una escuela democrática que contempla las necesidades específicas de

todos sus estudiantes debiendo ser premisa la aceptación y el respeto a la diversidad. La UNESCO define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder de forma proactiva a la diversidad de los/las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidad para enriquecer los aprendizajes” (UNESCO, 2005). De acuerdo a lo expuesto se podría afirmar que la educación inclusiva requiere aceptar a aquel que aprende de manera diferente, disponiendo de variedad de apoyos y contemplando la especificidad en su abordaje.

La variedad de apoyos es lo que permitirá ser equitativos porque se estará ofreciendo a cada estudiante lo que necesita para que pueda desenvolverse al máximo de sus posibilidades en los diferentes entornos donde transita. Estos conceptos de inclusión y equidad se encuentran estrechamente vinculados a promover la calidad educativa, cuando se logra a través de la propuesta curricular que se respete a cada estudiante brindándole los conocimientos y los medios para alcanzar una participación activa y plena en su entorno familiar, educativo, comunitario y laboral. Es allí donde las instituciones educativas especializadas, cumplen un rol trascendental en la transmisión de los saberes culturales y la formación de ciudadanos justos, honestos y solidarios.

El Modelo de Gestión para las Instituciones de Educación Especializada tiene como Objetivo:

- Desarrollar lineamientos curriculares para la atención de estudiantes con discapacidad en las Instituciones Educativas Especializadas del país con el fin de garantizar una oferta educativa de calidad con equidad, para formar ciudadanos justos innovadores y solidarios¹.

1 “Este perfil de salida se define a partir de tres valores fundamentales: la justicia, la innovación y la solidaridad y establece, en torno a ellos, un conjunto de capacidades y responsabilidades que los estudiantes han de ir adquiriendo en su tránsito por la educación obligatoria —Educación General Básica y Bachillerato General Unificado—. Está escrito en primera persona del plural, pensando que los estudiantes se apropien de él y lo tomen como un referente en su trabajo cotidiano en el aula”.

1. Antecedentes históricos de la educación en el Ecuador

La Educación Especial en el Ecuador ha evolucionado de la mano de las corrientes pensamiento vigentes sobre la concepción de la discapacidad, desde un enfoque netamente clínico hasta un enfoque de derechos humanos vigente en la actualidad.

Entre los hitos históricos más relevantes de las últimas décadas se pueden citar:

- En las décadas del 40 al 60 la atención específica a las personas con discapacidad en el Ecuador inicia bajo el criterio de caridad y beneficencia por iniciativa de las familias que crean organizaciones privadas que den respuesta a la población con discapacidad.
- En 1965 se aprueba la primera Ley del ciego, siendo esta una norma pionera en la legislación americana en este tema.
- En la década del 70 gracias a las favorables condiciones económicas relacionadas con la explotación petrolera, el sector público desarrolla importantes acciones en los campos de la educación, salud y bienestar social, en beneficio de las personas con discapacidad creándose servicios, organismos técnico - administrativos; así como normativas y reglamentaciones, entre lo que destaca la creación del CONAREP - Consejo Nacional de Rehabilitación Profesional, en 1973, para el diagnóstico, evaluación, formación ocupacional e inserción laboral de las personas con discapacidad, y creación de instituciones de Educación Especial en diferentes provincias del país en particular en Quito, Cuenca y Guayaquil.

- En 1976 se autoriza en forma experimental el funcionamiento de 13 aulas de recursos psicopedagógicos mediante la Resolución Ministerial Nro. 614, (Ministerio de Educación y Cultura. 1988).
- En 1977 con la expedición de la Ley General de Educación y Cultura y su respectivo Reglamento se puntualizó como responsabilidad del Estado la educación especial. (Ministerio de Educación y Cultura. 1988).
- En 1978 el Ministerio de Educación y Cultura mediante acuerdo Ministerial No. 627 aprueba el Primer Plan Nacional de Educación Especial y en 1979 crea la Unidad de Educación Especial como organismo responsable de la ejecución de mencionado Plan, el mismo que fue identificado como un programa prioritario en el sector educativo para del Consejo Nacional de Desarrollo de esta fecha, (Ministerio de Educación y Cultura. 1979).
- En 1982 se expide la “Ley de Protección del Minusválido”, mediante la cual se crea la Dirección Nacional de Rehabilitación Integral del Minusválido (DINARIM), dependiente del Ministerio de Bienestar Social, otorgándole entonces la rectoría y coordinación nacional del trabajo sobre discapacidades en el país. Esta ley desaparece al CONARE y pone a disposición el personal capacitado y cinco unidades operativas dependientes del Ministerio de Bienestar Social, para la atención directa a las personas con discapacidad en aspectos de protección, educación especial, capacitación ocupacional e integración laboral, las instituciones de educación especial amparadas por este Ministerio funcionaban bajo las políticas de este Ministerio, restando liderazgo educativo al Ministerio de Educación y Cultura. En este mismo año, en el sector privado, se crearon varios centros de rehabilitación y escuelas de educación especial dependientes del Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) y otras ONGs como fueron: ASENIR, FASINARM, SERLI, ADINEA, Fundación General Ecuatoriana, Fundación Hermano Miguel, CEBYCAM, FUNAPACE y Olimpiadas Especiales, entre las más conocidas.
- En 1982 se desarrolla el Primer Seminario de Educación Especial auspiciado por la UNESCO que recomienda la

creación de una estructura a nivel nacional y provincial con potestad de planificar, coordinar y regular la educación tanto a nivel nacional como provincial. En el año 1983 se crea la sección de Educación Especial a través de la resolución No 134, posteriormente en el año de 1983 se eleva la Unidad a Departamento de Nacional de Educación Especial mediante acuerdo No 5630. (Ministerio de Educación y Cultura, 1988).

- En 1984 mediante acuerdo resolución Ministerial No 802 se establece la estructura del Sistema Escolarizado de Educación Especial, el mismo año mediante resoluciones No: 803, 804, 805, 806 se pone en vigencia los planes y programas específicos de estudio para cada discapacidad, en ese entonces llamadas categorías de excepcionalidad: "retardo mental, deficiencia auditiva, deficiencias mentales..." (Ministerio de Educación y Cultura. 1988).
- En 1991 por iniciativa del Instituto Nacional del Niño y la Familia - INNFA y los Ministerios de Salud, Educación y Bienestar Social, a través un trabajo multidisciplinario e interinstitucional, se publica el I Plan Nacional de Discapacidades.

Durante las décadas mencionadas se privilegiaba en las instituciones de educación especial el modelo clínico-rehabilitación, aplicando un currículo educativo diferente al nacional. Al finalizar la década de los 80 la mayoría de las provincias del país contaban por lo menos con una institución de educación especial, a excepción de las provincias de Orellana y Sucumbíos. La provincia de Galápagos creó en el año 1989 el aula en la escuela común con visión inclusiva más que integradora.

En la década de los 90 se fortaleció la **Integración Educativa** marcando un cambio de paradigma del clínico al psicopedagógico, fomentando el acceso de los estudiantes a la escuela regular en consonancia con las Declaraciones de una Escuela para Todos, y la Declaración de Salamanca. Los datos que a continuación se consideran son tomados del documento Plan Nacional. Educación en la diversidad-Intégrame es mi Derecho, elaborado por la División Nacional de Educación Especial 1998-2002.

Entre 1990 y 1997 se impulsa el desarrollo de la Integración Educativa a nivel nacional, y se plantea que las Instituciones de Educación Especial asuman el currículo nacional con adaptaciones,

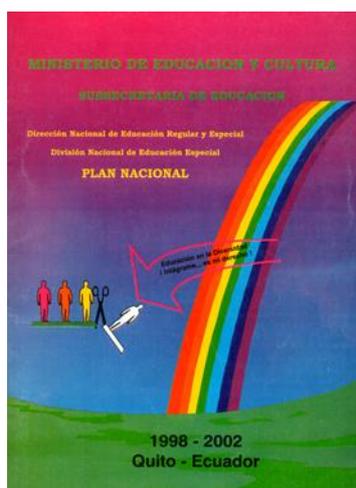
como se puede evidenciar en el resumen de las siguientes resoluciones y acuerdos:

- Acuerdo No 248 (97-05-22): se complementa el Sistema de INFORMACIÓN educativa, con datos de los servicios de Educación Especial.
- Acuerdo 3326 (90-07-20): creación del Departamento de Educación Especial en todas las Direcciones Provinciales del Ecuador.
- Acuerdo 3546 (90-08-13); creación de los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica.
- Acuerdo No 4334 (90-10-30): se suspende la creación de instituciones de educación especial con el fin de universalizar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la escuela regular.
- Acuerdo 514 (91-02-05): creación de las Coordinaciones Nacionales y Provinciales en el Subsistema de Educación Especial.
- Acuerdo 259 (91-07-24): se cambia la denominación de aulas de Recursos Psicopedagógicas por la de Programa de Apoyo Psicopedagógico.
- Acuerdo 258 (91-07-24): se promueve los servicios de integración en el subsistema escolarizado en los niveles: pre-primario, primario y medio. Se establece el Programa Piloto de Integración en Ibarra, Machala, Quito y Azuay. Se asume la Reforma Curricular Consensuada como Currículo Oficial para la personas con Necesidades Educativas Especiales.
- Ley 180 (92-07-29) que impulsa la atención interinstitucional a las personas con discapacidad con enfoque de derechos y que permitió la creación del Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), como entidad autónoma y rectora del tema en el país, con el mandato legal de dictar políticas, coordinar las acciones públicas y privadas, e impulsar investigaciones sobre discapacidad.
- Acuerdo 3469 (95-07-07): se expide el Reglamento General de Educación Especial.

- Acuerdo 2396 (96-05-0): el CONADIS determina las políticas sectoriales sobre discapacidades en todo el sector educativo nacional.

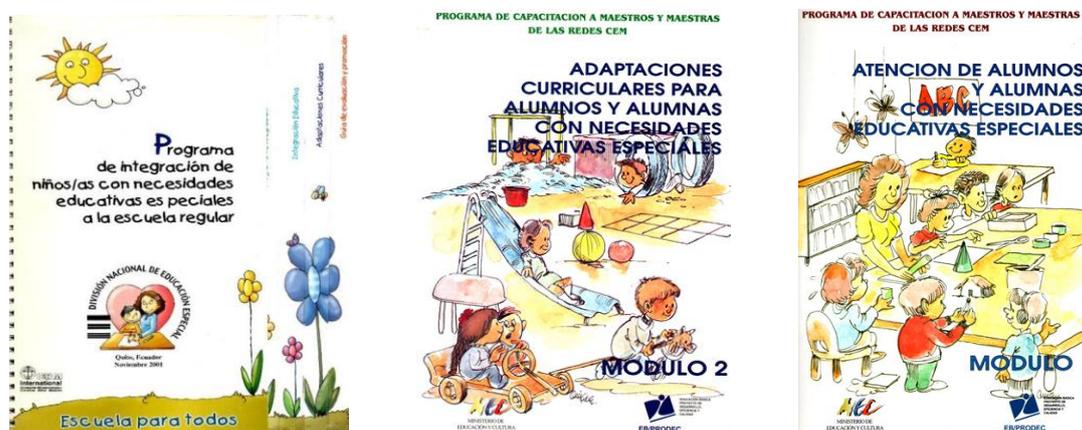
Los acuerdos antes mencionados se recogen en el Plan Nacional de Educación Regular y Especial 1998-2002.

Gráfico 1: Plan Nacional 1998-2002 Dirección Nacional de Educación Regular y Especial – División Nacional de Educación Especial- MEC



Todos estos acuerdos permiten pasar del concepto de excepcionalidad al de necesidades educativas especiales, constituyéndose en una nueva visión para el cambio de paradigma en la educación y se desarrollan varios proyectos enfocados en fortalecer la integración educativa como el Programa de Integración Educativa de niños/niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular la formación de docentes en el ámbito nacional.

Gráfico 2: Programa de integración de niños/as con necesidades educativas especiales a la escuela regular – División Nacional de Educación Especial – MEC



Educación Especial”, cuyo fin es la capacitación de los docentes a nivel nacional para lo cual se elaboraron 8 guías para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela común documentos que brindaban pautas para los docentes de educación regular y cuentan con estrategias para atender a los estudiantes con discapacidad en la escuela.

Gráfico 4: Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador – División Nacional de Educación Especial – MEC Módulo 5: Problemas de aprendizaje y Módulo 6: Superdotación



En paralelo y en cumplimiento con los lineamientos del nuevo reglamento que contempla la atención a las necesidades educativas de la población con superdotación intelectual y talentos se desarrolla el proyecto *"Detección Temprana de alumnos superdotados en los jardines fiscales, urbanos de la ciudad de Quito"* 2001-MEC y Universidad Central del Ecuador, acompañada de Encuentros Nacionales sobre Superdotación y Talentos para formar a los docentes en el tema.

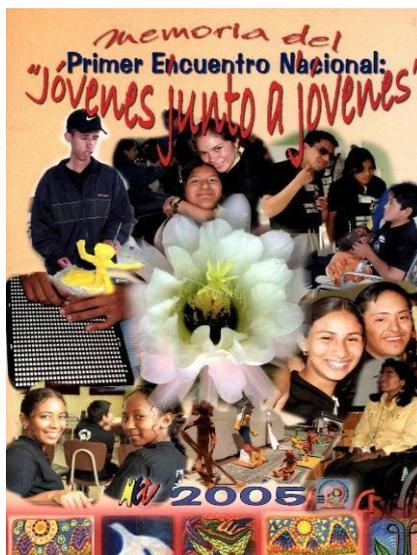
En el año 2004 con el apoyo de la OEA se ejecuta el proyecto binacional entre Ecuador - Perú denominado *"Integración de los estudiantes con discapacidad a los centros de formación laboral y bachillerato"*, con los siguientes componentes: elaboración de guías de apoyo a los docentes para facilitar la educación de los estudiantes con discapacidad en el bachillerato y en los centros de formación ocupacional. Este documento público busca contribuir a que los jóvenes con discapacidad puedan hacer efectiva la política de acceso y permanencia a la educación, brindando orientación a los docentes en ese sentido y formación a nivel nacional. Estas acciones llevaron a la construcción del Plan Nacional de Formación Ocupacional, para que las instituciones de educación especial brinden una respuesta en esta línea a aquellos estudiantes que lo demanden.

Gráfico 5: Manual de tutoría para la integración de personas con discapacidad a los centros de formación laboral – Orientaciones básicas para la integración de personas con discapacidad a los Centros de Formación Laboral – Plan Nacional de formación laboral, División Nacional de Educación Especial - MEC



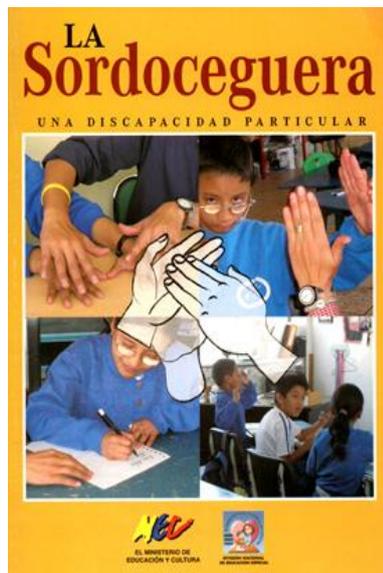
Como parte de la nueva instrumentación de la educación especial en el Ecuador, se desarrolló en el año 2005 el Primer Encuentro Nacional: Jóvenes junto a Jóvenes, en cuya Memoria publicada se recogen las demandas de los jóvenes con y sin discapacidad de trece provincias del país, se sientan las bases de construcción de propuestas que garanticen mejores procesos de inclusión educativa.

Gráfico 6: Memoria del Primer Encuentro Nacional: "Jóvenes junto a jóvenes", División Nacional de Educación Especial - MEC



El año 2006 con el apoyo de *Perkins School for the Blind* se desarrolla el programa de atención a la población con sordoceguera y discapacidad múltiple dando cumplimiento a lo estipulado en el reglamento de Educación Especial donde se manifiesta que las instituciones de educación especial deben centrar su atención en la población con discapacidad múltiple y sordoceguera para lo cual se inicia un pilotaje para aplicación del currículo ecológico funcional desarrollando un proceso de formación sostenida a padres, docentes y personal administrativos de las instituciones. A esta iniciativa se suma la UNESCO con el proyecto Inclusión, Integración y Educación Especial de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la región amazónica para lo cual documento que se elabora orienta al docente en la aplicación del currículo ecológico funcional como una alternativa científica para atender de manera integral a la población con multidiscapacidad. Se enfatiza en la importancia de una organización adecuada del contexto para facilitar el aprendizaje a través de la provisión de los apoyos permanentes y adecuados.

Gráfico 7: La Sordoceguera – Una discapacidad particular, El Currículo funcional ecológico, División Nacional de Educación Especial - MEC



En el año 2008 se aprueba la nueva Constitución ecuatoriana con una visión garantista de los derechos de todas las personas incluidas las personas con discapacidad, se cambia la denominación de instituciones de educación especial por instituciones de Educación Especializada,

En este mismo año, se elabora el Plan Decenal de Educación en el que se contemplan políticas para garantizar la inclusión de todos en la escuela, en este marco se elabora el Plan Decenal de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales el mismo que toma como base los resultados de la investigación denominada "*Integración / Inclusión de estudiantes con necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo*" y se ejecuta el Proyecto de inclusión de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales al Sistema Educativo Ecuatoriano,

2. Marco normativo

La atención a las personas con discapacidad se ha ido transformando mediante la evolución de leyes que protegen los derechos de este grupo de cuidado prioritario. Por lo que, necesariamente hay que hacer referencia al marco legal nacional e internacional que beneficia a las personas con discapacidad y destacar que ambas normativas se desarrollan e influyen de manera dialéctica.

También es importante resaltar, que en el Ecuador, existe plena correspondencia entre lo que plantea la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades - ANID y el Plan Nacional del Buen Vivir - PNBV de la República del Ecuador, en sus ejes y políticas, como es fomentar los derechos de las personas con discapacidad erradicando todo tipo de discriminación; promover su participación e integración social para el pleno ejercicio de su ciudadanía; atenuar el impacto de los factores que provocan discapacidad; en temas de salud y educación, responder a sus necesidades específicas de manera especializada; en lo laboral, impulsar su inclusión suscitando su formación técnico-profesional; favorecer la accesibilidad a la seguridad social, medio físico y servicios con la ayuda de las tecnologías de la información y comunicación; de la misma manera, facilitar el acceso al turismo, cultura, arte, deporte y recreación; en cuanto a legislación y justicia, exigir que se cumpla las disposiciones establecidas en la normativa vigente, así como toda la política pública creada para beneficiar a la población con discapacidad.

2.1 Marco Normativo Internacional

En el último siglo se han realizado cambios trascendentales en la concientización de los derechos de las personas con discapacidad, impulsando su inclusión social, económica, educativa, laboral, entre otros. Este proceso se refleja en la normativa legal lograda a nivel

internacional, la misma que detallamos a continuación, destacando únicamente lo fundamental:

2.1.1 Convención de los Derechos Humanos de la ONU

La Carta de la Organización de las Naciones Unidas – ONU, de 1945 señala como uno sus objetivos fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los individuos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Poco tiempo después, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 estableció, por primera vez, a la educación como un derecho humano; definidos por la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos como derechos humanos universales, inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, género, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.

2.1.2 Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales de 1994

Esta Declaración fue aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en Salamanca – España, durante el 7-10 de junio de 1994; conferencia promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO.

Como se señala en el documento, la conferencia buscó establecer:

"principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. (...) inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. Las prestaciones educativas especiales problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden

progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas”.

2.1.3 Convención de las personas con discapacidad de la ONU

En base a la normativa mencionada, el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York se aprobó por la Asamblea General la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - CDPD*. Este documento, es el primer instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas elaborado con el propósito de promover, proteger y garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad.

"Artículo 1 Propósito

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

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

Artículo 3 Principios generales

Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;*
- b) La no discriminación;*
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;*

- d) *El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;*
- e) *La igualdad de oportunidades;*
- f) *La accesibilidad;*
- g) *La igualdad entre el hombre y la mujer;*

Artículo 24 *Educación*

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- *Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- *Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- *Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- *Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
- *Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de*

condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

- *Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
- *Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- *Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;*
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;*
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social."*

Este instrumento jurídico, único por su carácter vinculante, entró en vigencia en el Ecuador a partir del 3 de mayo de 2008. La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - CDPD* compromete al Ecuador a asegurar y promover el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad.

2.1.4 Cumbre "La educación inclusión: camino hacia el futuro" realizada en el año 2008 por la UNESCO

De acuerdo a la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) con el Tema: "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO"² se recomendó a los Estados miembros "que reconozcan que la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación".

De igual manera en la parte IV de las recomendaciones, se estipula "que en la formación de docentes se los dote de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y así satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, los Estados partes deberán respaldar el papel estratégico de la educación superior en la formación inicial de los docentes en educación inclusiva, y a través de esta formación -promover la investigación innovadora sobre procesos pedagógicos y de aprendizaje relacionados con la educación inclusiva-".

Forjar sistemas educativos más inclusivos exige un fuerte compromiso de trabajo hacia una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Requiere asimismo políticas intersectoriales que aborden los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión, tanto de la educación como al interior del sistema educativo. Las investigaciones desarrolladas por la UNESCO indican que los avances en materia de educación inclusiva tienen más probabilidades de tener éxito en contextos en que una cultura de colaboración fomenta y apoya la resolución de problemas. Esto implica que todos los que se desempeñan en un contexto determinado (país, distrito, comunidad o escuela) trabajen juntos y apliquen los datos de la investigación para sortear las barreras que enfrentan varios educandos para acceder a la educación.

² INFORME FINAL de 48ª reunión CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO" Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008 cita bibliografía).

Los conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de la población con discapacidad múltiple centrado en el enfoque de derechos humanos desde los postulados de la neurociencia, sociología, sicología, accesibilidad universal, se integran en el programa para mejorar los indicadores de inclusión social y educativa, así como la permanencia y egresamiento de la población con discapacidad múltiple a la educación.

2.1.5 Declaración de Incheon del sistema de Naciones Unidas

En la introducción el documento Educación 2030 - Declaración de Incheon y Marco de Acción – Hacia una educación inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, se señala lo siguiente:

En el mundo se han obtenido logros destacables en materia de educación desde el año 2000, cuando se fijaron los seis objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). No obstante, esos objetivos no se alcanzaron en el plazo fijado de 2015, y es necesario mantener los esfuerzos para finalizar la agenda inconclusa. Con el Objetivo 4 de Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible [i] – “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (en adelante denominado Educación 2030) y sus metas conexas, el mundo ha establecido una agenda de educación universal más ambiciosa para el periodo de 2015 a 2030. Se deben desplegar todos los esfuerzos posibles para garantizar que, esta vez, se consiga el objetivo y las metas.

En el capítulo de Visión, Justificación y Principios se señala que:

“Partiendo del movimiento de la EPT y siguiendo en su cauce, la Educación 2030 toma en cuenta las enseñanzas extraídas desde 2000. La novedad de la Educación 2030 es que se centra en el afianzamiento y ampliación del acceso, de la inclusión y la equidad, y de la calidad y los resultados del aprendizaje en todos los niveles, como parte de un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Una enseñanza clave de los últimos años es que la labor de la agenda mundial de educación, en lugar de llevarse a cabo paralelamente al marco global internacional de

*desarrollo, como ocurrió con los distintos objetivos de la EPT y los ODM relativos a la educación, debe inscribirse en él, manteniendo sólidos vínculos con la respuesta humanitaria. Al aprobar la Declaración de Incheon, la comunidad educativa fijó un único objetivo renovado de educación, de acuerdo con el marco global de desarrollo. La importancia que se empieza a dar en la agenda de educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todos iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otra enseñanza, esto es, lo necesario que resulta redoblar los esfuerzos, en especial aquellos dirigidos a llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad. Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las **personas con discapacidad**, los Marco de Acción Educación 2030 migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.”*

Centrarse en la calidad de la educación, el aprendizaje y las aptitudes también pone de relieve otra importante enseñanza, a saber, el peligro de concentrarse en el acceso a la educación, sin prestar la debida atención a determinar si los alumnos están aprendiendo y adquiriendo competencias pertinentes una vez que ya asisten a la escuela. Del hecho de no haber alcanzado los objetivos de la EPT se puede extraer otra enseñanza, esto es, que de “seguir con lo habitual” la educación de calidad para todos no se hará nunca realidad. Si se mantienen los ritmos actuales de avance, muchos de los países más rezagados no alcanzarán las nuevas metas en 2030. Esto significa que es de importancia capital cambiar las prácticas vigentes y movilizar esfuerzos y recursos a una velocidad sin precedentes.

Otro aspecto novedoso de la agenda Educación 2030 es que reviste un carácter universal y pertenece al mundo entero, tanto a los países desarrollados como en desarrollo.

Como podemos observar, este documento a más de reforzar los principios de inclusión, se propone acciones operativas para

conseguirlos, ya que se plantea metas y estrategias para conseguir lo propuesto.

2.1.6 Objetivos 2030 del desarrollo sustentable del milenio de la ONU

La Organización de las Naciones Unidas y los Estados Parte se comprometieron a trabajar sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio - Agenda 2030. Se señala que en ese documento, siempre que se hable de grupos vulnerables y se use la noción de inclusión, quiere decir que nos estamos refiriendo a las personas con discapacidad. Referencias explícitas en la Agenda 2030 tenemos los siguientes: objetivo 4, sobre educación (*"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos."*); objetivo 8, sobre empleo; objetivo 10, que habla de reducir la desigualdad; objetivo 11; que trata sobre las ciudades inclusivas; y, objetivo 17, sobre medios de ejecución. La Agenda 2030 señala claramente que la educación de calidad es la base para mejorar la calidad de vida de las personas y el desarrollo sostenible.

En los datos de los informes de Realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como, en el informe de la campaña mundial por la educación, persisten grandes diferencias entre el logro de resultados vinculados con el desarrollo de las personas con discapacidad y las que no la tienen, en particular en relación con el acceso al empleo y trabajo digno y participación en la educación y acceso a la tecnología de la información y comunicaciones. Otro punto importante es visibilizar que las mujeres y niñas con discapacidad sufren un mayor grado de discriminación, desigualdad y violencia, respecto de las personas sin discapacidad. No podrán cumplirse los Objetivos del Desarrollo del Milenio sin centrarse seriamente en llegar a las personas con discapacidad. El Marco post-2015 brinda la oportunidad de incluir las discapacidades como tema transversal del desarrollo mundial.

Las exigencias de las personas con discapacidad de tener mayor representatividad en los marcos post-2015 están dando frutos. Por ejemplo, el informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes (HLP) sobre la Agenda de Desarrollo post-2015

muestra algún progreso. El lema “Que nadie quede atrás” menciona específicamente la necesidad de garantizar que las personas discapacitadas se incluyan en las agendas de desarrollo. El HLP también pide una “revolución de datos” a fin de mejorar la calidad de las estadísticas y de la información a disposición de todas las personas, así como indicadores desglosados.

Gráfico 9: Relaciones entre desarrollo sostenible e inclusión social



2.2 Marco Normativo Nacional

En el Ecuador, los derechos de las personas con discapacidad se han ido alineando concomitantemente a su desarrollo internacional, con base a su participación activa en el establecimiento de los acuerdos internacionales, como la CDPD, y la gestión que el Estado ha promovido en función de este grupo de atención prioritaria.

En cuanto al marco general de política educativa, se ha considerado la frecuencia de referencias a conceptos tales como ‘educación de calidad para todos’, ‘acceso universal a la educación’, ‘equidad/acceso equitativo’, ‘igualdad de oportunidades educativas’, así como las referencias a planes o programas nacionales en el ámbito de la educación inclusiva. En lo referente al enfoque de educación inclusiva, se ha examinado el tipo de enfoque planteado en cada país. En lo que respecta a los grupos prioritarios, se ha tomado en cuenta la frecuencia de referencias a categorías específicas de atención prioritaria, como por ejemplo, las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE), las poblaciones indígenas, las poblaciones rurales, pobreza, los no escolarizados o los que

abandonaron los estudios. En el caso del currículo, se ha tratado de identificar las descripciones generales sugeridas en correspondencia con una orientación inclusiva, como por ejemplo, 'currículo flexible', 'currículo adaptable', 'currículo por competencias'. En cuanto a los indicadores, se ha anotado el tipo de indicadores y datos estadísticos más frecuentemente utilizados (por ejemplo, tasas de escolarización, de promoción, de repitencia, etc.

Dentro de la normativa legal ecuatoriana, se destacan las siguientes:

2.2.1 Constitución de la República del Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador del año 2008, en su artículo 26 señala que: "La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo."

La Carta Magna, en su artículo 27 manifiesta que "La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional".

El artículo 28 también es importante ya que señala expresamente lo siguiente:

"La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación"

alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones.

El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada.

La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.”

La Constitución ecuatoriana determina también, en el artículo 46, numeral 3, la “Atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad”.

Adicionalmente, la Constitución del Ecuador en el Artículo 47 establece que “El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Se reconoce a las personas con discapacidad, los derechos a:

“(...) 7.- Una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial, la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este grupo;

*8.- La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos.
(...).”*

La Constitución ecuatoriana establece en su Artículo 340 que “El sistema nacional de inclusión y equidad social es el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguren el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución y el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo”.

2.2.2 Plan Nacional del Buen Vivir

En el Ecuador las personas con discapacidad y sus familias están amparadas por la planificación nacional. El actual Plan Nacional del Buen Vivir contempla acciones multisectoriales que permitan el acceso permanente de toda la población al sistema educativo nacional bajo un enfoque de inclusión y derechos.

2.2.3 Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades–ANID 2014-2017

Del Plan Nacional del Buen Vivir (PNVB) 2013-2017 se desprende la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades–ANID 2014-2017, que define lineamientos para la aplicación del PNBV, por lo tanto, esta agenda orienta el presente programa de posgrado. El objetivo de la ANID es impulsar y transversalizar en los sectores públicos y privados la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, así como, la prevención de discapacidades a nivel nacional. Este instrumento brinda directrices y orientaciones para el trabajo a ser desarrollado en el país en el ámbito de la discapacidad, para contribuir a la construcción de un Ecuador Inclusivo.

2.2.4 Ley Orgánica de Discapacidades (2012)

La Ley Orgánica de Discapacidades - LOD en el Artículo 30 establece:

"Educación especial y específica.- El Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades coordinará con las respectivas autoridades competentes en materia de educación, el diseño, la elaboración y la ejecución de los programas de educación, formación y desarrollo

progresivo del recurso humano necesario para brindar la atención integral a las personas con discapacidad, procurando la igualdad de oportunidades para su integración social.

La autoridad educativa nacional procurará proveer los servicios públicos de educación especial y específica, para aquellos que no puedan asistir a establecimientos regulares de educación, en razón de la condición funcional de su discapacidad.

La autoridad educativa nacional garantizará la educación inclusiva, especial y específica, dentro del Plan Nacional de Educación, mediante la implementación progresiva de programas, servicios y textos guías en todos los planteles educativos.”

2.2.5 Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI

La Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, en su Artículo 2 indica que se deberá implementar:

“e. Atención prioritaria.- Atención e integración prioritaria y especializada de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad o que padezcan enfermedades catastróficas de alta complejidad.”

Por otro lado, en el artículo 47 señala que:

“Educación para las personas con discapacidad.-

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación.

El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención

temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar.

Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; y a procurar la capacitación del personal docente en las áreas de metodología y evaluación específicas para la enseñanza de niños con capacidades para el proceso con interaprendizaje para una atención de calidad y calidez.

Los establecimientos educativos destinados exclusivamente a personas con discapacidad, se justifican únicamente para casos excepcionales; es decir, para los casos en que después de haber realizado todo lo que se ha mencionado anteriormente sea imposible la inclusión.”

2.2.6 Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI

El Título VII del Reglamento a la LOEI habla de las Necesidades Educativas Específicas.

El Capítulo I: De la educación para las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, en los siguientes artículos, señala lo siguiente:

"Art. 227 Principios.

La Autoridad Educativa Nacional, a través de sus niveles desconcentrados y de gestión central, promueve el acceso de personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad al servicio educativo, ya sea mediante la asistencia a clases en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria.

Art. 228 Ámbito.

Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan o acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación.

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:

Dificultades específicas de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades.

Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.

Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:

- 1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental;*
- 2. Multidiscapacidades; y,*
- 3. Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).*

Art. 229 *Atención.*

La atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Se cuenta con equipos de profesionales especializados en la detección de necesidades educativas especiales, quienes deben definir cuál es

la modalidad más adecuada para cada estudiante y deben brindarles la atención complementaria, con servicio fijo e itinerante.

Art. 230 *Promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales.*

Para la promoción y evaluación de los estudiantes, en los casos pertinentes, las instituciones educativas pueden adaptar los estándares de aprendizaje y el currículo nacional de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, de conformidad con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Los mecanismos de evaluación del aprendizaje pueden ser adaptados para estudiantes con necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo que se requiera en cada caso, según la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

Para la promoción de grado o curso, se puede evaluar el aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales de acuerdo a los estándares y al currículo nacional adaptado para cada caso, y de acuerdo a sus necesidades específicas.

CAPÍTULO II DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON ESCOLARIDAD INCONCLUSA

Art. 231 *Escolaridad inconclusa.*

Las personas con escolaridad inconclusa son aquellos jóvenes o adultos de quince (15) años de edad o más que no han concluido los estudios obligatorios y que han permanecido fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres (3) años.

Art. 240 *Necesidades educativas especiales derivadas de la situación de vulnerabilidad.*

Los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen derecho a un servicio educativo que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales, de conformidad con lo establecido en el presente reglamento y la normativa específica sobre educación en casa, aulas hospitalarias y otras que para el efecto emita el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.”

2.2.7 Código de la Niñez y Adolescencia

Otro instrumento legal de carácter mandatorio vigente en el país es el Código de la Niñez y Adolescencia. El Art. 42 señala:

"Derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.- Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas de evaluación y promoción adecuadas a sus necesidades".

3. Referentes Teóricos

La Educación se comprende como un proceso de construcción de saberes y la interrelación con la cultura y el medio donde el ser humano desarrolla sus capacidades, esta afirmación está reforzada por Pedagogía 3000 cuando menciona que: “la Educación representa el más alto proceso del ser humano, que corresponde a un despertar y expansión de conciencia en constante evolución y crecimiento.” (Paymal, 2015) En esta misma línea, la Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (ONU) 2006 en su artículo 24 describe a la educación como la posibilidad del ser humano de desarrollarse plenamente con dignidad, autoestima, descubriendo talentos y creatividad para participar de manera efectiva en una sociedad libre. Si nos acercamos aún más a nuestros días los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU afirman lo antedicho al sostener como premisa el promover oportunidades de aprendizaje de calidad de manera sostenida a lo largo de toda la vida.

La sanción de nuevas leyes y normativa en el país respondiendo a los nuevos acuerdos internacionales genera importantes consecuencias y profundas transformaciones ya que señalaría claramente el espíritu con que todos y cada uno de los ciudadanos deben acceder a una educación más justa e igualitaria y para ello necesita de un sistema formador acordado y apropiado por todos.

La Educación Ecuatoriana dispone de normas y legislaciones que garantizan la inclusión y la equidad educativa para todos los habitantes del territorio nacional. Constitucionalmente, se establece la obligatoriedad de la educación básica y el bachillerato (Ecuador, 2008) por lo cual se deben realizar coordinaciones y acciones con los diferentes estamentos del sistema para facilitar la inclusión y permanencia de los estudiantes con discapacidad en mencionados

niveles. Esta articulación es un principio básico para favorecer abordajes holísticos que permitan una mirada global de la persona.

Las prácticas educativas también demandan similar modelo de trabajo para que exista vinculación y articulación entre los niveles y modalidades del sistema educativo para garantizar trayectorias educativas propias de cada estudiante facilitando la formación a futuro de jóvenes adultos justos innovadores y solidarios.

El Diseño Curricular 2016 del Ministerio de Educación del Ecuador al ser flexible ofrece múltiples opciones para alcanzar mejores resultados de aprendizaje, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Es importante destacar que este Modelo ha sido construido recuperando las voces de los diferentes actores del escenario educativo, considerando las prácticas del pasado para dar respuestas acordes a las necesidades actuales de las comunidades educativas. Entonces, se debe ver este proceso de discusión como algo natural porque parafraseando a Terigi una nueva propuesta curricular no es fundadora de procesos curriculares en tanto que están insertos en un proceso histórico en particular y es a partir de esa historia curricular –Memoria Curricular Acumulada- que surge una nueva propuesta. Aquí se recupera la diversidad de los recorridos formativos, su historia, las experiencias relevantes y la participación de los diferentes actores.

El currículo ocupa entonces un lugar de importancia en las políticas de reforma educativa, ejerce regulaciones y prescripciones vinculadas a un proyecto cultural, político y social.

Desde esta perspectiva se debe ofrecer un marco que regule los procesos de diseño curricular tendiente a favorecer la transición y la articulación entre los niveles.

"El currículum escolar expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. Es un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Ambas formas de expresión de lo curricular–la prescripción y las prácticas- suelen recorrer caminos paralelos, a veces irreconocibles hasta prescindentes uno del otro, más allá de que en el delineado de

políticas curriculares se inviertan importantes esfuerzos por establecer formas de "concreción", "control" o "regulación", de acuerdo con la concepción que oriente dichas políticas en las escuelas." (Terigi, 1999)

El currículo facilitará la inclusión y equidad si se consideran todas las transformaciones que deben implementarse desde la escuela y es allí donde se observa como un emergente que debe ser inmediatamente puesto en consideración el repensar el rol docente, como un facilitador de los procesos educativos, que debe estar a la vanguardia de las metodologías, técnicas, estrategias, pensándose como un integrante más dentro de un equipo de trabajo, que considere al estudiante como un miembro activo que aporta con sus saberes en el grupo y teniendo en cuenta todas las necesidades del estudiante como una persona integral, en definitiva volver a repensar en el propósito de la educación.

La igualdad de oportunidades es insuficiente si no se ofrece la equidad en la accesibilidad del conocimiento. Para favorecer la participación escolar y comunitaria con el mayor grado de independencia y autonomía es relevante la función que cumplen las configuraciones de apoyo³. Entiéndase por configuración de apoyo los recursos disponibles tales como redes, trabajo en equipo, consultorías, capacitación, entre otras que permiten sortear las barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje. Según Casal Lofeudo "Una configuración de apoyo se entiende como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades" (Casal, 2011).

Las configuraciones de apoyo garantizan la justicia curricular porque la misma implica tejer entramados que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanzas significativas para todos y que ayuden a que todos los estudiantes puedan aprender. Es necesario aquí reflexionar que lo común no es igual a lo mismo para todos porque cada institución y obviamente cada estudiante tiene su propia historia, pertenece a un entorno particular, tiene sus propias fortalezas y desafíos por lo cual es teniendo presente estos aspectos que podremos diseñar el qué enseñar y el cómo -con qué estrategias-

³ El concepto de configuración de apoyo se ampliará en la descripción del modelo pedagógico.

para que lo común a todos sea accesible a cada uno de los estudiantes; de esta manera es como cobrará vida la justicia curricular. Lo enunciado está reafirmado por Alterman cuando expresa: "... lo que se enseña y lo que sería prioritario enseñar hoy para promover la formación de ciudadanos responsables y críticos, comprometidos con una sociedad más justa e igualitaria en la que todos puedan educarse." (Alterman, 2008).

Las comunidades educativas⁴ deben saber qué y cómo observar en equipo a sus estudiantes y a sus propias prácticas para que a través de esa observación-evaluación-acción-observación logren una mirada amplia del mismo, de sus posibilidades y de la forma en que mejor aprende.

Los docentes también aprenden por lo cual el director desde la gestión curricular debe generar espacios y tiempos que garanticen su actualización. Por otra parte, se debe propiciar la coordinación entre las instituciones formadoras y los centros de práctica de los futuros profesionales para poder visualizar en el estudiante concreto, a esa persona que establece una variedad de relaciones en diversos entornos donde el aprendizaje ocurre.

Para que todos puedan acceder al conocimiento, puedan educarse es necesario que los futuros profesionales de la educación reciban formación de cronologías en simultáneo⁵ para que cada estudiante pueda construir el conocimiento a partir de sus fortalezas y de las oportunidades de aprendizaje que le ofrece el docente y no por una mera transmisión de éste. Terigi, reafirma lo expresado cuando dice:

"Nosotros tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incrementa nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje." (Terigi, 2010)

El currículo como instrumento que dispone los contenidos a enseñar también habilita a que cada institución de acuerdo al entorno al que

⁴ Se define a la Comunidad educativa como un grupo de personas integrados por directores, maestros, estudiantes, familias y todos aquellos que comparten los valores y las metas de su tarea diaria. en la escuela.

⁵ Cronologías en simultáneo hace referencia al recorrido en la construcción de los aprendizajes que le permite a cada estudiante realizar el suyo propio en el tiempo que necesita.

pertenece se apropie, lo re signifique y cada uno desde su rol ejerce el control de diferentes maneras. Lo antedicho se hace visible también en el aula, en el quehacer pedagógico, en ese proceso de enseñanza aprendizaje donde el contenido prescrito suele sufrir cambios al ser re significado por los actores promoviendo nuevos contenidos. En esta línea Terigi menciona la lógica de la especificidad y la define diciendo: "Esta lógica supone reconocer la eficacia de lo prescrito en la configuración de las prácticas curriculares en la escuela y en el aula, y ubicar los sujetos en un lugar de aceptar, rechazar, redefinir, en suma, transformar lo prescrito." (Terigi, 1999)

El Currículo 2016 del Ministerio de Educación del Ecuador se propone formar un perfil de ciudadano justo, innovador y solidario. Se estará entonces, ofreciendo calidad educativa en la medida que los estudiantes tengan la posibilidad de ejercer la ciudadanía, insertarse en la sociedad del conocimiento, adquirir un trabajo digno y ejercer su libertad.

El Currículo 2016 asimismo revela la importancia de viabilizar la meta de equidad a través de una propuesta flexible para que esté alineada a las necesidades de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva el currículo considera a aquellos estudiantes de baja incidencia como lo es la población de personas con discapacidad incluidos aquellos con discapacidad múltiple y con sordoceguera. De esta manera, se otorga prioridad a sectores más desfavorecidos de la sociedad; asegurando condiciones de igualdad, respetando las diferencias, enfatizando las estrategias destinadas a garantizar la igualdad y calidad educativa mediante la implementación de políticas de inclusión, priorizando a las poblaciones con baja incidencia y en situación de vulnerabilidad en el transcurso de la historia, acompañando técnica y pedagógicamente los procesos de enseñanza para potenciar sus aprendizajes. Se debe establecer la posibilidad de garantizar una educación de calidad, centrada en la persona para viabilizar la justicia social.

Con el correr de los años se han utilizado una diversidad de términos para hacer referencia a la población con discapacidad enfatizando en cada uno de ellos la limitación, problema y/o déficit: entre las que podrían mencionarse: sordo-ciego, sordoceguera, discapacidad multisensorial dual, multidiscapacidad, multimpedido, personas con retos múltiples, personas con necesidades múltiples, discapacidad severa, entre otras.

Acompañando la evolución del concepto es necesario revertir esa perspectiva clínica médica que se ofreció para alcanzar un Modelo de Sujeto de Derechos que permite ver a la discapacidad como una condición y desde una perspectiva social visualizando que la limitación la establece el entorno.

Desde esa perspectiva se conceptualizan a los beneficiarios de este modelo, parafraseando a Ferioli, Medina y otros, a las personas con discapacidad como aquellas que presentan necesidades variadas y requieren diversas configuraciones de apoyo para favorecer la equidad de oportunidades, y optimizar al máximo su desarrollo.

El favorecer el desarrollo al máximo de las potencialidades de cada estudiante será factible en la medida que cada institución disponga de una Proyecto Educativo Institucional donde se visibilicen las estrategias, recursos humanos y materiales que han de emplearse para cumplir con su misión y su visión.

La propuesta Curricular 2016 del Ministerio de Educación del Ecuador establece que "las unidades educativas del segundo nivel de concreción deben completar la propuesta que el ministerio les presenta y adaptarlas a sus necesidades dentro del proyecto curricular institucional. En el tercer nivel de concreción los docentes deben desarrollar sus proyectos curriculares anuales y sus planificaciones de aula para generar situaciones significativas de enseñanza y aprendizaje para sus alumnos. Esto con la intención que pueda desarrollar cada una de las destrezas que están propuestas en nuestro currículo." (Ecuador M. d., 2016)

El Modelo Curricular 2016 del Ministerio de Educación del Ecuador requiere que los equipos educativos integrados por directivos, docentes, otros profesionales, padres y miembros de la comunidad en general interesados en la vida de ese estudiante, suministren valoraciones que ayuden a diseñar el mejor Plan Microcurricular Individual para cada alumno en particular porque es a través de ella que se pueden detectar sus fortalezas y necesidades. Los contenidos a trabajar surgirán de las actividades que se propondrán para satisfacer las necesidades detectadas durante el proceso de valoración⁶ como así también los sueños que tanto él, como su

⁶ Al hablar de valoración se hace referencia a considerar las potencialidades del estudiante para usarlas como oportunidades de nuevos aprendizajes. Se separa de la mirada clínica médica de la evaluación para dar lugar a una mirada holística, ecológica y funcional.

familia y profesionales tienen para el futuro inmediato y mediano. Es en base a estas preferencias del estudiante, parentales y profesionales que se deben proponer actividades para luego escoger del currículo nacional aquellos contenidos que pueden ser trabajados en las actividades propuestas. Al partir de las actividades y no de los contenidos queda de manifiesto que la propuesta de trabajo es bajo una perspectiva ecológica funcional y del desarrollo. De esta manera se alinean⁷ las necesidades del estudiante al Currículo Nacional. Al alinear las necesidades del estudiante al currículo, se está poniendo éste a disposición de la persona y se evita que sea el estudiante quien deba adaptarse al mismo.

“Al mirar hacia el futuro se observa la necesidad de continuar con acciones y cambios estructurales inmediatos para que las unidades educativas para las personas con discapacidad puedan ser desarrolladas en todo el territorio nacional de tal manera que todos estén incluidos en el Sistema Educativo.” (Ferioli, 2015)

Los cambios requieren un trabajo en equipo, donde el mismo estará conformado por la persona con discapacidad, la familia, los profesionales y la comunidad en general. Entre todos generar cambios de actitud ante la discapacidad y así promover el ajuste y transferencia de conocimientos con miras a la inclusión total de esta población vulnerable y de baja incidencia.

EL papel de la Educación es un agente muy importante para el cambio. Este cambio no puede hacerse solo, requiere de un acompañamiento responsable y respetuoso de toda la sociedad.

¡Seamos parte de este cambio educativo!

⁷ Alineación es la selección de contenidos desde el currículo que el estudiante necesita y está en condiciones de aprender respondiendo a sus intereses y necesidades.

4. Modelo pedagógico de las Instituciones de Educación Especializadas.

4.1 Beneficiarios del modelo

Los beneficiarios de este modelo, tal como se mencionó en el referente teórico son las personas con discapacidad que presentan necesidades variadas y requieren diversas configuraciones de apoyo para favorecer la equidad de oportunidades, y optimizar al máximo su desarrollo, tal como lo definen Ferioli, Medina y otros (Ferioli, Medina, & otros, 2016). Entre esas combinaciones se observan necesidades físicas, de salud, educativas y socio emocionales.

Estas necesidades enfrentan al estudiante a desafíos en el aprendizaje y al equipo educativo en cómo facilitar los procesos de enseñanza, por lo cual, éste último debe conocer en profundidad la diversidad de consecuencias que estas llevan implícitas.

Las necesidades físicas y de salud limitan al estudiante a interactuar con el medio creando en él desafíos para nutrirse de información. Esta situación puede verse motivada por la restricción que presentan los estudiantes para agarrar y manipular objetos lo que conlleva a limitarlos no sólo en conocer y comprender la función de los mismos, sino que lo limita en la formación de conceptos y al desarrollo de la comunicación.

Se debe partir de la premisa que todas las personas se comunican, por lo cual, los docentes deben conocer métodos de comunicación global para darle a cada estudiante la posibilidad de desarrollarla. Un elemento fundamental en este proceso son las oportunidades que se les ofrecen para elegir y tomar decisiones porque ello crea en el niño y joven la iniciativa a la comunicación.

La cognición, la visión, la audición y las funciones motoras pueden estar limitadas por los desórdenes que afectan al sistema nervioso

central. Esto puede llevar a los estudiantes a procesar e interpretar la información de una manera diferente o distorsionada, también pueden presentar problemas de integración sensorial que se pone de manifiesto al tener que clasificar y procesar los datos que recibe, por lo tanto, los docentes deben ser capaces de valorar la manera particular en que los estudiantes acceden a la misma.

Los problemas significativos de salud suelen estar presentes en la población destinataria de este modelo, conocida mundialmente como niños de "salud frágil". Los estudiantes de salud frágil pueden requerir apoyo especial para poder asistir y participar de las actividades educativas, tales como equipamiento para respirar, tubos gastrointestinales, entre otros, y disponer de apoyo de enfermería.

Las condiciones físicas y de salud están directamente relacionadas con las necesidades educativas porque el conocerlas permitirá al equipo escolar determinar cómo trabajar con el estudiante para ofrecerle el abordaje educativo que mejor contemple sus necesidades. Es de resaltar que si bien las terapias favorecen a los estudiantes con discapacidad múltiple, las mismas no deberían afectar la participación o limitar los procesos educativos sino por el contrario deberían ser un facilitador. Las terapias nunca deben sustituir las propuestas pedagógicas para lo que cada uno de los estudiantes asiste a la escuela.

Así mismo podrían llegar a presentar conductas desafiantes motivadas por el aislamiento y la falta de medios para expresar lo que sienten y quieren, es nuevamente allí donde el rol del equipo se debe poner de manifiesto, creando oportunidades para relacionarse como un elemento esencial tanto en la vida socioemocional como educativa.

De acuerdo a las necesidades físicas, de salud, socio emocional y educativas de los estudiantes, queda de manifiesto que ellos necesitan un abordaje individual, lo que no es sinónimo de trabajo individual, ellos como toda persona necesitan y deben pertenecer a un grupo para poder interactuar, comunicarse y establecer relaciones con otros niños y jóvenes.

Dicho esto, se puede afirmar que los estudiantes con discapacidad múltiple se benefician de disponer de un docente por cada 2 o 4 estudiantes. La decisión de 2 o 4 estudiantes por docentes está en relación a las necesidades físicas, de salud, socio-emocional y educativas que presentan.

4.2 Lineamientos para la planificación institucional

La Educación Especializada es una modalidad del Sistema Educativo Ecuatoriano, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. La misma se gobierna bajo los principios de la inclusión educativa⁸.

La oferta educativa en las IEE debe superar la visión del modelo biomédico de la discapacidad y posicionarse del concepto emitido por la OMS⁹ que define la relación directa entre deficiencia y contexto. La IEE se basa de acuerdo al Currículo 2016 en un enfoque social y de derecho, por lo tanto, la discapacidad es una condición de la persona donde el entorno juega un rol fundamental para la accesibilidad en su desarrollo a lo largo de toda su vida. Garantizar el ejercicio del derecho a la educación pasa por analizar y resolver todas las situaciones que interfieran en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, en la institución educativa¹⁰, por lo tanto, el equipo de cada comunidad educativa debe considerar en todos los documentos institucionales los elementos que hacen posible una trayectoria educativa integral de todos los estudiantes¹¹.

¿Qué significan las trayectorias educativas?

El Sistema Educativo Ecuatoriano define los itinerarios de formación para cada nivel y subnivel por los que transita el estudiante, es importante aquí añadir un elemento a ese itinerario, nos referimos al significado que representa para cada estudiante su propio itinerario que en el proceso de su vida le deja un acumulado histórico de conocimientos y experiencias.

⁸ Art. 227 del Título VII De las Necesidades Educativas Especiales del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en los Principios menciona que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden ser atendidos por instituciones educativas ordinarias o a su vez por instituciones de educación especializada.

⁹ OMS. (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

¹⁰ UNESCO, Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Ginebra.

¹¹ Las IEE tomarán en cuenta la normativa para los procesos de regulación y gestión académica en las instituciones educativas vigentes según acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00122-A.

Las trayectorias educativas pueden ser vistas como un recorrido de vida, de aprendizajes en varios contextos: familiar, escolar, comunitario, laboral. Por lo tanto, estos recorridos son individuales y deben ser organizados en el currículo de manera secuencial. Para aclarar el concepto de trayectorias educativas y su implicación en el aprendizaje, hay que partir de que el ingreso a la escolaridad implica para los niños/niñas dejar esa condición para convertirse en estudiantes. Este cambio de estado da inicio a su trayectoria educativa, los niños y niñas que llegan a la escuela, lo hacen con sus modos particulares de vida de acuerdo con su etnia, cultura, sector social, barrio, familia, entre otros.

Muchos estudiantes pueden encontrar barreras en su trayectoria educativa debido a inadecuadas situaciones de enseñanza que se presentan en la escuela, un ejemplo que clarifica esta afirmación es la investigación desarrollada por Carraher, T. David Carraher, D y Schliemann, A. (1991), ellos se preguntaron por qué los niños que vendían cocos al filo de la carretera manejan bien el dinero, sacan cuentas, cobran y dan vuelto sin problema, sin embargo, en el aula no podían resolver simples operaciones numéricas de primer grado, esto les indicó que la forma como se enseña la matemática a los estudiantes no es el apropiado para resolver las operaciones en la vida cotidiana. El foco no es centrarse en las características de los estudiantes y sus formas de aprender, sino en las situaciones de aprendizaje que los docentes crean.

Terigi (2009)¹² reconoce dos tipos de trayectorias: las denominadas trayectorias teóricas y las trayectorias reales. En la primera los itinerarios son lineales, estandarizados y estables, determinados por el sistema educativo; están relacionadas con la organización del sistema: gradualidad del currículo, anualización de los grados de instrucción; itinerarios que deben ser transitados por todos los estudiantes. Las trayectorias reales hacen referencia al itinerario propio de cada estudiante. Cabe mencionar que el itinerario propio de cada uno de ellos puede estar limitado o influenciado por diferentes factores económicos,

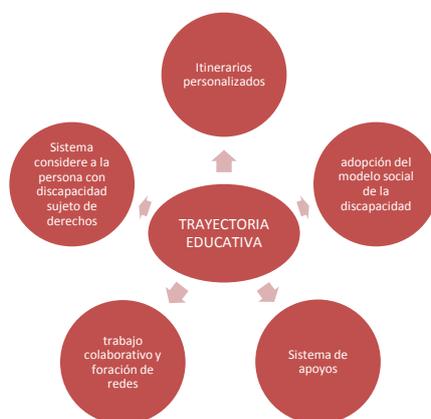
¹² Terigi, F (2009), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación: "Jóvenes y docentes en el mundo de hoy", Buenos Aires, Fundación Santillana.

de salud, sociales, entre otros; por lo cual un análisis profundo de la misma permitirá a la comunidad educativa generar estrategias e intervenciones para que el estudiante alcance una adecuada trayectoria.

La trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad no supone un trayecto lineal, definido con anterioridad, cada paso por los subniveles y niveles educativos, constituye una experiencia educativa, esto requiere de un trabajo colaborativo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde las IEE se hace posible la trayectoria educativa de los estudiantes ofreciendo respuestas personalizadas para cada uno de ellos, de esta manera se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones de cada estudiante y su familia. Bajo esta perspectiva, se destaca la importancia de la participación de los educandos y sus familias en la toma de decisiones que tengan que ver con su formación, propiciando desde la escuela la preparación para una ciudadanía plena en el ejercicio de los derechos culturales, políticos, civiles, sociales, y una educación que les permita desarrollar su proyecto de vida.

Gráfico 10: Las trayectorias educativas y sus requerimientos



Fuente: Ferioli, G, Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

La definición de las trayectorias educativas de los estudiantes es responsabilidad de los equipos de las comunidades educativas (directivos, docentes, otros profesionales, familia. miembros de la comunidad, el propio estudiante, entre otros), y se definen con la participación de los equipos colaborativos de cada institución, asesores pedagógicos de los circuitos y distritales, familia y estudiante considerando la cultura y la realidad social a

la que pertenecen, realidad que en ocasiones ha vulnerado sus derechos.

Es importante que se establezcan los criterios para la definición de las trayectorias educativas por cada nivel educativo y ajustar a la realidad de cada institución. Se recomienda tomar en cuenta:

Gráfico 11: Criterios para la definición de trayectorias



Fuente: Ferioli, G; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

Para generar trayectorias educativas integrales en las IEE, el Currículo Nacional Obligatorio brinda la posibilidad de flexibilizar la organización escolar, la organización del aula, con el fin de atender la creciente matrícula de estudiantes que presentan desafíos por su heterogeneidad, estilos, ritmos de aprendizaje, entre otros. Se busca que cada uno de ellos alcance un desarrollo óptimo de sus aprendizajes.

El recorrido de los estudiantes por los diferentes niveles del sistema educativo le permitirá construir su propia trayectoria educativa, el éxito en este recorrido depende del ofrecimiento adecuado de las propuestas pedagógicas, partiendo de la premisa de que todas las personas aprenden. Es importante identificar los elementos propios de cada nivel y aquellos elementos comunes entre todos los niveles para dar la continuidad que el proceso de formación demanda. Se considera a la articulación como un proceso complejo y sistémico, en el cual la enseñanza, entendida como construcción de saberes del

campo social, ocupará un lugar central, haciendo foco en un proceso de enseñanza que evite dar fractura a la identidad de cada nivel.

Esta perspectiva en torno a la articulación entre niveles implica analizar tanto desde los organismos responsables de dictar la política educativa como dentro del ámbito institucional. En esta ocasión nos situaremos en este último ámbito para garantizar como menciona Terigi la trayectoria teórica.

Al pensar la articulación desde el espacio institucional, se debe colocar la mirada en la secuencia y armonía, en el traspaso de los saberes que los estudiantes necesitan para verse fortalecidos y transitar su escolaridad en los subsiguientes niveles sin tensiones o rupturas. Sin embargo, es preciso advertir sobre la falsa concepción de que un nivel queda subsumido por la supremacía del siguiente. Abordar este proceso supone cerrar una etapa para comenzar otra que implica temores, incertidumbres, ajustes y acomodaciones; pero también apertura a nuevos recorridos; sin perder de vista en este trayecto la importancia que cobran los adultos que acompañan a los niños y adolescentes.

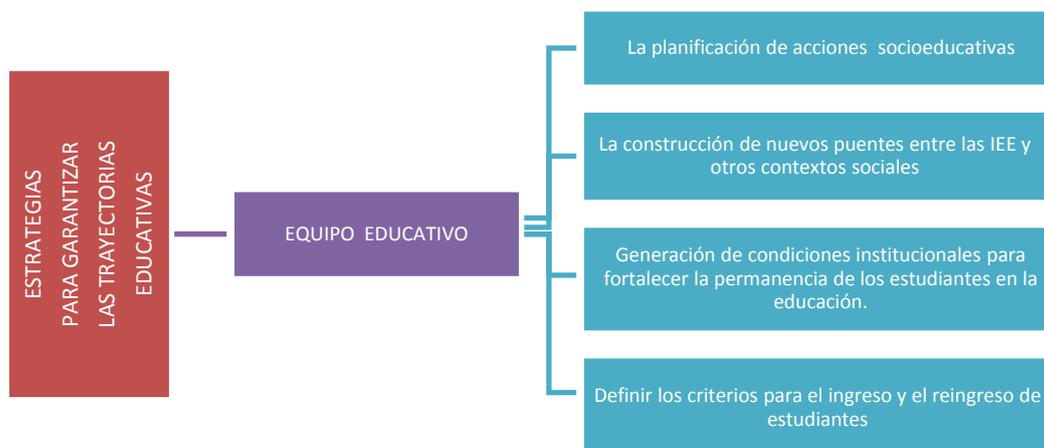
Es necesario ser consciente de que cada pasaje implica un nuevo lugar, con otra cultura institucional, demandante de nuevos desafíos y competencias que se pueden adaptar, ordenar o disponer mucho antes de que el niño o adolescente ingrese. Para esto se hace necesario analizar las dimensiones en las que se visualiza la articulación en las interacciones de la vida institucional con lo curricular.

Dentro de la interacción institucional es necesario considerar los acuerdos en torno a ciertos aspectos velados, a veces, en la tarea educativa. Siguiendo a Delia Azzerboni (2005) se requiere acordar entre los docentes involucrados en la articulación: ¿qué se entiende por enseñanza?, ¿por aprendizaje?, ¿por experiencia educativa?, ¿por acontecimiento que deja marcas auspiciosas en los estudiantes?; la autora el presente modelo reafirma que este proceso debe ser asumido por toda la comunidad (director, docente, otros profesionales, familia, propio estudiantes y miembro de la comunidad) no exclusivo de los docentes.

Es responsabilidad del equipo de la comunidad educativa de las IEE (director, docente, otros profesionales, familia, propio estudiantes y miembro de la comunidad) definir estrategias de

funcionamiento institucional que permitan establecer trayectorias óptimas con todos los estudiantes.

Gráfico 12: Estrategias para garantizar las trayectorias educativas



Fuente: Ferioli. G; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

Una realidad observada en el país que influye sobre las trayectorias educativas de los estudiantes son aquellas situaciones en las que existe ingreso tardío, debiendo el sistema responder para facilitar el recorrido formativo de cada uno de ellos; sin embargo es menester también que el sistema se ocupe de viabilizar los medios para garantizar el ingreso temprano en el sistema educativo.

4.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Los servicios educativos deben responder a las necesidades de los estudiantes para que lleguen a ser en la sociedad a la cual pertenecen ciudadanos justos, solidarios e innovadores. Las propuestas que se desarrollan en la escuela deben ser de calidad para que sean de relevancia a la sociedad ecuatoriana.

De igual manera los servicios deben ser eficientes y eficaces para alcanzar los objetivos que son prioritarios respetando la edad cronológica de los estudiantes. Si los estudiantes alcanzan trayectorias exitosas se estará propiciando la cobertura del servicio con permanencia, aprendizajes reales, significativos y su promoción.

Los aspectos descritos serán viables de alcanzar en la medida que los contenidos se ofrezcan bajo una propuesta de equidad

donde cada uno de ellos acceda a la educación desde sus propias fortalezas y reciba lo que necesita para apropiarse del conocimiento.

La calidad de un servicio también se encuentra en relación con la capacidad institucional de optimizar los recursos materiales y humanos.

Dichos requisitos, parafraseando a Hamre - Nietupski, se deben alcanzar ofreciendo una visión compartida, apoyo y compromiso administrativo, capacitación y formación del personal, comunicación y cooperación, proceso de planificación y disponibilidad de asesoramiento permanente.

La visión compartida implica un trabajo en equipo entre directivos, docentes, técnicos, familia, el propio estudiante y miembros de la comunidad quienes deben involucrarse en el proceso educativo de las instituciones de educación especializada coincidiendo en que todos los niños y jóvenes pueden aprender y tienen derecho a la educación. Estos equipos deben propiciar la comunicación y el apoyo para garantizar educación de calidad.

El **apoyo y el compromiso administrativo** es viable a través de una estructura organizacional donde existen roles y funciones claramente definidos con acuerdos entre ellos. Estos acuerdos son imprescindibles a la hora de promover la participación, el compromiso y el consenso para garantizar la calidad del servicio.

El tercer elemento **capacitación y formación del personal** es un aspecto fundamental para garantizar propuestas educativas significativas a los estudiantes de las instituciones de educación especializada. Todos los niños y jóvenes con discapacidad necesitan programas educativos bajo una perspectiva funcional y con actividades acordes a su edad, interacción social con sus pares y de profesionales con las competencias correspondientes tales como:

- Trabajar mancomunadamente entre docentes y familias;
- Desarrollar y efectuar valoraciones;
- Elaborar programas alineados al Currículo 2016 bajo una perspectiva de desarrollo y ecológica funcional;
- Adaptar espacios, materiales y equipos.

Otro componente a respetar para garantizar la calidad de servicio es **la comunicación y la colaboración** entre los Miembros del Equipo Educativo. Bajo este aspecto es necesario considerar el espacio en que las distintas áreas comparten el conocimiento para lograr elaborar un único programa que satisfaga las necesidades de cada niño o joven y su familia. Una valoración correcta es la única base para elaborar un programa apropiado, por lo cual la suministración de ella desde cada disciplina limita la posibilidad de lograr una mirada holística del estudiante por lo cual es indiscutible la implementación de la valoración a través de los equipos educativos colaborativos. Asimismo, es oportuno resaltar el rol y garantizar la participación de la familia y de la comunidad en el equipo educativo para que las necesidades de la persona con discapacidad múltiple sean satisfechas también en el medio hogareño y comunitario.

El **proceso de planificación** busca que el equipo concentre los objetivos, actividades y materiales para cada estudiante en una Planificación de Aprendizaje Integrado en la planificación de aula, que brinde respuesta al Plan Microcurricular Individual (PMI) que se basa en una Valoración Individual del Estudiante. Este equipo educativo es el responsable de elaborar la planificación que debe abarcar: áreas prioritarias de enseñanza, actividades, contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza específicos. Asimismo, deben determinar los recursos disponibles para elaborar la planificación micro curricular del modo más eficiente y efectivo, menos fragmentado y alineado al currículo nacional.

El último elemento es el **asesoramiento permanente** que se refiere al apoyo constante entre los miembros del equipo educativo recordando que forman parte de éste, los docentes, otros profesionales, directivos, familias, el propio estudiante y miembros de la comunidad. Todo docente u otro profesional, sin importar cuan formado esté en el campo de la discapacidad múltiple necesitará de apoyo permanente para poder elaborar el mejor PAI para su estudiante. Los servicios educativos asimismo deben llegar a ser un espacio de formación de formadores para lo cual deberán disponer de competencias para asesorar a otros, acompañarlos para fortalecer sus propias acciones y a encontrar soluciones por sí mismos.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye la herramienta de planificación que rige la vida institucional y hace posible la consecución de los objetivos educativos de la

institución, por lo tanto, la construcción del PEI en las instituciones de IEE es cumplir con los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación para todas las instituciones del Sistema Educativo Nacional, según el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00122-; sin embargo se deben tomar en cuenta algunas particularidades propias de la condición de la población beneficiaria.

La construcción del PEI, involucra a toda la comunidad educativa, poniendo énfasis en la participación de la familia, el propio estudiante y la comunidad donde está inmersa la IEE¹³.

El Ministerio de Educación, orienta a través de la Guía Metodológica para la Construcción Participativa del Proyecto Educativo Institucional (actualización 2017) la elaboración del PEI en las instituciones educativas; este documento constituye también el referente de la gestión escolar en la IEE en los componentes de gestión escolar como son: componente de gestión administrativa, de aprendizajes, de convivencia escolar, de servicios educativos, sistema de seguridad, incluyendo en los mismos los siguientes conceptos claves y otros que se consideren pertinentes:

Cuadro 1: Conceptos claves a tomar en cuenta en la construcción del PEI

<ul style="list-style-type: none">➤ Calidad y equidad➤ Diseño Universal de Aprendizaje➤ Derechos➤ Inclusión➤ Calidad de vida➤ Barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje

Fuente: Ferioli, G; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

¹³ El PEI es un Documento público de planificación estratégica institucional en el que constan acciones estratégicas a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad de los aprendizajes y una vinculación propositiva con el entorno escolar (Art. 88 Reglamento LOEI).

4.2.2 Planificación Curricular

4.2.2.1 Planificación Curricular en el Primer Nivel de Concreción

El modelo de gestión para las instituciones de educación especializada del Ecuador IEE¹⁴ tiene como base los currículos de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado 2016, que constituyen la propuesta de enseñanza obligatoria, cuya organización, “permite mayores grados de flexibilidad y apertura curricular y responde al objetivo de acercar la propuesta a los intereses y necesidades de los estudiantes, a la vez que permite que esta se adapte de mejor manera a sus diferentes ritmos de aprendizaje” (Currículo 2016).

El Currículo Nacional Obligatorio 2016 considera fundamental que el docente en sus planificaciones de aula “diseñe tareas motivadoras para los estudiantes que partan de situaciones-problema reales y se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo, haciendo uso de métodos, recursos y materiales didácticos diversos” (Currículo 2016), enunciado que va de la mano con los postulados del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)¹⁵.

El mismo currículo, manifiesta que es “imprescindible tener en cuenta la necesidad de contextualizar los aprendizajes a través de la consideración de la vida cotidiana y de los recursos del medio cercano como un instrumento para relacionar la experiencia de los estudiantes con los aprendizajes escolares”. (Currículo 2016).

En el siguiente cuadro expresan las consideraciones que tiene el currículo para su aplicación en las IEE:

¹⁴ Instituciones de Educación Especializada.

¹⁵ Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007). Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_diseno_universal_de_aprendizaje.htm.

Cuadro 2: Consideraciones del currículo para su aplicación en las IEE

Principios	<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo nacional flexible diseñado mediante destrezas con criterios de desempeño que apuntan a que los estudiantes movilicen e integren los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos en ellas en situaciones concretas. ● Brinda a los estudiantes la oportunidad de ser más eficaces en la aplicación de los conocimientos adquiridos a actividades de su vida cotidiana, con actividades reales del contexto e interés del estudiante. ● Se integra el conocimiento de manera interdisciplinar y multidisciplinario.
Orientaciones Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> ● El objetivo central de la práctica educativa es que el estudiante alcance el máximo desarrollo de sus capacidades y no el de adquirir de forma aislada las destrezas con criterios de desempeño propuestas en cada una de las áreas, ya que estas son un elemento del currículo que sirve de instrumento para facilitar el aprendizaje. ● Se asegurará el trabajo en equipo de los docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar para que se desarrolle el aprendizaje de capacidades y responsabilidades, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada estudiante en su grupo. ● Que permitan participación de los estudiantes, que favorezcan el trabajo individual y cooperativo, que ofrezcan diferentes posibilidades de expresión. ● Se integrarán en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato de los estudiantes. ● Las tecnologías de la información y de la comunicación TIC, constituirán una herramienta didáctica imprescindible en la aplicación del currículo.
Refuerzo Académico	<ul style="list-style-type: none"> ● El currículo muestra una serie de posibilidades que tienen los docentes para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, incluido el apoyo que se brindará a la familia, a la comunidad, acciones que deben ser visualizadas en el proyecto educativo institucional
Carga Horaria	<ul style="list-style-type: none"> ● El currículo 2016 manifiesta que las "instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía organizativa y pedagógica, podrán redistribuir la carga horaria de las áreas instrumentales — Matemáticas, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera— en la Educación General Básica, en función de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Del mismo modo, en el Bachillerato, las instituciones educativas pueden usar las horas a discreción" lo cual permite la introducción de materias complementarias.
Participación de las Familias	<ul style="list-style-type: none"> ● Para cumplir con lo estipulado en el capítulo séptimo de la LOEI, los proyectos educativos institucionales incorporarán procedimientos que potencien la integración de las familias y la comunidad en el

ámbito escolar y ocupen el espacio de colaboración y de corresponsabilidad con los demás sectores implicados en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador

Para la concreción de los lineamientos del Currículo Nacional Obligatorio (CNO) en el segundo y tercer nivel de concreción, las IEE tomarán en cuenta la normativa para los procesos de regulación y gestión académica en las instituciones educativas vigentes según acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00122-A:

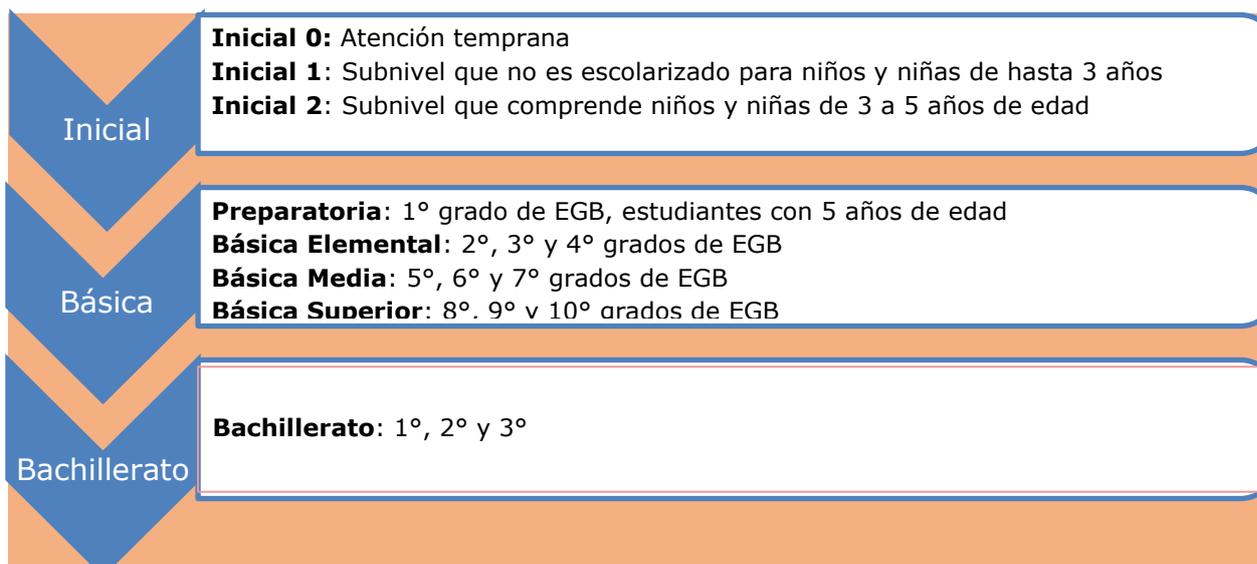
Cuadro 3: Niveles de concreción curricular en las Instituciones de Educación Especializada

1^{er} Nivel	2^{do} Nivel	3^{er} Nivel
Macro Ministerio de Educación	Meso Instituciones Educativas Especializadas	Micro Docentes
Currículo Nacional Obligatorio Lineamientos para la aplicación del currículo Nacional en las IEE	PCI Proyecto Curricular Institucional. 4 años de duración <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque pedagógico • Contenidos de aprendizaje individuales y complementarios • Metodología • Evaluación • Acompañamiento pedagógico • Acción tutorial • Planificación curricular • Proyectos escolares • Alineación curricular • Plan de mejora PCA Proyecto Curricular Anual	Evaluación como Valoración de las potencialidades PMI Planificación Microcurricular Individual PMA Plan Microcurricular de Aula
Prescriptivo	Flexible DUA	Flexible DUA

Fuente: Ferioli, G.; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

Bajo el principio de inclusión la organización curricular de las IEE sigue la línea del currículo nacional, ampliando la cobertura de atención a niños/niñas de 0 a 3 años en educación inicial, subnivel de educación temprana, la educación en este subnivel puede ser en el domicilio o en la institución educativa. Por otro lado, se debe definir la oferta en el bachillerato, que respete el contexto y las necesidades del estudiante.

Cuadro 4: Niveles y subniveles educativos (currículo nacional 2016)



Fuente: Elaboración de las autoras

Para facilitar la trayectoria de los estudiantes por los diferentes niveles y subniveles educativos y hacer posible la aplicación del principio de equidad, el Currículo Nacional Obligatorio ofrece la oportunidad a los estudiantes adquirir aprendizajes imprescindibles para alcanzar el perfil de salida como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 13: Aprendizajes básicos



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador

En tal virtud, para la selección de los aprendizajes las IEE se basarán en los criterios que se describen a continuación, expuestos en Currículo Nacional Obligatorio (CNO), respetando

las necesidades educativas prioritarias del estudiante y su edad cronológica.

Gráfico 14: Criterios de Selección de los aprendizajes básicos

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS
Aquellos que son necesarios...

1. ...para hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia;
2. ...para poder construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactoria;
3. ...para asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado;
4. ...para poder acceder a otros procesos educativos formativos posteriores con garantías de éxito;

Fuente: Elaboración, Ministerio de Educación.

"La planificación permite organizar y conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos. Además, lleva a reflexionar y tomar decisiones oportunas, pertinentes, tener claro qué necesidades de aprendizaje poseen los estudiantes, qué se debe llevar al aula y cómo se puede organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, y de esta manera dar atención a la diversidad de estudiantes".
(AFCEGB 2010)

4.2.2.2 Planificación Curricular en el Segundo Nivel de Concreción

4.2.2.2.1 El Proyecto Curricular Institucional (PCI)

Se construye con la información pedagógica generada en el diagnóstico institucional y es de responsabilidad de la comunidad educativa (directivos, docentes, otros profesionales, familias, el propio estudiante y miembros de la comunidad). Para la elaboración del PCI, las instituciones de educación especializada

desarrollan las planificaciones curriculares de acuerdo a los lineamientos generales para todas las instituciones educativas en los instructivos vigentes. Estos documentos deben responder al contexto institucional y a la diversidad educativa. El PCI, de acuerdo al documento emitido por el Ministerio de Educación según el acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00122-A; tomando en cuenta los siguientes elementos:

Cuadro 5: Pasos para la elaboración del PCI

<p>PASO 1 Análisis del Currículo Nacional</p>	<p>Se examina el perfil, los objetivos, los contenidos y su secuenciación, la metodología y la evaluación propuestos en el currículo nacional, con el fin de determinar los aprendizajes básicos contextualizados a la institución educativa.</p>
<p>PASO 2 Análisis de la Evaluación institucional y contextual</p>	<p>Factores internos y externos que influyen en el componente de aprendizaje. Estrategias de solución de las situaciones problemáticas detectadas. Delinear las necesidades de aprendizaje que deberán ser consideradas al momento de plantear los contenidos y la carga horaria.</p>
<p>PASO 3 Delimitación de lineamientos</p>	<p>Establecimiento de los lineamientos pedagógicos, metodológicos, de evaluación de aprendizajes, entre otros. Estos lineamientos serán la base para el planteamiento de los elementos curriculares esenciales en la formulación del PCI.</p>

Fuente: Ferioli, G; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

El Diseño del Proyecto Curricular Institucional de las IEE debe considerar el carácter personalizado que tiene la educación para la población con discapacidad. Este Proyecto se fundamenta en la perspectiva del desarrollo y en la perspectiva ecológica funcional. La primera se sustenta respetando los hitos de crecimiento y desarrollo que se determinan para cualquier persona, por lo tanto, se debe planificar la adquisición de habilidades y destrezas en la misma secuencia que se espera de un estudiante sin discapacidad en función de las diferentes áreas del desarrollo.

La perspectiva ecológica funcional, se fundamenta en atender las necesidades actuales y futuras de los estudiantes. Las habilidades que se le enseñan a los estudiantes son aquellas que preparará al estudiante para lograr mayor autonomía en el futuro, por lo tanto, se prioriza la enseñanza en ambientes naturales, los recursos didácticos deben ser apropiados para su edad y adaptados a sus necesidades, se facilita los aprendizajes en las áreas de la vida diaria, incluyendo: trabajo, recreación, tiempo libre, educación y vida en la comunidad. Vale aclarar que

funcional no es sinónimo de práctico, ya que muchas actividades prácticas no necesariamente son funcionales para un estudiante, aunque puede serlo para otro. Por ejemplo, el uso de un microondas es una actividad práctica, pero será funcional para aquel estudiante que reside en una zona urbana y puede hacer uso del mismo en su hogar y/o en un restaurante de comida rápida; pero no será funcional para un estudiante que vive en una zona rural donde en su hogar no existe tal artefacto ni locales de comida rápida. Se valora toda la información que se recoge de la familia y la comunidad, es individualizada.

El trabajo en conjunto de las dos perspectivas permite equilibrar el currículo y es reconocido como modelo apropiado para la educación de estudiantes con discapacidad.

Para brindar una atención integral a los estudiantes con discapacidad es importante ampliar el currículo nacional con contenidos complementarios que pueden ser optativos de acuerdo a las necesidades de la población. En el siguiente cuadro se presenta una muestra de algunas de las posibles áreas de los contenidos complementarios del currículo.

Gráfico 15: Contenidos Complementarios:



Fuente: Ferioli, G; Gallegos, M; Nassif, M. (2016)

La inclusión de contenidos complementarios en el PCI se basa en que todos los estudiantes con discapacidad múltiple son personas únicas por lo cual requieren de adaptaciones,

acomodaciones y métodos de intervención para acceder a aprendizajes y experiencias que otros estudiantes aprenden de manera incidental. Los contenidos complementarios son una iniciativa para definir el alcance de las experiencias de aprendizajes que son requeridas por los estudiantes con discapacidad múltiple porque no tienen acceso al medio, por sus limitaciones físicas y de salud y porque necesitan de aprendizajes especializados. Estas habilidades son esenciales para el estudiante con discapacidad múltiple para acceder al currículo nacional y participar de la vida escolar, dado a que son habilidades básicas para el éxito académico y funcional posterior.

De acuerdo al Instructivo: Subsecretaría de Fundamentos Educativos del Ministerio de Educación del Ecuador, *Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación*, actualizado en julio de (2016), el PCI debe incluir y desarrollar los siguientes elementos, para el Modelo de Gestión de las IEE se han realizado los ajustes necesarios para responder a la propuesta pedagógica

- Enfoque pedagógico
- Contenidos de aprendizajes individuales y complementarios
- Metodología
- Evaluación
- Acompañamiento pedagógico
- Acción tutorial
- Planificación curricular
- Proyectos escolares
- Alineación curricular
- Plan de mejora

4.2.2.2.2 Planificación Curricular Anual (PCA)

Según el Acuerdo Ministerial 122-A-2016 artículo "La Planificación Curricular Anual (PCA) es un documento que corresponde al segundo nivel de concreción curricular y aporta una visión general de lo que se trabajará durante todo el año escolar. La PCA deberá ser elaborada por el conjunto de docentes de cada área y será la directriz para generar las planificaciones de aula de acuerdo al contexto, necesidades e intereses de los estudiantes; será registrada a través del portal Educar Ecuador conforme la normativa específica que se emita al respecto", por lo tanto en las IEE

se acogerán los lineamientos que la autoridad educativa emita en los instructivos de aplicación.

La Planificación Curricular Anual (PCA) a la que las IEE no pueden ser eximidas en su elaboración porque allí se especifican los contenidos básicos imprescindibles, los contenidos básicos deseables y los contenidos complementarios a los cuales nuestros estudiantes como persona de derecho deben tener la oportunidad de acceder y además porque la evaluación de valoración de potencialidades de cada estudiante permitirá al equipo elaborar el Planificación Microcurricular Individual (PMI) y la Planificación Microcurricular de Aula (PMA).

4.2.2.3 Planificación Curricular en el Tercer Nivel - Concreción

El tercer nivel de concreción del Currículo 2016 del Ecuador corresponde a la planificación de aula o planificación microcurricular. El equipo educativo debe desarrollar propuestas curriculares anuales y planificaciones que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes. Estas propuestas deben propiciar situaciones significativas de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes alcancen las destrezas descritas en el Currículo 2016.

Los destinatarios de este modelo como ya han sido conceptualizados son aquellas personas con discapacidad que presentan necesidades variadas y requieren diversas configuraciones de apoyo para favorecer la equidad de oportunidades, y optimizar al máximo su desarrollo, tal como lo definen Ferioli, Medina y otros (Ferioli, Medina, & otros, 2016). Entre esas combinaciones se observan necesidades físicas y de salud, educativas y socio emocionales.

Lo expuesto reafirma que las necesidades descritas enfrentan al estudiante a desafíos en el aprendizaje al equipo educativo sobre cómo facilitar los procesos de enseñanza para conocer en profundidad la diversidad de consecuencias que estas necesidades llevan implícitas y contar con un alto grado de especialización.

Del mismo modo, es indudable que son necesarios conocimientos profesionales de distintas disciplinas tales como: terapia del lenguaje, terapia ocupacional, terapia física, nutrición, enfermería, trabajo social, psicología, entre otros. Como mencionan Orelove, Sobsey y Silberman "estos profesionales poseen diferente formación de base, distintos abordajes teóricos, diversas experiencias previas, distintos enfoques filosóficos y también habilidades específicas"; la persona con discapacidad múltiple es una sola realidad y por ello es conveniente que todos estos profesionales sean parte del equipo educacional para lograr un mutuo entendimiento sobre cada estudiante con la finalidad de ofrecer la mejor propuesta educativa (Orelove, 2004).

4.2.2.3.1 Equipos Educativos

Los docentes y otros profesionales deberán trabajar en equipo dado que solo uno de los profesionales no podrá tener todas las competencias necesarias para cubrir estas necesidades.

Los miembros de los equipos se conforman de manera diferente dependiendo de cada estudiante, para que puedan apoyar el programa educacional de cada uno de ellos, sin embargo, es posible describirlos de manera genérica.

El estudiante

El estudiante debe participar del equipo educativo como miembro del mismo ya que es él quien mejor conoce sus necesidades actuales y sus expectativas futuras. Al ser parte del equipo educacional tendrá la posibilidad de ser parte de la toma de decisiones en cuanto a lo que espera aprender. Se debe observar a esta instancia tal como expresan Orelove como una oportunidad para el estudiante de aprender a través del apoyo de profesionales, pares, familia, en relación a la toma de decisiones y defensa de derechos (Orelove, 2004).

Docente de Instituciones Especializadas

El docente debe:

- Tener competencias para valorar¹⁶ a los estudiantes implementando diversas herramientas e interpretar el nivel de respuesta obtenido para seleccionar y ofrecer las mejores estrategias de enseñanza para cada caso en particular;
- Disponer de conocimientos en métodos globales de comunicación (alternativa - aumentativa - tics) con un enfoque flexible para poder elegir el que mejor responde a las necesidades de cada estudiante y para facilitar el desarrollo de una comunicación efectiva que le permita relacionarse con otros; elaborar y desarrollar los programas educativos individuales sintetizando y clarificando la propuesta con los otros miembros del equipo y alineado al currículo nacional;
- Facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en relación a los contenidos del Currículo Nacional y a los contenidos complementarios con interrelación permanente con los otros miembros del equipo incluyendo a la familia para proyectar lo enseñado en la escuela al hogar y viceversa;
- Disponer de competencias para trabajar en pareja pedagógica¹⁷
- Facilitar como miembro del equipo educativo la formación de otros miembros, asumiendo el rol de colaborador
- Tener formación en las diferentes configuraciones de apoyo ya sea de intensidad permanente o prolongada para el desarrollo de los diferentes procesos educativos.

Terapista físico

Debe disponer de competencias para:

¹⁶ Valorar: evaluar considerando las potencialidades de la persona.

¹⁷ Pareja pedagógica: es el trabajo cooperativo entre dos docentes que pudiendo disponer de conocimiento diferentes en metodología, estrategias de enseñanza y experiencias logran una propuesta común para acompañar los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

- Trabajar en equipo con otros profesionales realizando valoraciones con base al estado de salud que presenta el estudiante para determinar el tipo de ejercicios que puede realizar. El aporte del terapeuta físico tiene repercusiones sobre los aspectos físicos, psíquicos y actitudinales del estudiante.
- Apoyar a los demás miembros del equipo incluida la familia en relación a temas de relajación, postura, uso funcional del movimiento entre otros.
- Asesorar sobre equipamiento y materiales que facilitaran el acceso a la información al estudiante.

Terapeuta ocupacional

Este profesional dispone de las competencias para:

- Facilitar a la persona con discapacidad a partir de su potencial obtener una vida activa que le permita participar de actividades recreativas, sociales, educativas y/o vocacionales/laborales.
- Valorar las necesidades que presenta el estudiante en las áreas mencionadas para realizar las adaptaciones que puedan favorecer cambios significativos en el desarrollo de sus habilidades cambiando positivamente su calidad de vida.

Miembro de familia

Los padres y otros miembros de la familia deben ser reconocidos como parte central de un equipo educacional. Aparte de los derechos de la familia de participar en los procesos de valoración y planificación dado que son quienes mejor conocen a su hijo y quienes lo acompañarán en su futuro. Lo anteriormente expresado está reafirmado por el Currículo Nacional 2016 cuando dice: "los proyectos educativos institucionales incorporarán procedimientos que potencien la integración de la familia y la comunidad en el ámbito escolar y ocupen el espacio de colaboración y de corresponsabilidad con los demás sectores

implicados en el proceso educativo de sus hijos e hijas”.

Otros miembros del equipo

Estos son algunos de los miembros que deben formar parte del equipo educacional, sin embargo, de acuerdo a las necesidades que presenta el estudiante se pueden adicionar otros, por ejemplo, enfermero si el estudiante es de salud frágil o el psicólogo si el niño presenta desafíos en la conducta y se podría prescindir del terapeuta físico y ocupacional si el estudiante no presenta desafíos motores. Esta afirmación está avalada por Overlove, Sobsey y Silverman cuando dicen, que los equipos educacionales se conforman de manera diferente de acuerdo a las necesidades del estudiante de tal manera de apoyar el programa educativo de cada uno de ellos (Orelove, 2004).

Las IEE han sido un dominio de profesionales que históricamente estuvieron relacionados con modelos del abordaje clínico, en el caso del Ecuador en particular, la mayoría de los cargos docentes eran cubiertos por psicólogos. Los profesionales del área de salud y los docentes tienen diferentes enfoques filosóficos, teóricos y prácticos. Esta diferencia no facilita la interacción colaborativa entre los miembros del equipo que resulta imprescindible para lograr efectividad en la propuesta educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad múltiple. Por lo general, estos profesionales del área de salud han sido formados para trabajar de manera independiente, llevando adelante procedimientos clásicos tales como evaluar, elaborar un plan de acción, ejecutar el plan, evaluar el plan y modificarlo si es necesario. De esta manera se induce que la mayoría de ellos podría estar trabajando de manera aislada y consultando cuando el problema excede sus capacidades para resolverlo. Este abordaje individualista es el peor enemigo para un trabajo colaborativo. Necesitamos equipos colaborativos / cooperativos donde el rol de cada uno de ellos sea valorado por el otro, cualquiera sea su función: docente, psicólogo, director, padre de familia, cocinero

u otro. Lo importante es ver que el otro tiene algo para aportar y contribuir al programa del estudiante.

El modelo de trabajo que se debe implementar para este Modelo de Gestión y Atención para las Instituciones Especializadas es el transdisciplinario¹⁸ con una filosofía de trabajo colaborativa/cooperativa, ya que los fines exigen una mirada holística de la persona donde todos trabajen por la misma meta, estén comprometidos por el éxito del estudiante y se encuentren deseosos de compartir las experiencias. Este concepto difiere de la noción cooperación, que a pesar de ser sinónimo en realidad es un enfoque donde los miembros se apoyan, pero trabajan de manera autónoma, cada miembro del equipo comparte la información de lo que hace, pero queda sumamente claro que es lo que cada uno hace.

Es indiscutible que el trabajo en equipo transdisciplinario con abordaje colaborativo / cooperativo es el más efectivo para esta población porque es el único modelo que considera a la familia como parte integrante del mismo y todos buscan el éxito del estudiante. Los profesionales deben centrarse en la fuerza que posee la familia en su cultura, costumbre, capacidad, actitudes, ya que ello también favorece la comunicación. Se debe aprender a escuchar a los padres para encontrar juntos respuestas acertadas, respetando así sus propios valores, y dar solución a las demandas presentes. La tarea del trabajo colaborativo cooperativo puede resultar un desafío porque surgirán diferencias que sólo podrán ser superados si se crean espacios para compartir y discutir. La decisión se toma a partir del momento en que la mayoría de las partes llegan a un acuerdo y el grupo que disiente generalmente se siente satisfecho porque ha sido parte del proceso y ello lleva a que la

¹⁸ Equipo transdisciplinario: promueve un intercambio y puesta en común de información, conocimientos, técnicas y el entrecruzamiento reiterado de los campos tradicionales de trabajo. Supone el compromiso de enseñar-aprender - trabajar junto con las otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinario.

decisión tomada sea apoyada. Si la misma produjese un conflicto entonces como señalan Harf y Azzerboni:

"...Se debe indagar que dio origen al conflicto. Buscar puntos de encuentro entre los grupos de interés antagónicos. Reconocer los factores potenciadores que todo conflicto puede tener en su interior o que puede provocar en las personas involucradas y aprovechar dichas circunstancias para promover el cambio requerido o deseado. Detectar y analizar las estrategias puestas en juego para analizar, abordar y resolver los conflictos a los fines de aprender de ellas; es decir, evaluar en qué medida podrán ser utilizadas esas estrategias nuevamente o deberán dejarse a un lado." (2014).

La ventaja de brindar servicios para estudiantes con discapacidad múltiple desde un abordaje transdisciplinario y colaborativo / cooperativo es que aprenden los contenidos en las situaciones naturales y significativas que suceden en el hogar, la escuela y la comunidad obviando así los espacios de terapia creando mayores oportunidades de continuar implementando lo que favorece la generalización de conceptos.

4.2.2.3.2 Evaluación como valoración de potencialidades

Valorar la participación de la persona con discapacidad y dimensionar sus logros y aprendizajes permite visibilizar las posibilidades que él tiene para aportar a la sociedad. Pensar una sociedad inclusiva invita a considerar la diversidad de las personas, modificar estrategias y facilitar posibilidades de manera que se logre una participación activa.

En este escenario, el proceso de la evaluación como valoración de potencialidades es muy importantes ya que se deben constituir en espacios de planificación, discusión, propuestas de cambio para que la persona pueda seguir un proceso positivo a partir de la toma de decisiones que como equipo se acuerde ya que de ello dependerá las

posibilidades que se le otorguen para participar e interactuar de manera significativa.

Esta evaluación como valoración de potencialidades será efectiva en la medida que el equipo tenga amplias competencias en el uso de diversas herramientas que le permita identificar las fortalezas y retos que presenta y así desarrollar planificaciones de aprendizajes integrados.

La gran diversidad de necesidades físicas/salud, pedagógicas y socio emocionales que presenta la persona con discapacidad múltiple si bien lleva al equipo a enfrentarse con diferentes limitaciones al momento de suministrar la evaluación como valoración de potencialidades al mismo tiempo le ofrece una variedad de información que le permitirá reflexionar sobre las mejores propuestas de abordajes a ofrecer para cubrir la variedad de necesidades que posee.

Se debe ver esta instancia como un proceso que tiene como finalidad conocer en profundidad al estudiante a los fines de garantizar la elaboración de programas que respondan a sus necesidades a las de su familia y a la de la comunidad a la cual pertenece. Asimismo, la evaluación como valoración de potencialidades permite identificar los métodos y estrategias de enseñanza que resultan más efectivas para cada estudiante.

Otro aspecto a considerar en este proceso son las personas que deben intervenir (estudiante, familiares, profesionales y todo aquel que pueda estar interesado en la vida del niño/ joven), el medio donde tendrá lugar (escuela, hogar, comunidad) y los materiales que se utilizaran tales como material didáctico, equipamiento u otro.

4.2.2.3.2.1 Evaluación Estandarizada

"Las pruebas estandarizadas miden de qué manera las habilidades de un niño se diferencian de los niños que presentan un desarrollo normal. A veces, son obligatorias según las normativas estatales y locales y pueden desempeñar una función muy importante para determinar la elegibilidad para obtener servicios especiales." (Sordoceguera, 2010)

Sin embargo, suelen resultar insuficientes como herramientas para guiar la planificación educativa de nuestra población porque el objetivo de toda evaluación como valoración de potencialidades es poder identificar las habilidades que posee y su capacidad para comprender conceptos y no obtener un coeficiente intelectual u obtener como información que nuestro niño de 12 años funciona a un nivel de desarrollo de meses porque de esta manera no se alcanza a visibilizar las habilidades que el estudiante logró durante sus años de vida.

Es importante tener presente que más allá de los métodos de evaluación que se implementen en las evaluaciones clínicas es necesario recordar durante todo el proceso que dure la misma las siguientes variables.

- Motivación de la persona a ser evaluada.
- Interacción entre el paciente y el profesional especialista, tal como psicólogo, psicopedagogo, oftalmólogo, entre otros, dependiendo del área y objetivo de la evaluación.
- Postura cómoda de la persona al ser evaluada.
- Estado general de su salud.

Un programa de evaluación clínica no se debería considerar determinante en sí mismo sino como un elemento más que ofrece información sobre el estado y funcionamiento del área que se está evaluando dado que su nivel de respuesta diferirá porque cada persona es única con su propio estilo de aprendizaje, motivación y desafíos. La información que los especialistas deberían hacer llegar en el caso de niños y jóvenes adultos a la escuela es: a) orientaciones en relación al proceso de enseñanza que se ofrecerá y debe estar en relación a su nivel de comprensión, memoria y posibilidades de comunicación; b) sugerencias en cómo abordar los contenidos del Currículo Nacional y los contenidos complementarios; c) recomendaciones de las configuraciones de apoyo intensas, permanentes o transitorias; y d) cualquier otro aspecto que el profesional considere que se debe tener presente durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La experiencia y la bibliografía consultada permite afirmar que los profesionales (oftalmólogo, otorrino, traumatólogo, neurólogo, psicólogo, entre otros) deben enfrentar múltiples desafíos al evaluar a una persona con discapacidad múltiple, por lo cual, se hace imprescindible revertir el abordaje clínico implementado regularmente por uno que contemple la inclusión de las diferentes disciplinas, padres y maestros con la finalidad de poder tener en cuenta los diferentes retos que esta población presenta y ofrecer de esa manera evaluaciones clínicas confiables y sugerencias que contribuyan a cubrir las necesidades de la persona y su familia.

4.2.2.3.2 Evaluación Funcional – Valoración

El proceso y los métodos implementados en las evaluaciones clínicas muchas veces no reflejan el real funcionamiento de la persona especialmente cuando ella es pequeña o tiene discapacidad múltiple, por algunas de las razones que a continuación se detallan:

- Medio ambiente desconocido: al tener que respetarse ciertas condiciones para desarrollar, por ejemplo, un test determinado, se debe implementar el mismo en una clínica donde el medio esté controlado en cuanto al tipo de estímulos que hay ahí, los cuales responden a los elementos necesarios para suministrar la evaluación. Esta situación lleva al niño a sentirse inseguro porque no conoce el espacio físico, los materiales le pueden resultar extraños y porque no puede anticipar en la mayoría de los casos que se espera de él en ese lugar, por lo cual, en un alto porcentaje la mayoría de las veces la persona no responde al nivel de sus reales posibilidades.
- Examinador desconocido: por lo general la persona no conoce al profesional, sus iniciativas e intereses en la mayoría de los casos no se tienen en cuenta dado que debe responder a determinadas consignas, esto suele ocasionar en las personas con discapacidad múltiple inseguridad porque no conoce al examinador y no sabe que se espera de él, llevándolo probablemente a

responder a un nivel diferente de lo que realmente es capaz.

- Evaluación en sí misma: muchas evaluaciones demandan determinadas respuestas a nivel motriz, de comunicación u otras y si la persona presenta discapacidad múltiple probablemente no pueda responder apropiadamente. Así mismo, la evaluación en un área del desarrollo, por ejemplo, la visión y la audición puede llevar al examinador a interpretar erróneamente un retraso en otras áreas del desarrollo distorsionando el real funcionamiento de la persona.
- Ausencia de una evaluación funcional: en las evaluaciones clínicas no se tienen en cuenta las actividades que la persona realiza diariamente en un ambiente particular, por lo tanto, resulta de poca utilidad para los padres y maestros a la hora de realizar el programa de trabajo para esa persona. Al evaluarse en lugares desconocidos, por personas desconocidas y a través de actividades no significativas se puede llegar a obtener resultados que no reflejan los reales aspectos fuertes y débiles de la persona.
- Resultados parcializados: dado que cada especialista focaliza un área en particular las evaluaciones pueden llegar a ofrecer resultados parcializados sobre el desenvolvimiento de la persona y además los informes al ser realizados individualmente por cada profesional puede llevar a ofrecer sugerencias contradictorias entre un especialista y otro.

Las causas descritas llevan a la necesidad de realizar evaluaciones funcionales / valoraciones que permiten complementar las evaluaciones clínicas. De esta manera, se podría disponer de mayor información a través de observaciones realizadas en la escuela, en el hogar, en la comunidad mientras juega, trabaja, se alimenta u otro permitiendo tener un conocimiento más acabado del desenvolvimiento del estudiante y evitar de esa manera la mayor cantidad de supuestos utilizando diferentes herramientas de valoración. Las ventajas de implementar una evaluación funcional / valoración son:

- Medio ambiente natural: La evaluación se desarrolla en ambientes donde la persona se desenvuelve diariamente, escuela, hogar, cafetería u otro realizando las actividades que él/ella ejecuta diariamente. Si bien hay ciertas habilidades y destrezas que la persona podría complementar en un medio ambiente controlado de estímulos y no así en uno natural es necesario preguntarse cuán útil es esa destreza/habilidad para la persona si no puede aplicarla en su vida diaria.
- Examinador conocido: Al ser la persona que desarrolla la evaluación conocida para el examinado -padres, maestro, especialistas, otro-, se siente más seguro y confiado en participar. Si bien puede haber en el lugar otros profesionales ya que debe prevalecer el trabajo en equipo incluyendo diferentes disciplinas, padres, amigos u otro, quien interactúa y facilita la evaluación es aquel que mejor vínculo posee con la persona. En las evaluaciones funcionales los padres, abuelos, hermanos y otros parientes cumplen un rol sumamente importante porque son ellos los que más conocen a la persona, son ellos quienes pueden compartir con el maestro las destrezas que el estudiante posee en otros ambientes, la historia médica y desde luego las conductas observadas en el hogar que muchas veces no son factibles de ser detectadas por el maestro u otro especialista a través de observaciones o métodos de evaluación.
- Flexibilidad: En la evaluación funcional se permite el uso de materiales y de lenguaje de acuerdo a las necesidades físicas del estudiante, a la cultura y al lugar donde vive esa persona.

Participación del equipo en la evaluación: Durante la evaluación participan todos los miembros del equipo incluyéndose a los propios padres. Esto no solo es positivo para el niño porque se siente más seguro si se trata especialmente de una primera evaluación, sino también para los padres porque les permite observar y participar de todo el proceso de evaluación. Así mismo permite a los profesionales que se apoyen desde las diferentes disciplinas unos a otros para realizar una evaluación que contemple a la persona como un todo. Obviamente durante el proceso de evaluación, es uno solo, el que tiene mejor vínculo con la

persona, quien facilita la evaluación. Este abordaje en equipo permite tener una visión en común de los aspectos fuertes y débiles de la persona como así también permite interrelacionar las observaciones realizadas desde las diferentes disciplinas para arribar a conclusiones en común. Por otra parte, al finalizar la evaluación el informe a compartir es único y funcional permitiendo desarrollar un programa que evite parcializar a la persona como encontrarnos con contradicciones en cuanto a las sugerencias dadas. Las implementaciones de evaluaciones tradicionales no solo pueden ser contradictorias, sino que generalmente no son significativas para los padres quienes deberían ser reconocidos como miembros fundamentales del equipo ya que ellos son los que más lo conocen y son los responsables del futuro de esa persona.

El proceso de valoración debe incluir:

- a. La planificación de la valoración: como primera medida se debería fijar el objetivo de la misma y a partir de allí recopilar todos los datos disponibles de esa persona tales como: causas y edad en que surgió la limitación, contraindicaciones médicas, programas educacionales en los que haya participado, servicios que recibe la persona en la actualidad y otros. Esta información se la puede obtener a través de los informes médicos y educacionales del expediente de la persona. Además, se debería incluir todos aquellos datos adicionales que se pudieran obtener a través de entrevistas con aquellas personas que tienen una relación directa con el estudiante tales como familiares y maestros ya que ello permite clarificar el propósito de la evaluación en relación a las preocupaciones que pudieran tener la familia y el maestro. Durante la entrevista como ya se ha mencionado en otra oportunidad es importante respetar la cultura de la familia y realizar preguntas abiertas para obtener el máximo de información posible y en la medida que sea necesario se debería ir realizando preguntas más específicas. Esta información permitirá determinar el contenido de la evaluación, los materiales a implementar para asegurar que las recomendaciones que se ofrezcan sean significativas

para esa persona inserta en esa familia y contexto social-cultural en particular.

- b. Observación Informal. La información que se puede obtener a través de la observación informal es un componente muy importante en la evaluación como proceso de la valoración ya que permite determinar de manera confiable y precisa los aspectos fuertes y débiles de la persona. La observación se debería realizar en una variedad de medios tanto conocidos como desconocidos ya que la información que se puede obtener complementará la obtenida a través de las entrevistas y otras herramientas que se usen. La observación de cómo la persona desarrolla actividades rutinarias es de fundamental importancia porque permite analizar el tipo de medio en el que se desenvuelve mejor, el uso de sus sentidos, su relación con otros en el medio, como resuelve problemas, sus habilidades comunicativas, es decir focalizar sobre los aspectos fuertes y débiles de la persona como un todo.
- c. Observación formal. El uso de diferentes herramientas formales de evaluación debe ser cuidadosamente analizada especialmente cuando se suministran a personas con discapacidad múltiple. En muchos casos, es conveniente revisar la información obtenida de las entrevistas con los padres y maestros, los resultados obtenidos a través de las herramientas de valoración, las observaciones informales y a partir de allí de acuerdo a los aspectos que se tengan dudas o estén incompletos seleccionar evaluaciones estandarizadas que mejor pueda cubrir los datos donde se necesiten mayores detalles.
- d. Comentarios y recomendaciones. Es importante recordar que los resultados de la evaluación como proceso de valoración de las potencialidades y los comentarios que de ella se despliegan son los que garantizarán un programa y provisión de servicios que permitan facilitar el continuo desarrollo de la persona.

En los comentarios se deberían reflejar todas aquellas habilidades y destrezas que la persona necesita para desenvolverse en los diferentes medios: hogar, escuela y

comunidad. Así mismo debería contemplar actividades que le sean funcionales a él y a su familia como también apropiadas a su edad cronológica. Estos comentarios y recomendaciones resultan fundamentales al momento de realizar la alineación curricular.

La evaluación como valoración de potencialidades clínica y funcional es un elemento crucial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es claro también que suministrar una evaluación no es tarea sencilla pero así también se puede afirmar que es una herramienta imprescindible para garantizar programas y servicios que respondan a las necesidades actuales y con proyección al futuro de ese estudiante, su familia y a la comunidad donde esta familia está inserta.

Estas múltiples necesidades de los estudiantes hacen que los profesionales reflexionen sobre la necesidad de unir esfuerzos entre las diferentes disciplinas y ver a los padres como los miembros claves dentro del equipo con la finalidad de obtener un panorama tan completo, real y funcional como sea posible para ese estudiante.

Es necesario hacer una revisión cuidadosa al planificar la evaluación funcional/valoración a los fines de proponer durante el desarrollo de la misma actividades que sean funcionales, apropiadas a su edad, en medios donde el estudiante se desenvuelve hoy y se puede llegar a desenvolver en un futuro con la finalidad que la propuesta sea motivadora para el estudiante y favorezca la interrelación entre quien actúa como facilitador en la evaluación y el estudiante y además para que las sugerencias que se ofrezcan sean de utilidad para el estudiante, el maestro, la familia y la comunidad a la cual pertenece.

4.2.2.3.2.3 Herramientas de Valoración

Barrera y otros afirman que “las herramientas de valoración que se describen a continuación son procesos centrados en el estudiante y su familia” (2010).

"Los procesos centrados en el estudiante y su familia contribuyen a la formación personal y académica del mismo, dan indicios de la percepción que tiene la familia y de los acontecimientos relevantes en la vida de estos, aportan valiosa información que contribuirá en la elaboración del Plan Educativo Individual.

Participan de estos procesos la familia, los profesionales que trabajan con el estudiante y quienes conozcan y puedan informar datos relevantes acerca de modos y formas de comunicación, las actividades que realiza, entre otras.

Para la realización de estos procesos es necesario indicar que los participantes deben sentirse cómodos con la invitación, por esta razón el lugar donde se realizará la actividad debe ser un ambiente tranquilo y amistoso."

La invitación a participar del encuentro debe ser escrita por el estudiante o como si él la estuviera confeccionando con dibujos/otros que lo represente; de la misma manera el espacio físico debe ornamentarse con él o bien esto será asumido por el equipo, utilizando el mismo elemento significativo de la invitación y al finalizar el encuentro se puede entregar a los asistentes un souvenir que contenga ese mismo dibujo/otro que representa al estudiante y la situación vivida.

El moderador o facilitador debe ser una persona conocedora de la aplicación del proceso escogido ya que deberá rescatar información importante, comunicar las actividades a realizar, responder preguntas y manejar cualquier situación que pueda afectar el desarrollo de la actividad. Debe, además entregar el objetivo de la reunión y motivar a los invitados a participar en forma activa y tranquila.





M. es adolescente, enamorada, los corazones son significativos y la representan. Ella ornamentó el espacio con su docente y preparó galletas con forma de corazones para compartir con el equipo. Es un ambiente agradable y relajado donde todos disfrutaban preparando la mejor planificación para M.

4.2.2.3.2.4 Modelos de Herramientas de Valoración

a. Choosing Outcomes & Accomodations for Children - COACH

La presente herramienta de valoración basada en la lectura del COACH3: *Choosing Outcomes & Accomodations for Children (Third Edition)* (Giangreco, Cloninger, & Iverson, 2011). COACH: Opciones de Selección y Acomodación para niños” es un instrumento de planificación diseñado para ayudar a los equipos a determinar los componentes de un Plan Microcurricular Individual apropiado para estudiantes con discapacidad que requieren de configuraciones de apoyo permanentes e intensos, ofrece sugerencias iniciales para implementar una evaluación a los programas educativos de los estudiantes.

Este instrumento surge de la lectura y reflexión de la experiencia de los autores ante una realidad de educación inclusiva experimentada en el campo de la educación pública. Las diferentes ediciones del COACH responden a revisiones que se ha ido realizando a partir del mismo uso. El presente documento se apoya en la revisión de la tercera edición.

Este instrumento recoge la experiencia profesional de tres catedráticos e investigadores como Giangreco Michael, profesor en la Universidad de Vermont, especializado en atención de adultos mayores con discapacidad, su familia, ha dedicado los últimos años de investigación a la educación

de las personas con discapacidad en los salones de clases comunes. Por otro lado, Cloninger, Chigee, Investigadora de la Universidad de Vermont sobre enfoques a partir del desarrollo de la comunicación y los procesos de aprendizajes individualizados para responder a las problemáticas del aula y Iverson Virginia, Consultora educativa del estado de Vermont, donde brinda consultorías, formación y asesoramiento a equipos de educadores y familias y proveedores de servicio, interesada en profundizar en la combinación de la educación sistemática con la práctica de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad severa.

COACH es una herramienta que provee y organiza procesos para asistir al equipo, fundamentalmente, en la toma de una decisión que culmina en un programa individualizado, en un plan educacional factible (con resultados de aprendizaje y configuraciones de apoyo) para un estudiante en particular y con los apoyos pertinentes.

Los diferentes pasos en los que se constituye este instrumento traen a discusión elementos del trabajo en equipo, donde el mismo deberá unificar un plan que refleje el acuerdo en compartir metas educacionales más que tener metas separadas por diferentes disciplinas educacionales.

Además, provee estrategias para poder discutir entre padres y profesionales con el objetivo de que se escuchen entre ellos y se clarifiquen expectativas ya que, según los autores, este tipo de dinámicas, incrementan significativamente cómo se involucra la familia en la planificación general; particularmente en la selección de aprendizajes prioritarios que serán los objetivos de la educación. Así se constituye el trabajo en equipo como eje central.

Puede ser una herramienta importante cuando se usa en conjunto con otras prácticas en ambientes inclusivos y se debe utilizar de manera individualizada, no estandarizada.

Uno de los tópicos que plantea este instrumento en su presentación es sobre la educación inclusiva, tema pendiente en nuestras aulas dado que se está transitando y documentando las primeras experiencias que con diferentes objetivos se dan en nuestras escuelas. Pensarlo en relación a la población con discapacidad múltiple también se

constituye en un desafío que es interesante poder analizar, sobre todo en nuestros espacios de formación para construir un posicionamiento en función de los contextos reales de trabajo.

Por otro lado, estos autores también realizan un análisis histórico que mira a la persona con discapacidad y el lugar que ocupa en la sociedad y en las propuestas educativas que llevan a analizar nuestras experiencias educativas, nuestras representaciones acerca de las estrategias a implementar e interrogantes sobre la participación en equipo para la construcción de cambios.

A continuación, se sintetizan los seis principios en los que se apoya la construcción de este instrumento según la síntesis realizada por la Prof. Mary Vázquez.

Estos principios son el marco de referencia y base fundacionales que determinan hacia dónde podemos o no decidir modificaciones cuando usamos el COACH, según quienes lo diseñaron, y son el marco teórico común para el trabajo conjunto.

Principio 1: Todos los estudiantes son capaces de aprender y merecen un currículo adecuado

Este instrumento está arraigado en la idea que todos los miembros del equipo deben trabajar sin tener en cuenta el nivel de habilidad o de funcionamiento de la persona con discapacidad, sino pensando en que todos somos capaces de aprender.

Se puede pensar que no es necesario aclararlo, pero las actividades acerca de las habilidades de la persona, o la percepción de las habilidades para aprender, amenazan los derechos educativos y civiles de las personas con discapacidad, poniendo en peligro las oportunidades escolares que fomentan su potencial.

En la década de los 80 el campo de la educación especial se debatía si todos los estudiantes eran capaces de aprender, particularmente aquellos que tenían una discapacidad severa. Algunos cuestionaban la educabilidad de estos estudiantes.

A mediados del 80 surge un movimiento de la mano de Donellan, que profundiza sobre los criterios "menos peligrosos" para la toma de nuestras decisiones:

- Mayores oportunidades de interaccionar con pares sin discapacidad son menos peligrosas que restringir el acceso.
- El acceso a grupos heterogéneos de educación en escuelas comunes es menos peligroso que pertenecer a grupos homogéneos.
- Utilizar materiales, pautas y consecuencias naturales es menos peligroso que confiar en situaciones artificiales.
- Los arreglos de variación en las modalidades de inclusión con personas que están familiarizadas con la temática es menos peligrosa que las decisiones tomadas individualmente y sin el aporte de la familia.
- El uso de la edad cronológica apropiada para el contenido curricular es menos peligroso que no respetar el grupo etario.

A partir del año 2000, la discusión en el campo de la educación pasó desde la afirmación todos podían aprender a qué era lo que ellos podían aprender. Esto significa ir más allá de habilidades para la vida, y hablar de las competencias de las personas y de un solo currículo general. Esto no significa dejar de lado las habilidades para la vida, sino más bien extender hacia modelos de currículo temprano y adicionar acceso a contenidos curriculares disponibles para personas sin discapacidad

Este enfoque identifica un currículo significativo creando oportunidades para los estudiantes a superar las expectativas y sorprender con sus capacidades. Acceder al currículo general devela cuestionamientos acerca de la conjunción de dos enfoques, un enfoque de habilidades funcionales y otro enfoque más contemporáneos que hablan del acceso al currículo general. Enfoques funcionales sobre enfatizan la preparación para el futuro, por lo cual, los estudiantes llevan mucho tiempo en los ambientes naturales preparándose, mientras que en ese tiempo quienes no tienen discapacidad, deben estar en la escuela. Preparar

para el futuro más allá de la escuela y proveer opciones basadas en la comunidad es un componente importante del programa educativo para todos los estudiantes y estar en la escuela es donde todos deberían estar también, ya que ese es su ambiente natural.

En el instrumento, en el paso 1 denominado entrevista a la familia, el objetivo es respetar priorizando y definiendo aprendizajes más amplios, y es allí donde los autores visualizan que se gesta la decisión de ver lo que queremos y lo que está incluido en el currículo general.

Para finalizar este apartado los autores afirman "Todos los estudiantes merecen no solo el acceso a contenidos curriculares funcionales para mejorar su participación en una variedad de medios sino también en un rico e interesante contenido curricular que refleje la edad apropiada". (COUCH, 2011).

Principio 2: Educación de calidad requiere acceso a ambientes inclusivos

Asegurarse que la persona con discapacidad tenga una educación de calidad implica poder acceder al salón de clases y a otros ambientes. En el salón de clase se debe encontrar:

1. Maestros de calidad con conocimiento en áreas de contenidos curriculares.
2. Materiales, equipos y otros recursos que coinciden con las áreas del currículo que deben desarrollar.
3. Altas expectativas para el aprendizaje.
4. Compañeros como amigos potenciales, soportes naturales y buenos modelos de comunicación.
5. Oportunidades para que los estudiantes con discapacidad sean valorados como miembros de la comunidad escolar.
6. Oportunidades para estudiantes sin discapacidad y maestros que aprendan y crezcan desde lo que ofrece la diversidad por la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula.

Este principio es la base para poder mirar la educación especial como un servicio, no como un lugar. Sobre esto los autores comparten la idea de que cuando separamos a un estudiante con el criterio de aprender solo un grupo de habilidades, fallamos en no considerar el impacto que esa decisión tiene en la vida de los estudiantes.

La calidad en la enseñanza y la educación inclusiva debería no verse como una u otra. El desafío que se destaca es poder ver cómo “analizar las oportunidades para cada estudiante”.

Para acercarnos a esta meta, la sensibilización de esta convicción y compartir un marco de trabajo con el equipo apoyado en el derecho a la educación más allá de la severidad de la discapacidad, se constituyen en condiciones definitivas.

Valores destacados de la educación inclusiva:

- Todos los estudiantes son bienvenidos a la educación general.
- La discapacidad es reconocida como una forma de diversidad.
- Las configuraciones de apoyo deben ser apropiados.
- El grupo sin discapacidad debe ser en porcentaje mayoritario.
- La inclusión se realiza en grupos de pares.
- Compartir experiencias educativas y recibir aprendizajes individuales necesarios con sus configuraciones de apoyo para su mejor participación.

Dimensiones de análisis de la educación inclusiva

- Programa a enseñar (contenidos, metas anuales, resultados de aprendizaje, entre otros).
- Las configuraciones de apoyo que asisten al estudiante para ganar acceso a su programa (materiales, estrategias, personal).

Principio 3: En busca de valores como resultados de la selección del contenido curricular

Los marcos que se describen bajo este principio tienen la finalidad de ser orientadores en la toma de decisiones en relación a una serie de valores que faciliten la independencia y persigan el crecimiento personal expandiendo el acceso y creando nuevas oportunidades, desarrollando habilidades individuales y proveyendo el camino para contribuir a la comunidad.

Valores

1. Seguridad, salud física y emocional: estos conceptos frecuentemente están en relación con el control y las elecciones, mientras más posibilidades de elegir y experimentar cosas nuevas más riesgos físicos y emocionales, por lo que se hace necesario abordarlo. Es por ello tan importante la participación de la familia y del estudiante para poder determinarlo.
2. Hogar ahora y en el futuro: pensar en un hogar seguro, privado y donde sentirse libre es poder plantearse la privacidad y la independencia como proceso para poder llegar a una adultez plena.
3. Buenos vínculos: todos necesitamos relacionarnos para desarrollar vínculos y vivir emociones, amor, parentesco y compañerismo lo que será viable si se comparten espacios comunes para aprender a relacionarnos.
4. Control y elecciones: estos conceptos deben ser incluidos en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes a través de las diferentes actividades en las que participan. El ejercicio de elegir, demanda la toma de pequeñas elecciones para que al llegar a la edad adulta pueda tomar decisiones sobre el destino de vida que desea tener y también desarrolla su empoderamiento y autodeterminación. No dar oportunidades, perpetúa un círculo que limita las expectativas y oportunidades para la persona con discapacidad.

5. Adecuadas actividades en varios y valorados lugares: este punto también se relaciona con el anterior, en cuanto a que la selección de las actividades cuente con la valoración social y de la propia persona, como positivas y calificadas para desarrollar su rol social

Principio 4: Participación de la familia como piedra angular de la planificación educacional

Este principio está apoyado en cinco valores.

1. Las familias conocen aspectos de la vida de su hijo como ninguno.
2. La familia tiene interés en conocer el aprendizaje de sus hijos.
3. El profesional debe tener un enfoque culturalmente sensible:
 - Apreciar la singularidad de cada familia.
 - Ser consciente de la influencia de su rol profesional.
 - Conocimiento de sus propias bases culturales.
 - Mirar nuevos conocimientos y entendimientos culturales.
 - Desarrollar una conciencia de normas culturales.
 - Aprender con las familias.
 - Buscar ayudas para comprender la cultura familiar.
 - Bibliografía y lenguaje claro para el trabajo con familias.
 - Involucrar a los miembros de la familia en el plan.
 - Adaptar el marco de trabajo a la familia.
 - Encaminar cuidadosamente la naturaleza de las preguntas que se hacen.

4. La familia es el único grupo de adultos involucrados en el programa educativo a lo largo de toda la trayectoria educativa.
5. La familia tiene la habilidad de ser una positiva influencia en la calidad de los servicios educativos propuestos en su comunidad.
6. La familia debe vivir diariamente con los resultados de las tomas de decisiones realizadas por los miembros del equipo.

Principio 5: El trabajo en equipo colaborativo es esencial para la calidad educativa

El trabajo en equipo, familia, profesionales de la educación especial, docentes y otros servicios que actúan como apoyo, debe conservar una naturaleza de participación conjunta y determinada.

Llegar a estas instancias de participación requiere una distribución de roles acordados por el equipo, compartir recursos, comunicación efectiva, dirección de las interacciones y consenso en las decisiones para definir metas conjuntas.

Principio 6: La coordinación de servicios asegura que los apoyos necesarios son provistos apropiadamente

El equipo al realizar la valoración de las necesidades individuales de los estudiantes podrá seleccionar la o las terapias que él requiere para acceder al currículo y desde allí decidir los servicios que necesita para mejorar la calidad de su participación, y su proyección futura.

b. Proceso Oso (para niños y niñas entre 0 y 6 años aprox.)

Su autora Dra. Bove, M. manifiesta que esta herramienta es utilizada por el equipo que trabaja con el niño de manera conjunta con la familia y amigos para obtener información sobre su persona que impactará de manera positiva tanto en la participación de la familia en el proceso educativo, como en las prácticas pedagógicas que lleve adelante el equipo.

Al igual que la Planificación Centrada en la Persona, el Proceso Oso debe realizarse con todas aquellas personas interesadas en ese niño y debe disponer para la reunión de un facilitador que puede ser un miembro de la escuela o bien un familiar porque el objetivo es animar a que todos participen para obtener el máximo de información permitiendo a ese insumo, más tarde, realizar la propuesta educativa.

La metodología para llevar adelante el proceso se describe a continuación a partir de lo elaborado por Paulina Marilao G., Educadora Diferencial, Magister en Educación Diferencial mención Necesidades Múltiples citado por Barrera, D.; Bove G., M.; Sanchez, C. (Barrera, 2010)

"¿Cómo se hace esto? El moderador solicita a los invitados responder a preguntas específicas y escribir sus respuestas en cartones icónicos que se irán pegando sobre el dibujo de un oso u osa (que será bautizado con el nombre del niño/a) las preguntas serán agrupadas por colores y categorías, así comienza la reunión.

Había una vez un oso...

1. ¿Quién es Oso? (nombre del niño)

Los participantes darán información precisa acerca del niño, su nombre, edad, relación familiar y afectiva con los asistentes, descripción de sus N.E.E. entre otras. Esta información se escribirá en cartones con forma de corazón de color rojo.

2. ¿Qué le gusta y qué le es fácil hacer?

Estos datos informan acerca de aquellas situaciones que disfruta y le interesan al niño o niña, así como de lo que puede realizar. Las respuestas se anotarán en cartones con forma de carita feliz color amarillo.

3. ¿Qué no le gusta y qué les es difícil hacer?

Estos cartones en forma de carita triste y de color verde reflejan lo que rechaza y pone triste al niño y/o las cosas que le son difíciles de hacer.

4. ¿Qué lo hace enfurecer?

Aquí se anotarán todas las tareas y situaciones diarias que hacen enfurecer al niño o niña, que le provoca ira o lo descontrola. Estos datos se anotarán en cartones de color morado en forma de carita furiosa.

5. ¿Qué le asusta a él y a sus invitados?

Este icono dará información acerca de cuándo y por qué el niño siente miedo, también se puede incluir los temores de los participantes que acompañan al niño. Las respuestas se escribirán en cartones blancos con dibujos de fantasmas.

6. Los deseos del niño y de sus invitados.

Hace referencia a lo que le gustaría hacer al niño o niña y que esperan los participantes que haga o aprenda a corto plazo. Se registra en forma escrita en cartones en forma de estrella color naranja.

7. Los sueños del niño y de sus invitados.

Este icono nos invita a soñar libremente, anhelos que requieran de más tiempo y trabajo que requieren para ser logrados. Las respuestas serán anotadas en cartones en forma de nube de color celeste.

Cuando todos los iconos son pegados en el Oso u Osita por los participantes de la reunión se dará por finalizada.”

La información obtenida a través de esta herramienta de valoración de potencialidades permitirá al equipo visualizar todas las fortalezas que posee el niño y a partir de allí se podrán priorizar los objetivos a trabajar en su Planificación Microcurricular Individual que debe estar alineada al Currículo Nacional. El equipo establecerá los períodos en que se realizarán reuniones de seguimiento para valorar los progresos del niño y realizar los ajustes en su programa si fuese necesario.

Ejemplo de Proceso Oso





A LOS DOS MESES Y MEDIO DE INCUBADORA, EL MÉDICO LES DIJO QUE PODIAN LLEVARLO A CASA

LES DIJO QUE LAMENTABLEMENTE R. TENIA UN GRAVE PROBLEME EN LA VISION.

PAPÁ OSO Y MAMÁ OSA LLORARON MUCHO, NO SABÍAN QUÉ HACER. ERA SU PRIMER HIJO, ELLOS TENIAN TANTA ILUSIÓN

LO LLEVARON AL HOSPITAL INO(Instituto Nacional de Oftalmología).

LE DIAGNOSTICARON CEGUERA CAUSADA POR SU NACIMIENTO PREMATURO Y LE ACONSEJARON QUE LO LLEVARAN A UN CENTRO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA.

PAPÁ OSO Y MAMÁ OSA NO PODÍAN CREEERLO, LLORARON MUCHO Y SE PREGUNTABAN POR QUÉ...

LO LLEVARON A LA CLÍNICA SAN JUAN DE DIOS.

ESTUVO AHÍ HASTA LOS DIEZ MESES... UN DÍA LA TERAPISTA LES DIJO QUE PARECÍA QUE NO ESCUCHABA.LE HICIERON MUCHOS EXAMENES Y LES DIJERON QUE TENÍA: HIPOACUSIA NEUROSENSORIAL TIPO COCLEAR PERIFERICO.




PAPÁ OSO Y MAMÁ OSA NECESITARON MUCHO APOYO PARA ENTENDER QUÉ LE PASABA A SU BEBÉ OSITO. LES RECOMENDARON QUE LO LLEVARAN A UNA ASOCIACIÓN PRIVADA DONDE SABÍAN QUE ATENDÍAN A NIÑOS SORDOCIEGOS.



COMENZO A ASISTIR AL PROGRAMA DE ATENCIÓN TEMPRANA.

EL OSITO LLORABA MUCHO CUANDO SENTÍA SONIDOS FUERTES COMO: MÚSICA, SONIDOS DE LA CALLE, ETC...

APRENDIÓ A CAMINAR A LOS TRES AÑOS.

SE TRABAJÓ MUCHO LA COMUNICACIÓN EN RESONANCIA, SE USARON LOS CALENDARIOS EN SU CUERPO... DESPUÉS EN CANASTILLAS... EN LIBROS CON MATERIALES CONCRETOS.

HAN PASADO LOS AÑOS Y EL OSITO TIENE YA NUEVE AÑOS Y ESTÁ EN EL AULA ACADÉMICA I DONDE ESTÁ APRENDIENDO MUCHAS COSAS.

EQUINOTERAPIA

Rutina
Sonríe y se mueve.
Se mueven juntos

Nos ponemos la gorra
Con el caballo de madera
cantamos la canción en círculo.

Van juntos al parque donde
está el caballo.
Ambos acarician el caballo.
Le dan una zanahoria.
Suben al caballo.

Imitan el movimiento del caballo.
Tocan el cuerpo del caballo de
madera.
Con guía de la mano de la
profesora imita la seña de caballo

INTERACCIÓN

Yo me pongo la gorra -Tu te pones la gorra
Yo me muevo -Tu te mueves
Yo le doy una zanahoria -Tu le das la zanahoria
Yo me río Tu te ríes.
Yo me subo al caballo -Tu te subes al caballo
Yo galopo -Tu galopas

NOTAS:
 Actividad Recreativa
 Etapa simbólico – emergente
 Movimientos coactivos
 Actividad i interactiva
 Tema de conversación el columpio
 Estrategias táctiles de comunicación

CEPILLADO DE DIENTES

Van juntos al baño
Localiza el lavado
Abren la cañilla juntos
Llenan con agua el vaso.
Ponen la pasta dental
sobre el cepillo.
Se cepillan los dientes

Se le enseña el calendario en
el libro.
Lo explora y toca.
Se le hace la seña en el cuerpo
(labios).

*Sonríe 😊
 * Con guía de mano de su
 maestra imita el cepillado
 *Toma el vaso con agua
 *Hace buches con el agua
 * Tira el agua
 * Gestos naturales

INTERACCIÓN



Yo abro la canilla –Tú abres la canilla
 Yo llevo el vaso de agua –Tú llevas el vaso
 Yo me cepillo –Tú te cepillas

NOTAS:
 Actividad Doméstica
 Etapa simbólica Emergente
 Movimientos coactivos
 Claves –Objeto
 Tema de conversación: Nos cepillamos los dientes
 Atención táctil mutua
 Modelaje Táctil

PREPARAMOS PAN CON MANTEQUILLA



Hace comentarios: se pone manteca sobre los labios.
 Sonríe.
 Gestos Naturales.
 Claves de movimientos.



Libro de calendario:
 Clave-objeto : cuchillo
 Claves tangibles:
 Pan – manteca
 Gestos táctiles:
 tocando mano a mano.
 Palabras de la maestra.

•Toma el pan, cuchillo
 •Mano /mano abren el pan
 * Con el cuchillo ponen manteca

INTERACCIÓN



Tú abres el pan –Yo abro el pan
 Tú pones manteca –Yo pongo manteca.
 Tú comes el pan –Yo como el pan

NOTAS: Actividad Doméstica
 Simbólico –Emergente
 Movimientos coactivos
 Claves –Objetos
 Claves –Tacto
 Tema de conversación:
 Preparemos pan con manteca
 Atención táctil mutua
 Modelaje táctil

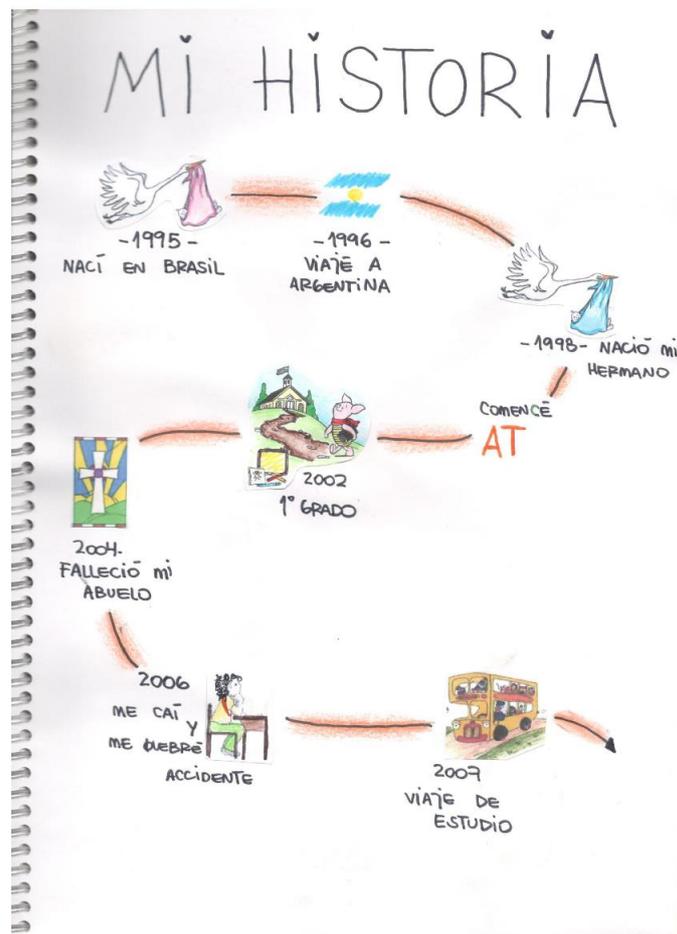


c. Proceso Estrella (Niños y niñas entre 7 y 12 años)

Al igual que en Proceso Oso, su autora Dra. Bove, M. manifiesta que esta herramienta es utilizada por el equipo que trabaja con el niño de manera conjunta con la familia y amigos para obtener información sobre su persona que impactará de manera positiva tanto en la participación de la familia en el proceso educativo, como en las prácticas pedagógicas que lleve adelante el equipo.

Al igual que el Proceso Oso, el Proceso Estrella debe realizarse con todas aquellas personas interesadas en ese niño y debe disponer para la reunión de un facilitador que puede ser un miembro de la escuela o bien un familiar porque el objetivo es animar a que todos participen para obtener el máximo de información permitiendo ese insumo más tarde realizar la propuesta educativa. Su autora manifiesta que si bien el proceso es similar al Proceso Oso en este caso se utilizan estrellas ya que resultan más adecuadas a la edad de los estudiantes.

Ejemplo Proceso Estrella



¿QUÉ COSAS ME GUSTAN?

COMER
BOLOSINAS

ARREGLAR
LAS
FLORES DEL
JARDIN

VISITAR
A MI
ABU

VER
PELICULAS

LOS
ANIMALES

ESCUCHAR
MUSICA

LA
NATURALEZA

¿QUÉ COSAS NO ME GUSTAN?

IR A
KINESIOLOGIA

JUGAR CON
MI HERMANO
PORQUE ME
PELEA

COMER
VERDURAS

QUE MI
PAPA ME
MOLESTE Y
CARGOSE

QUE LA
MOLESTEN
CUANDO ESU-
CHA MUSICA

QUE LE
GRITEN

QUE
CORTEN
LOS
ARBOLES

¿CUÁLES SON MIS SUEÑOS?

QUE CAMINE

QUE SEA FELIZ

QUE CONTROLE ESFINTER

QUE PUEDA TRABAJAR EN LO QUE LE GUSTA

QUE FORME UNA FAMILIA

QUE SEA INDEPENDIENTE



MIS ¿CUÁLES SON MIS DESEOS?

METAS

QUE SEA FELIZ!

QUE SE INTEGRE A LA SOCIEDAD

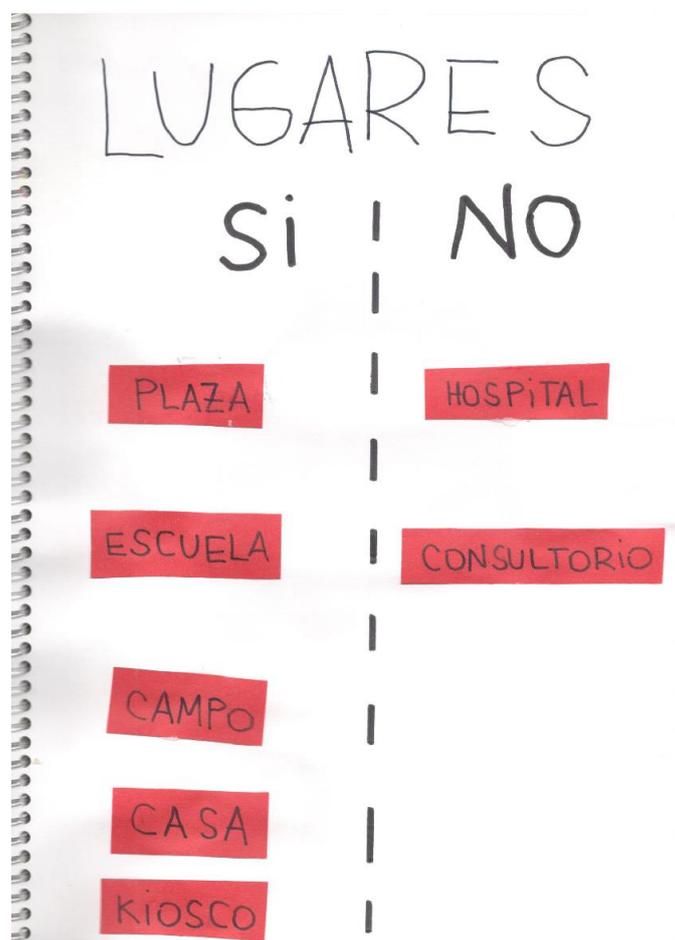
QUE ESTUDIE

QUE TENGA MÁS AMIGOS

QUE SEA SANA

QUE SEA AUTÓNOMA

QUE SE REHABILITE





d. Planificación Centrada en la Persona (PFP)

A continuación, se presenta una síntesis de la Planificación Centrada en la Persona basada en el proceso ideado por Beth Mount y Kay Zwernik.

- **Objetivos:**

La "Planificación Futura Personal" es una herramienta de valoración para promover nuevas maneras de pensar acerca de las personas con discapacidad. El enfoque de esta evaluación como proceso de valoración de potencialidades es completamente diferente a los procesos formales de evaluación que conocemos dentro de la educación en Ecuador. La principal diferencia radica en que el proceso involucra directamente a la persona y a su familia.

Su creadora, Beth Mount, quiso desarrollar un proceso basado en las elecciones de la persona, no en las que realiza el sistema. El proceso alienta a mirar a cada estudiante

dentro de un contexto, dentro de la comunidad de la cual forma parte.

El proceso de planificación centrada en la persona es un abordaje que tiene como objetivo fundamental identificar y movilizar los apoyos que necesita la persona con discapacidad múltiple para afrontar los desafíos que la vida le presente.

- **Características:**

Esta planificación involucra a todas las personas significativas en la vida del estudiante. Su principal fortaleza es que tiende a ser dinámica, debiéndose ajustar a medida que los cambios suceden en la vida de la persona poniendo su mayor énfasis en el proceso de planificación más que en el resultado.

Tradicionalmente cuando se piensa en el futuro de un estudiante con discapacidad severa se tiende a describir los servicios existentes, tomando las decisiones basándose en las circunstancias más que por lo que se desea para su vida. La propuesta a través de este tipo de planificación es permitirnos "soñar acerca del futuro". La pregunta básica que el grupo se plantea es: ¿cuáles son las preferencias y las fortalezas del estudiante?

- **Personas involucradas:**

La planificación futura personal se inicia cuando un grupo de personas se juntan para trabajar conjuntamente bajo el lema de soñar para que el estudiante con discapacidad múltiple tenga una vida más significativa y feliz.

El grupo debería incluir a las personas que más conocen al joven y a la comunidad donde éste vive. Debería incluir a la persona en quien se focaliza el proceso de planificación, miembros de la familia, miembros de la escuela más involucrados en su proceso educativo, miembros de la comunidad que más lo conocen y los recursos disponibles (vecinos, amigos, personal de servicio, miembros de los círculos sociales donde el joven interactúa como el club, la iglesia, etc.). Es importante señalar que de este proceso puede participar cualquier persona que conozca al joven y esté dispuesto a comprometerse en el desarrollo de la

planificación y ofrecer su apoyo, por lo cual el grupo puede ir ampliándose con el transcurso del tiempo. Estas personas conforman lo que se denomina "círculo de apoyo".

Mount y Zwernik señalan que ciertos elementos son indispensables para que el círculo se fortalezca, resaltando la importancia de que sus miembros enfoquen en los deseos y sueños del estudiante y no en lo que el grupo espera para él; comenzando por establecer metas pequeñas pero alcanzables e incluir al menos una persona que se vincule directamente con la comunidad de la cual el estudiante forma parte ya que así se podrá construir un puente que le permita involucrarse en ésta de la mejor manera posible.

- **Desarrollo:**

Básicamente se compone de los siguientes pasos:

1.- Organización del Proceso de Planificación Futura

Es el momento donde se comienza a pensar en el proceso de planificación.

Una persona cercana al estudiante se constituye en el "facilitador", es decir que su rol será ser el monitor o guía de los encuentros. Esta persona puede ser uno de los docentes, un miembro de la familia o miembros del equipo involucrado directamente con el estudiante.

En este primer momento del proceso se reúnen los miembros de la familia y los docentes o miembros de la escuela. Si el estudiante puede comunicarse y expresar sus deseos y opiniones al respecto, también debería participar de la planificación.

En este primer momento se discute lo que implica el proceso de planificación, sus características y objetivos. También se plantea la necesidad de incluir a otras personas que están directamente relacionadas al estudiante y que son significativas a la hora de pensar este proceso.

Uno de los elementos importantes en este momento es reflexionar de qué manera el estudiante puede participar en el proceso. Algunos ejemplos de esto pueden realizar

una celebración de la vida del joven al terminar de construir juntos los mapas que reflejan su perfil, o compartir su historia con fotografías de manera que pueda ser partícipe de este proceso de celebrar su historia y acompañar su proceso hacia el futuro.

2.- “Contando historias”: desarrollo del “perfil personal” del estudiante

En este momento del proceso se reúnen el facilitador y las personas que deciden formar parte de la planificación o lo que se ha dado en llamar el “círculo de apoyo”.

Juntos compartirán información, deseos y experiencias de la vida del estudiante que permitirán construir “MAPAS”. Estos tendrán como objetivo analizar:

- **Historia del estudiante:** se exploran los antecedentes de la persona desde el nacimiento hasta el presente en relación a su salud, educación, estado emocional, eventos más importantes. Se comentan los sucesos significativos de su vida en familia y en la comunidad; se comparten las experiencias positivas como ejemplos sobre los que el grupo puede construir y los problemas y barreras presentadas durante estos años. Este mapa ayuda a celebrar los logros y muestra cómo las oportunidades del presente son a menudo resultado de experiencias y acciones del pasado, ayudando en ciertos casos a tener una nueva perspectiva.

Yo soy Nicanor

FOTO

- Nací en mayo de 1993.
- Tengo 13 años.
- Soy el mayor de 3 hermanos.
- Vivó con Mamá, Papá, mis Hermanos y mi Abuela.

Mi Historia



- 1993: en mayo nací.
- Estuve dos meses en la clínica (operaciones, cateterismos, traumas y análisis).
- Volvimos a casa, proceso de adaptación para toda la familia.
- A los 9 meses comencé a comer solo, sin sonda después de mucha insistencia.
- Al año y medio comencé a mantenerme erguido.

- Durante un tiempo, muchos viajes por enfermedades sucesivas. Muchos llantos, vómitos.
- 1997: nació mi primer hermano Bernardo.
- 1997: mi abuela viene a vivir con nosotros.
- 2000: comencé a transitar mis primeros pasos por la escuela especial y llegó mi segundo hermano Mateo.
- 2003: comencé a caminar agarrándome de las cosas.
- 2004: logré mantenerme en una bicicleta y lograr algo de independencia.
- Sigo evolucionado lento pero sin otro sobresalto.



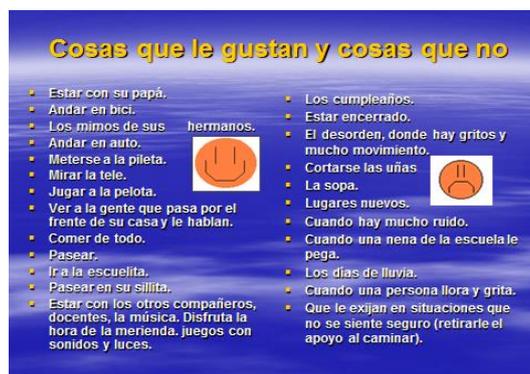
- **Personas:** este mapa ilustra las relaciones de la persona desde su círculo más cercano hasta aquellas personas que son significativas en su vida, aunque no tenga un contacto diario o tan directo. La idea del mismo es identificar el apoyo que estas relaciones ofrecen actualmente y que podrán aportar en el futuro para la realización del proceso de planificación. En el caso de nuestra sociedad, generalmente las personas que se constituyen como más significativas y se involucran de manera activa en la vida futura de nuestros jóvenes son los familiares más cercanos, aunque se debe trabajar para involucrar a otros.



- **Comunicación:** en este mapa se describen y analizan las formas de comunicación del estudiante. Implica pensar en los niveles expresivo, receptivo, no simbólico y simbólico; considerando las diferencias en relación con las diferentes personas y lugares donde interactúa.



- **Lugares:** describe dónde concurre habitualmente, dónde pasa la mayor parte de su tiempo analizando sus actividades cotidianas. Esta información es un indicador importante de sus experiencias en ámbitos educativos y comunitarios y de qué manera esta interacción resulta una experiencia positiva y enriquecedora para él.
- **Preferencias:** este mapa permite visualizar a los participantes las estrategias que resultan positivas y las condiciones que bloquean o crean un desafío para el estudiante. Se trazan dos mapas diferentes: "qué funciona" (lo que crean interés, lo que motiva o de lo que disfruta, sus aspectos fuertes) y "qué no funciona" (lo que crea enojo, frustración, aburrimiento). De esta manera se pueden descubrir las condiciones que deberían evitarse y las capacidades sobre las cuales construir.



- **Elecciones:** ilustra las oportunidades que tiene el estudiante de tomar sus propias decisiones y cuáles son realizadas por él. Muestra el nivel de control que la persona tiene sobre su propia vida y el nivel

de asistencia que necesita, en los diferentes ámbitos y experiencias cotidianas.

- **Visión del futuro:** esta hoja refleja las imágenes que la persona y el grupo tienen acerca del futuro, ilustrando lo que el estudiante desea para su vida de hogar, trabajo y comunitaria. Se relaciona con los sueños y deseos teniendo en cuenta las características y preferencias de la persona. Tiene como objetivo poder visualizar en qué consistiría el futuro y como cada uno de los participantes pueden colaborar en el alcance de esas expectativas.

Estos son los ítems que generalmente se trabajan con el círculo de apoyo, pero pueden incluirse otros mapas donde se analizan otros aspectos dependiendo de las necesidades del estudiante, por ejemplo: esperanzas y temores, salud, responsabilidades, conductas que favorecen la interacción o el respeto en la comunidad futura entre otros. El formato de cada planificación futura es único y está basado en las características de la persona.

Estos "mapas" se utilizan para organizar y compartir la información por medio de símbolos, dibujos y palabras. Estos ayudan al grupo a valorar las características del estudiante, estimulando la creatividad de sus miembros y animándolos a participar sin necesidad de palabras o instrumentos formales.

El facilitador dibuja estos mapas en papeles como posters sobre la base de los comentarios que realizan los participantes de la reunión acerca de cada uno de los ítems. Una característica importante de los mapas son los dibujos y colores, que difieren de las planificaciones formales y rígidas que se realizan tradicionalmente y ayudan a llevar la información a la vida, haciéndola más significativa y real para los participantes.

El proceso no termina con la realización de los mismos, sino que en este momento se comienzan a identificar los pasos necesarios para que se alcancen los objetivos y deseos para el futuro.

3.- “Creando un sueño”: desarrollo de un plan de acción

Esta etapa es crítica dentro de la Planificación Futura Personal ya que el equipo identifica los pasos iniciales para que la persona pueda comenzar a alcanzar sus metas futuras.

Se puede realizar en forma conjunta con la reunión donde se elabora el perfil personal del estudiante. Si se realiza separadamente, otras personas pueden unirse al equipo de trabajo, pero será necesario revisar y compartir entre todos los mapas que muestran las imágenes sobre las que se enfocará el futuro del estudiante.

Durante esta etapa y sobre la base de los mapas, el círculo de apoyo se reúne para planificar:

- Un plan para el futuro basado en las preferencias, habilidades, y oportunidades en la comunidad de la cual forma parte.
- Compromisos de acción pequeños y específicos que ayuden a convertir en realidad el sueño pensado para el estudiante por los miembros del círculo.

En este momento, se deberían identificar algunas estrategias de acción inmediata. Por lo cual los miembros deberían seleccionar y comenzar a trabajar en una o dos ideas prioritarias que ayudarán a alcanzar las imágenes pensadas en el mapa “visión del futuro” y hacerlas realidad. Para ello, el círculo comparte las oportunidades y obstáculos que se presentan, pensando cómo resolverlos de una manera creativa. También se discutirán los recursos que se encuentran disponibles en la comunidad y cómo cada uno de los miembros se comprometerá de acuerdo a sus posibilidades, a realizar sus esfuerzos para ejecutar las acciones necesarias. Más allá de que se establezcan metas muy simples, lo importante es sentir que estas pueden ser alcanzadas.

4.- “Hacer el sueño real”: seguimiento del plan desarrollado

Esta etapa implica que el grupo se reúna en forma regular para:

- Compartir los logros y revisar los progresos conforme al plan de acción.
- Establecer nuevas etapas del plan de acción y asumir nuevos compromisos en base a esto.

5.- Beneficios de la Planificación Futura Personal

Como se señaló anteriormente este proceso es un abordaje que cuenta con numerosos beneficios.

Específicamente para la población con discapacidad múltiple permite:

- Asistir al estudiante en el desarrollo de una mejor imagen de sí mismo, permitiéndole participar más activamente en la planificación y decisión acerca de su vida futura.
- Incrementar el círculo social y los apoyos comunitarios en forma más natural, ayudándolos a tomar conciencia de las capacidades y posibilidades de esta población y específicamente de la persona para la cual se realiza la PFP.
- Ayudar a los miembros de la familia a tener una visión más clara acerca del futuro de la persona y en función de esto, trazar metas realistas.
- Considerar nuevas opciones y soluciones creativas con relación al futuro educativo, vocacional/laboral, recreativo, comunitario; debido a la constante lluvia de ideas y trabajo en equipo.

e. Carpeta de valoración

La carpeta de valoración también conocida como portafolio es un instrumento de evaluación como valoración de las potencialidades que permite reflejar y documentar los logros del estudiante como así también sus necesidades. El

portafolio es una colección de documentos del trabajo del estudiante que nos muestra sus esfuerzos, progresos y logros, concediendo la posibilidad de realizar ajustes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La carpeta de valoración permite no solo a los propios interesados, familia y profesionales trabajar juntos, sino que ofrece la oportunidad de demostrar las habilidades, capacidades y los intereses de los estudiantes de una manera significativa y sostenida en el tiempo. Lo expresado estaría afirmado por Colen, Gine e Imbermon en su estudio 2006 citado por Gregori Giraldo (2009), cuando sostienen:

"el portafolio no es únicamente [...] un sistema de evaluación [aunque esta fue su finalidad cuando se comenzó a utilizar en los años 80] sino que se convierte en una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje; un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias, así como una manera personal de expresar la comprensión y reelaboración de los contenidos –objeto de estudio- y también un instrumento para la introspección, la reflexión, y el crecimiento personal y académico." (2009)

Siguiendo el concepto de Colen, Gine e Imbermon la carpeta de valoración permite describir los aprendizajes del estudiante y como estos van mejorando. A través de ella, el equipo deberá involucrarse en el proceso de reflexión, comprometerse en la atención de problemas específicos, realizar aprendizaje del aprendizaje, autoevaluación y evaluación continua de sus propias prácticas.

Para realizar el portafolio o carpeta de valoración el equipo debe trabajar en 4 pasos básicos:

- Recopilar información: de diversos elementos del trabajo del estudiante, para incluirlos en el portafolio con la finalidad demostrar las competencias que cada uno de ellos ha adquirido pues no debemos olvidar que se debe disponer de tantas carpetas de valoración como estudiantes se tengan.
- Selección: el equipo selecciona la documentación escrita, fotos, u otro para decidir que incluir al portafolio que

permita demostrar lo que el estudiante es capaz de hacer y bajo qué condiciones/estrategias.

- Reflexión: es una etapa distintiva en que los estudiantes expresan sus pensamientos sobre cada elemento de su portafolio. Mediante este proceso de reflexión se vuelve más conscientes de sí mismos como personas que aprenden. Los estudiantes y/o sus familias comienzan a analizar los logros alcanzados lo que les permite utilizarla para validar las competencias adquiridas y les sirve como una herramienta de defensa de sus capacidades.
- Una mirada hacia el futuro: permite proyectar las acciones y metas a emprender y como equipo se reinicia nuevamente el círculo.

El portafolio de evaluación tiene como finalidad documentar el aprendizaje del estudiante en relación con objetivos curriculares específicos. Pueden emplearse para demostrar el dominio en cualquier área del programa y pueden abarcar cualquier período, desde una unidad hasta un año lectivo completo.

El uso del portafolio cambia todo el paisaje de la enseñanza y la evaluación. Cuando los estudiantes y/o sus familias reflexionan sobre su labor y seleccionan sus elementos que mejor ilustran sus conocimientos y aptitudes, se hace cada vez más responsable de sus propios aprendizajes. Toman conciencia de su manera de aprender y de pensar.

A través de la utilización de estas herramientas de valoración conoceremos las fortalezas y progresos de los estudiantes, nos darán el punto de partida para crear su planificación, será importante considerar los desafíos de cada uno y detectar las configuraciones de apoyo permanentes o transitorias que necesitará para alcanzar las metas.

Carpeta de Valoración



T. tiene 4 años y vive en el interior de la provincia de Córdoba. Viene cada día acompañado por su mamá o bien por su papá, y a veces vienen ambos. T. tiene un hermanito mayor -A- que hace algunas semanas nos visitó en el Jardín.

T. asiste al Jardín Maternal de la Escuela desde el año 2009.



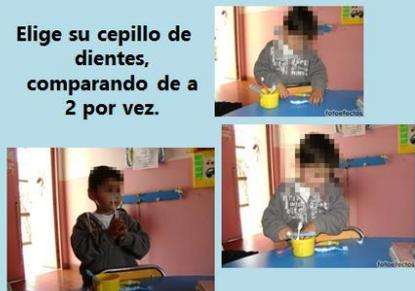
ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD



Se desplaza de manera autónoma, con y sin bastón blanco y guía verbal para mantener la direccionalidad de la marcha

HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

Elige su cepillo de dientes, comparando de a 2 por vez.



En la medida en que T. avance en sus trayectorias educativas se irán incorporando otras áreas con sus correspondientes asignaturas y contenidos complementarios.

4.2.2.3.3 Configuraciones de Apoyo

La utilización de diversas herramientas de valoración permite al equipo conocer en profundidad las fortalezas y progresos de los estudiantes, ofrece el punto de partida para crear su planificación como así también facilita conocer los desafíos con que se enfrenta el estudiante para avanzar en el recorrido de su trayectoria educativa. Es a partir de ese conocimiento en profundidad y análisis en equipo lo que permite pensar, evaluar y definir las configuraciones de apoyo permanentes o transitorias que necesitará cada estudiante para avanzar en su trayectoria educativa y alcanzar finalmente las metas que se ha propuesto el equipo.

*"Una configuración de apoyo se entiende como un conjunto de **andamiajes planificados** desde el Sistema Educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades. Se trata de diseñar intervenciones para potenciar las capacidades y minimizar las barreras con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía. De este modo, el contexto adquiere*

una significancia central en la definición de capacidad y discapacidad.” (Casal & Loufedo, 2011)

De acuerdo a lo expuesto por Casal & Loufedo se puede afirmar que los apoyos son una diversidad de recursos que facilita la independencia, el acceso a la información, la participación a eventos comunitarios entre otros de acuerdo a su propia decisión, a su autodeterminación, evitándose que la involucración de la persona en esos eventos esté sujeta o restringida por sus limitaciones lo que indudablemente afectará su calidad de vida.

Schalock citado por (Verónica Guillén¹, 2012) reafirma lo expresado al hablar de calidad de vida en relación a los programas cuando dice que la calidad de vida está en relación a:

“(a) un acercamiento multidimensional y holístico; (b) un enfoque comunitario, que es el contexto para una vida de calidad; (c) el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia (o desajuste) entre las personas y sus ambientes a través del entrenamiento en habilidades funcionales, el uso de tecnología asistiva (sic), el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; y (d) el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad de vida.”

A partir de la selección de las mejores configuraciones de apoyo se deben seleccionar y ofrecer las estrategias educativas que faciliten la participación escolar y comunitaria del estudiante donde él sea participe como miembro del equipo en la toma de decisiones.

La Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina describe como configuraciones de apoyo: (Ministerio de Educación, Argentina, 2009):

“Atención. *En esta instancia se lleva a cabo la valoración de las necesidades educativas y las barreras al aprendizaje para su identificación y toma de decisiones respecto de las modificaciones de las condiciones y del proceso educativo. Contempla instancias de aplicación de procedimientos y evaluación, programación de atención y seguimiento del proceso.*

Asesoramiento y orientación. Informa lo que se puede y se debe hacer. Su carácter es preventivo. Se parte de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Favorece la eficacia de las reuniones, la corresponsabilidad de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión. Facilita la creación de redes de comunicación en la comunidad educativa.

Capacitación. El apoyo educativo puede configurarse como una actividad formativa intencional para el desarrollo de conocimientos y capacidades de docentes y familias; de comunidades educativas y de trabajos interinstitucionales. Se trata de construir una nueva cultura institucional basada en principios, como aprender investigando de forma colaborativa. Mediante esta configuración se proponen instancias de formación y encuentros pedagógicos participativos y horizontales.

Provisión de recursos. El apoyo educativo como provisión de recursos supone por lo general actividades mediadoras de difusión, por parte del agente o del sistema; desde personas, grupos o centros que producen (diseñan y elaboran) determinados recursos y materiales hasta las instituciones escolares para su utilización. Se incluyen: equipamientos, medios técnicos, recursos didácticos, programas y materiales curriculares, documentos, libros de consulta, manuales, ejemplificaciones, normativas.

Cooperación y acción coordinada. En esta configuración del apoyo educativo, las actividades, sean cuales fueren, se desarrollan conjuntamente entre los integrantes del sistema de apoyo y otros de diferentes áreas, niveles e instituciones para garantizar la trayectoria educativa integral.

Seguimiento. Comienza con la atención de personas, equipos, grupos e instituciones, e implica procedimientos y diseño de la trayectoria educativa integral de cada alumno con la definición de los acompañamientos. Se precisan planes, tiempos, espacios, objetivos, participantes, roles y modos de

evaluación. El seguimiento es de procesos, relaciones, ambientes, aprendizajes y sujetos.

Investigación. *Las configuraciones prácticas requieren este ejercicio en general y especialmente para el análisis de casos. Los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa en tal sentido; nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.”*

Las configuraciones de apoyo se convierten en un medio de gran valor no sólo porque permiten ofrecerle a cada estudiante lo que necesita para su trayecto educativo, sino que facilita que todos tengan acceso en el aula al aprendizaje porque permite establecer cómo enseñar ese currículo prescripto para que sea accesible y motivante para el que aprende.

4.2.2.3.4 Planificación Microcurricular Individual (PMI)

Los temas Planificación Microcurricular Individual (PMI) y Plan Microcurricular de Aula (PMA) han sido trabajados en función del Capítulo “**¿Cómo llegar de manera exitosa al final del túnel? LA LLAVE DE ACCESO AL CURRÍCULO NACIONAL Guiando a los estudiantes con discapacidad múltiple en el proceso de adquisición de nuevos conceptos**” en Nuevos retos en la educación especial. De la autora Mgter. Graciela Ferioli. Publicado por el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred, Ediciones Copistas, 2011 - Córdoba Argentina

Este modelo focaliza sobre el proceso del desarrollo del Planificación Microcurricular Individual (PMI) y también ofrece algunas sugerencias específicas para la Plan Micricurricular de Aula (PMA); principalmente cuando la discapacidad múltiple desafía a profesionales y padres en el proceso de proporcionarle al estudiante nuevos conceptos y consecuentemente el acceso al currículo nacional. Asimismo, se enfatiza sobre la importancia de la comunicación, del medio ambiente, los eventos diarios, los métodos y las personas involucradas en la elaboración del PMI.

El estudiante y su familia con sus necesidades y expectativas presentes y futuras requieren de una propuesta curricular

apropiada para alcanzar sus sueños. Diferentes palabras pueden definir el concepto de currículo, pero a los fines del presente modelo el Ministerio de Educación del Ecuador expresa:

"El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado". (Ecuador, 2016)

Por otra parte, el Ministerio de educación del Ecuador conceptualiza a:

"Contenidos básico conjunto de aprendizajes que han sido seleccionados para su secuenciación dentro del currículo. [...] Establecer un currículo que responda de manera clara a aquellos contenidos que son esenciales. Los docentes deben tener dos metas: la equidad quiere decir que tiene que haber un conjunto de contenidos mínimos que todos nuestros alumnos lleguen a adquirir y de esa manera estaremos garantizando que esos alumnos y alumnas han conseguido lograr eso mínimo que los va a habilitar como personas viables tanto desde el punto de vista emocional como la consecución de un proyecto de vida como la necesidad de acreditarse para continuar estudiando. Con esa meta de equidad vamos a conseguir alcanzar los contenidos básicos imprescindibles. No podemos renunciar a la meta de excelencia [...] que es un conjunto de contenidos básicos deseables para pensar en las metas de excelencia para nuestro alumnado". (Ecuador M. d., 2016)

De acuerdo a lo prescrito por el Ministerio de Educación del Ecuador el PMI, debe describir todas aquellas destrezas y competencias que un estudiante debe aprender en un determinado subnivel de acuerdo a su edad, sus necesidades y las de su familia, teniendo como objetivo alcanzar los contenidos básicos imprescindibles y proyectando la propuesta hacia los contenidos básicos deseables. Al proceder de esta manera se estará alineando las necesidades del estudiante y su familia al

currículo nacional elaborando el PMI teniendo en cuenta el desarrollo único de cada persona. A los fines del presente Modelo Nacional se define la **Alineación Curricular** como el proceso por el cual se construyen trayectorias educativas personalizadas donde el estudiante es el protagonista de la mismas y se concretiza a través del PMA. La alineación ocurre cuando las necesidades del estudiante son atendidas a través de aquellos contenidos que nos ofrece el currículo. En la alineación el currículo está a disposición del estudiante por lo cual éste se alinea a las necesidades del estudiante evitando que el mismo deba adaptarse a lo que ofrece el currículo. La alineación es un acuerdo o apareamiento entre dos categorías. De acuerdo a lo prescrito por el Ministerio de Educación del Ecuador se induce que los estándares son los contenidos básicos imprescindibles con la proyección hacia los contenidos básicos deseables.

El PMI debe basarse entonces en:

Necesidades del estudiante:

"[...] al conocer las necesidades del estudiante, se tendrá mayor claridad de qué tipo de apoyo necesita, quién debería ofrecer ese apoyo y la forma más efectiva de hacerlo con la finalidad de ofrecerle un medio óptimo para que el aprendizaje ocurra".
(Downing, 1996)

De acuerdo a lo expresado por Downing & Demchack se puede inducir la importancia del rol de la evaluación al inicio del proceso educativo ya que ella ayudará a diseñar el mejor PMI y MPA para un estudiante en particular teniendo en cuenta el presente y el futuro; permitirá detectar las fortalezas y necesidades del estudiante y; reflexionar acerca de las prácticas profesionales y parentales que mejor ayudan o podrían perjudicar al estudiante.

Cabe mencionar entonces que la evaluación como valoración de potencialidades debe ser funcional y debe realizarse a través de las actividades diarias que el estudiante desarrolla rutinariamente y debe involucrar la participación de todo el equipo incluyendo a la familia. Como se ha descrito en el tema: evaluación como valoración de potencialidades en este Modelo Nacional este tipo de evaluación ofrece la posibilidad de compartir información e interpretar los resultados a través de todas las disciplinas de una manera integrada. Los datos

obtenidos serán de gran utilidad en el momento de alinear el PMI al Currículo Nacional como así también en la instancia de elaboración del PMA.

Filosofía de la Comunicación: La filosofía de comunicación total es fundamental para que cada estudiante desarrolle los medios necesarios para acceder a la comunicación y al lenguaje. Ello debe estar reflejado en el PMI y en el PMA del estudiante con la finalidad de garantizar su inclusión en todos los contenidos y así, será factible maximizar su potencial comunicacional. Este concepto es afirmado por Carvajal cuando señala “[...] los estudiantes con limitaciones severas y múltiples tienen la tendencia a un aprendizaje mejor cuando están activamente involucrados en el proceso de aprendizaje, en donde se le brinda la información a través de claves táctiles, fotos, objetos, partes de objetos y modelos claros de comportamientos, adicionales a la información verbal” (Carvajal E, 2001). Es obvio que no existen recetas para estimular el inicio y desarrollo de la comunicación, pero sí se disponen de métodos y estrategias que deberán ser cuidadosamente seleccionadas de acuerdo a las necesidades del estudiante, su estilo de aprendizaje a los fines de facilitarle el acceso a la información y la posibilidad de interactuar con el medio físico y social.

Para ello es necesario que los profesionales, los padres, otros miembros de la familia y de la comunidad puedan tener la oportunidad de evaluar el mejor método para cada estudiante y de planificar juntos actividades significativas y creativas para satisfacer las necesidades individuales como así también que lo motiven a comunicarse. Asimismo, la cita de Carvajal, lleva a reafirmar la comunicación como el corazón del PMI y del PMA dado que ésta siempre debe estar presente en los lugares y actividades donde el estudiante participa, por lo tanto, todo lo que ocurre en la escuela, en el hogar o en la comunidad puede llegar a ser un tema de conversación y convertirse en situaciones óptimas para enseñar los contenidos planificados.

Contenidos: Tal como se menciona en párrafos anteriores, la evaluación de la valoración de potencialidades ayudará a diseñar el mejor PMI y PMA para cada estudiante en particular porque es a través de ella que se pueden detectar las fortalezas y necesidades del estudiante. Los contenidos a trabajar surgirán de las actividades que se propondrán para satisfacer las necesidades detectadas durante el proceso de evaluación como

así también los sueños que tanto él, como su familia y profesionales tienen para el futuro inmediato y mediano. Es en base a estas preferencias del estudiante, familiares y profesionales que se deben proponer actividades para luego escoger del currículo nacional aquellos contenidos que pueden ser trabajados en las actividades propuestas. Al partir de las actividades y no de los contenidos queda de manifiesto que la propuesta de trabajo es bajo una perspectiva ecológica funcional y del desarrollo. De esta manera se están alineando las necesidades del estudiante al Currículo Nacional. Al alinear las necesidades del estudiante al currículo, se está poniendo éste a disposición de la persona y se evita que sea el estudiante quien deba adaptarse al Currículo Nacional.

Lo expuesto refuerza lo ya estudiado por otros autores: "Los materiales de Currículo que son prometedores en las prácticas educativas pueden resultar una fuente útil de información. Las guías bien elaboradas mejoran las posibilidades de que las decisiones sean hechas en una organización longitudinal. El currículo del distrito puede nutrir la planificación y preparación de todo el programa con énfasis en preparar a los estudiantes para cada una de las transiciones" (Ford, y otros, 2003). Se debe entender a las transiciones como los procesos que vive el estudiante al pasar de un nivel a otro en su trayectoria escolar.

Al conocer las necesidades del estudiante, familiares y profesionales; el/los métodos de comunicación que mejor cubren sus desafíos comunicacionales y los contenidos a trabajar a través de las actividades propuestas, entonces, se está en condiciones de emprender el proceso de enseñanza aprendizaje a través del PMA.

De esta manera se le ofrece al estudiante la oportunidad de ir desarrollando las diferentes competencias que necesita aprender ofreciéndole un enfoque funcional y apropiado a su edad. Es en ese momento también en que se deben considerar todas aquellas destrezas y habilidades que el estudiante con discapacidad necesita aprender de los contenidos complementarios, competencias que debe adquirir porque lo preparan para la vida independiente y no están incluidas en el Currículo Nacional tales como Orientación y Movilidad, Habilidades de la Vida Diaria, Comunicación Aumentativa/ Alternativa, entre otras.

Lo expuesto coincide con lo expresado por Ford, Davern & otros cuando dicen: “[...] una completa revisión del alcance de la mayoría de los currículos escolares no son lo suficientemente amplias para incluir todas las áreas de competencias o actividades que pueden ser apropiadas ofrecerle a un estudiante. Esto es particularmente evidente en las áreas de vida comunitaria” (Ford, y otros, 2003).

Objetivos: De acuerdo al Ministerio de Educación del Ecuador, se definen como Objetivos de área por subnivel: “aquellos que identifican las capacidades asociadas a los ámbitos de conocimiento, prácticas y experiencias del área y/o asignatura en el subnivel correspondiente, se constituyen en los pasos previos hacia el logro de los objetivos generales de área. Los objetivos del área por subnivel cubren el conjunto de aprendizajes de cada área en el subnivel correspondiente.”

La población destinataria de este Modelo puede presentar, como se ha descrito, desafíos para aprender nuevos conceptos. El presente Modelo debe llevar al equipo a seleccionar los objetivos de aprendizajes prescritos por el Ministerio en base a la alta prioridad que tiene de usarlo repetidamente y en diferentes espacios, como así también promover aquellos que van a facilitar su independencia. La selección de los objetivos a trabajar en el PMI será el resultado de la Evaluación de la Valoración de las potencialidades y estarán alineados a las necesidades parentales, del estudiante y de la institución. Es de destacar que el orden compartido en relación a la priorización de los objetivos se basa en que si para la familia es una prioridad se estará garantizando la aplicación de ese contenido no solo en la escuela sino en el hogar y otros espacios comunitarios lo que permite mayor porcentaje de viabilidad de la adquisición de los conceptos y su generalización.

Modelo de planificación microcurricular individual

El ejemplo utilizado para describir la elaboración de la PMI es de una Escuela de Argentina por tal motivo se ha respetado la nominación que recibe en mencionado país:

Currículo Educativo Individual (CEI)

Cedido por Instituto Especial Sullai de Córdoba, Argentina
(Representante Legal: Prof. Aurea Soza, Directora: Mgter. Karina Medina; Prof. Gabriela Aguilar Ortiz; Prof. Leticia Antoniano; Lic. Emilse Barrera; Prof. Roger Camaro; Lic. Matías Pinto; Prof. Mariana Maradona; Prof. Cecilia Roverano)

Currículo Educativo Individual - CEI

Nombre del estudiante:	Edad:
M. N.	6 años
Fortalezas: <ul style="list-style-type: none">• Cariñoso, simpático y entusiasta.• Es muy curioso por lo que sucede a su alrededor.• Acepta cualquier material y actividad que se le proponga.• Manifiesta iniciativa para interactuar con pares y adultos.• Capaz de expresar sus emociones.• Comprende el lenguaje oral.• Disfruta de actividades que impliquen movimiento y cambio de posiciones.	

Código de Colores

Contenidos curriculares prescritos en el currículo nacional seleccionados en la planificación curricular anual
Contenidos complementarios
Contenidos seleccionados para trabajar con el estudiante

Contenidos complementarios seleccionados para trabajar con el estudiante

Necesidades
<ul style="list-style-type: none">• En relación a su proceso de aprendizaje:<ul style="list-style-type: none">○ Aumento de los tiempos de fijación y atención visual○ Aumento de los tiempos de trabajo○ Variedad de experiencias y actividades acordes a su edad○ Uso funcional de los objetos• En relación a su comunicación<ul style="list-style-type: none">○ Ampliación de formas y funciones que favorezcan su comunicación expresiva

○ Uso de recursos comunicativos como: señas formales y coactivas y claves de objetos o miniaturas
○ Expresión de sus sentimientos y deseos, utilizando formas socialmente aceptadas
○ Respeto por la toma de turnos
• En relación a su estado de salud
○ Continuidad de su rehabilitación kinesiológica, de psicomotricidad y fonoaudiológica
○ Cuidado y salud bucal
○ Uso de férulas, bipedestador y andador
• En relación a necesidades conductuales
○ Regulación de conductas auto agresivas
• En relación a necesidades físicas:
○ Promoción y fortalecimiento de la marcha
○ Coordinación motriz general
○ Desplazamientos y cambios de dirección temporo-espacial
○ Mejorar el equilibrio en miembros inferiores para obtener mejor apoyo
○ Resolución de situaciones cotidianas que impliquen un desafío motor
○ Desarrollo de su motricidad fina
• En relación a su autonomía en
○ Su alimentación <ul style="list-style-type: none"> - Uso correcto de los elementos para su alimentación
○ Las habilidades de la vida diaria <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar al vestirse y desvestirse - Uso correcto de los elementos de higiene personal
• En relación a necesidades sociales
○ Expresión de nuevas formas de manifestaciones de cariño
○ Continuidad en la interacción con pares y adultos

Nivel Inicial

Ciencias Sociales

- Identificación de los distintos grupos sociales cercanos - las familias, los amigos y las personas que trabajan en la escuela- y sus roles, a fin de continuar la construcción de la identidad e iniciarse en el reconocimiento y aceptación de la diversidad
- Identificación de los roles que las personas desempeñan en los distintos grupos de pertenencia: familias, trabajo, esparcimiento
- Identificación de la(s) familia(s) como la organización social primaria en relación con el sostenimiento afectivo, la protección, el alimento, entre otros
- Reconocimiento de los grupos sociales cercanos, las familias, los amigos, los vecinos, la escuela, entre otros
- Identificación de las distintas formas de organización y los roles que las personas desempeñan en los distintos grupos de pertenencia

<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las configuraciones familiares como organización social primaria en relación con el sostenimiento afectivo, la protección, el alimento, entre otros; las relaciones de parentesco y las normas que organizan la vida en las familias
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la escuela, identificando los roles de quienes forman parte de ella y las normas que la organizan
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la diversidad de profesiones y oficios presentes en la comunidad, identificando las funciones de las herramientas e instrumentos utilizados en ellos
<ul style="list-style-type: none"> • Participación en las actividades culturales, familiares, escolares y sociales como puntos de referencia significativos para la datación en el tiempo personal
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación en la vinculación entre el tiempo personal y el tiempo social, a través del reconocimiento de días festivos y laborales, tiempo cíclico y lineal
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la temporalidad en la historia personal, familiar y comunitaria (pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, entre otros)
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la historia personal, familiar y de la comunidad como fundamento para la construcción de la temporalidad: pasado, presente y futuro; antes, ahora y después; relaciones causales, cambios y continuidades
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la espacialidad a partir de la diferenciación de proximidad (cerca –lejos), separación y continuidad (límite)
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la espacialidad a partir de la diferenciación de proximidad (cerca –lejos), separación y separación y continuidad (límite) y cierre (abierto –cerrado, interior-exterior)
<ul style="list-style-type: none"> • Indagación sobre la vida familiar, de la escuela y la comunidad, a través de objetos de la vida cotidiana en los distintos ámbitos pertenecientes a generaciones pasadas (muebles, vestidos, herramientas, fotos, utensilios, entre otros)
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y valoración de los objetos y costumbres en la vida cotidiana actual y pasada como bienes culturales materiales o inmateriales (muebles, vestidos, herramientas, fotos, utensilios, celebraciones, eventos, juegos)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y valoración de algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y valoración de algunos episodios de nuestra historia a través de testimonios y fuentes del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación en la construcción de la percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales
<ul style="list-style-type: none"> • Afianzamiento de la percepción espacial a partir de los desplazamientos y búsqueda de los objetos y elementos naturales, identificando la ubicación en el espacio
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las modificaciones y construcciones realizadas por el hombre en el espacio vivido (la cuadra, de la escuela, la plaza y sus alrededores, entre otros)
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de los espacios urbanos y Diferenciación de los espacios urbanos y rurales, distinguiendo los elementos naturales y construidos por el hombre, sus funciones y relaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los símbolos patrios para la construcción de la identidad y sentimiento de pertenencia
<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del diálogo y la escucha como prácticas necesarias para el afianzamiento del respeto por las diversas opiniones y por las normas que organizan la vida en sociedad
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por las diversas tradiciones y expresiones culturales
<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia del juego simbólico

- Iniciación en la recepción crítica de los mensajes de los medios de comunicación

Ciencias Naturales

- Exploración, observación, comparación y comunicación de información sobre el ambiente en el espacio vivido
- Exploración del ambiente natural cercano, identificando algunos de los elementos que lo constituyen: seres, elementos inanimados (rocas, minerales, suelo, aire, etc.) y aquéllos que el hombre ha construido
- Reconocimiento de la diversidad del ambiente natural cercano a través de la identificación de sus principales componentes, tanto naturales como los creados por el hombre
- Identificación de algunos cambios que ocurren en el ambiente natural cercano
- Reconocimiento de los principales cambios y procesos que se registran en el ambiente natural cercano
- Identificación de algunas acciones de cuidado del ambiente cotidianas
- Apropiación de algunas acciones de cuidado del ambiente cotidianas
- Identificación de los principales problemas ambientales que afectan la vida del Jardín de Infantes y de la comunidad local
- Exploración de fenómenos naturales del ambiente: lluvia, viento, granizo, etc. y de algunas relaciones comunidad local entre ellos
- Identificación de las estaciones y el clima
- Reconocimiento de los fenómenos naturales del ambiente (los días y las noches, los cambios de apariencia de la Luna, el movimiento apreciable del Sol y la Luna, la aparente quietud de las estrellas, el movimiento de una nube, un remolino, la presencia simultánea del sol y la luna, los terremotos)
- Reconocimiento del paisaje cercano
- Descripción de las características del paisaje, diferenciando la tierra y el cielo
- Identificación del paisaje donde se vive, reconociéndolo como el conjunto de elementos observables del ambiente: el cielo, la luna, las estrellas, el sol, los minerales, los seres vivos
- Identificación de la relación del hombre con el paisaje a través de la utilización de sus recursos
- Respeto, valoración y cuidado de los seres vivos
- Iniciación en la noción de diversidad de los seres vivos que hay en el ambiente
- Identificación de la diversidad de seres vivos del entorno cercano –plantas y animales y hombre- por sus principales características, formas de comportamiento y relaciones
- Reconocimiento del hábitat de animales y plantas. Diferenciación entre animales domésticos y salvajes
- Identificación de la flora y la fauna autóctonas
- Reconocimiento de plantas, animales y del hombre como seres vivos
- Identificación de las partes principales de las plantas y animales
- Exploración y reconocimiento del propio cuerpo a través de los sentidos, identificando algunas semejanzas y diferencias con los otros -género, altura, color de ojos- y sus posibilidades
- Reconocimiento de partes externas del cuerpo humano, de algunas de sus principales características y sus funciones
- Aproximación a la idea de la existencia de partes internas en el cuerpo y de algunas de sus funciones
- Respeto por las diferencias físicas

<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de cambios y procesos experimentados por los seres vivos a lo largo de la vida
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los principales cambios en los seres vivos a lo largo del año
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de cambios y permanencias en la vida de las personas
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de hábitos y conductas responsables para la protección y promoción de una vida saludable
<ul style="list-style-type: none"> • Distinción entre aquello que da placer o displacer, que nos enferma o nos mantiene sanos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y apropiación de algunas acciones individuales y sociales para la protección y el fortalecimiento de la salud: higiene personal y social (higiene de los elementos y espacios compartidos), actividades recreativas (físicas, expresivas...), prevención de enfermedades, alimentación saludable, ambiente no contaminado
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de instituciones y profesionales que se encargan de la salud
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la importancia de la alimentación para la vida, para el crecimiento y la salud
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de diferentes tipos de alimentos y su importancia para la salud
<ul style="list-style-type: none"> • Exploración, planteo de interrogantes, observación, experimentación, anticipación, registro, búsqueda y comunicación de información sobre el ambiente natural
<p>Educación Artística: Plástica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Contacto y exploración visual de distintos tipos de imágenes
<ul style="list-style-type: none"> • Observación del entorno e identificación de sus cualidades visuales y táctiles
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de producciones de distintos creadores. Identificación de colores, formas y texturas
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de producciones de distintos creadores
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y descripción de sus características: el color, las formas, las texturas y sus variedades. Su organización espacial
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de algunas relaciones: de tamaño entre las formas, entre las cualidades del color (contraste, claro/oscuro, etc.), entre las formas y el espacio (sólido/hueco, figura/fondo)
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de similitudes y diferencias en la imagen y comparativamente entre distintas imágenes
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación personal de lo observado (lo que la imagen muestra y evoca)
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de lo observado y construcción de significados personales (lo que la imagen muestra y evoca)
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las producciones propias y de los pares, identificando sus características y valorando la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las propias producciones y las de los pares, identificando sus características, similitudes y diferencias y valorando la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación de algunas características de sus producciones con los procesos de realización
<p>Educación Artística: Lenguaje musical</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Eje: Exploración sonora y práctica del lenguaje musical <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploración de su medio: los sonidos de la naturaleza, los sonidos de la calle, los sonidos artificiales, el patio del jardín, el hogar, etc. ○ Reconocimiento de los diferentes sonidos de su entorno, discriminando su procedencia, su cualidad, su emisor, etc. ○ Juegos con los sonidos del entorno que favorezcan relaciones interpersonales e integración con el grupo

○ Identificación auditiva de la ubicación espacial (cerca-lejos, atrás–adelante, arriba–abajo)
○ Juegos de ubicación sonora: procedencia y dirección del sonido
○ Reconocimiento de la propia voz, su tesitura y características tímbricas
○ Reconocimiento de otras voces de diferentes registros
○ Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo
○ Exploración de las posibilidades sonoras de los objetos (sacudir, percutir, rasgar, soplar, etc.)
○ Producción de sonidos: con la voz, con el cuerpo, con objetos, con instrumentos de percusión
○ Creación de juegos rítmicos utilizando diferentes emisores: el cuerpo, objetos, elementos del entorno, elementos naturales, instrumentos, etc.
○ Vivencia de distintos ritmos
○ Expresión corporal de movimientos rítmicos y melodías
○ Audición y reproducción de diferentes melodías y ritmos
○ Canto utilizando voces diferentes, onomatopeyas, silbidos, chistidos, etc. y discriminando sonidos: de adulto, de pequeño, de anciano, de mujer, de varón, etc.
○ Reconocimiento en diferentes expresiones musicales de distintos instrumentos, diferenciando su fuente sonora: aire, cuerda, percusión, eléctrico o electrónico
○ Improvisación de sonidos producidos por el cuerpo, voz cantada y voz hablada para la sonorización de textos
○ Exploración sonora de instrumentos convencionales adecuados a las posibilidades de los niños
○ Identificación de obras vocales y obras instrumentales
○ Avance en el uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones y músicas
○ Diferentes recursos vocales e instrumentales de expresiones sonoras: tarareo, onomatopeyas, trabalenguas, juegos, etc.
○ Juegos sonoros utilizando audiciones, juegos corporales, tecnología informática, etc.
○ Prácticas de interpretación vocal grupal con pautas de juego concertadas
○ Exploración de secuencias de sonido e interrupción momentánea (silencio)
○ Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos y recursos vocales
○ Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos
○ Ejecuciones instrumentales rítmicas y melódicas utilizando instrumentos de percusión de fabricación propia o convencionales simples
○ Canto grupal con percusión corporal
○ Interpretación y aprendizaje de diferentes cancioneros: patrio, popular, infantil, folklórico, etc.
○ Avance en la ejecución individual de instrumentos melódicos
○ Interpretaciones musicales con expresión corporal
○ Producción de relatos sonoros
○ Juegos con ecos rítmicos y melódicos
○ Juegos musicales con ecos rítmicos y melódicos
• Eje: Construcción de identidad y cultura
○ Reconocimiento de sonidos e instrumentos: gustos y preferencias

○ Creaciones sonoras respetando diferentes estilos folklórico, Reconocimiento de sonidos e popular, infantil
○ Apreciación de espectáculos públicos de diferentes estilos y modalidades de interpretación: (conciertos, conciertos
○ Didácticos, peñas, comedias musicales, óperas, etc. de forma presencial o en videos)
○ Interpretación vocal de canciones con diseño de variada factura y acompañamiento instrumental y movimientos
○ Reconocimiento del patrimonio cultural, local, regional, nacional y universal
○ Reconocimiento de las diversas maneras de expresarse musicalmente y respeto por gustos y preferencias
○ Práctica de hábitos de cuidado de los instrumentos

Educación Artística: Lenguaje corporal

- **Eje: Exploración y practica del lenguaje corporal**

○ Sensibilización, estructuración del esquema corporal y ajuste postural
○ Descubrimiento y exploración de las distintas partes del cuerpo
○ Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos, como el pulso y la respiración, antes, durante y después de diversas antes, durante y después de diversas situaciones de movimiento
○ Exploración de sensaciones que producen el tacto, el olfato, la visión, la audición, el gusto
○ Exploración y reconocimiento de estados de tensión y relajación muscular
○ Percepción del esquema corporal
○ Exploración de las distintas partes del cuerpo
○ Reconocimiento de la imagen global y segmentada del propio cuerpo y el de sus pares
○ Exploración de posibilidades de movimiento y quietud, tensión y relajación
○ Percepción del espacio en movimiento: relaciones espaciales (cerca-lejos, arriba-abajo, a un lado a otro, adelante-atrás); diseños espaciales (trayectoria)
○ Registro de movimientos
○ Exploración de variaciones de los movimientos en distintos espacios
○ Exploración de variaciones de los movimientos de distintas partes del cuerpo: extremidades, tronco, cabeza
○ Experimentación de las calidades del movimiento: pares opuestos. Intensidad, velocidad, dirección
○ Experimentación de cambios de dinámica del movimiento: lento- rápido, fuerte-suave
○ Expresión de estados de ánimo a través de movimientos, gestos y posturas
○ Manipulación y exploración de objetos vinculados a la percepción y movimiento corporal

Educación artística: Lenguaje teatral

- **Eje: Exploración y práctica del lenguaje teatral**

○ Reconocimiento diferenciado del espacio y tiempo en la ficción y en la realidad
○ Reconocimiento diferenciado del espacio y tiempo de la ficción de los de la realidad, en la exploración del "como si"
○ Exploración de sus propias posibilidades expresivas y las de los demás
○ Exploración y valoración de sus propias posibilidades expresivas y las de los demás

○ Exploración de las posibilidades del movimiento, ritmo, gesto, actitudes corporales, la voz y su significación en el juego dramático
○ Producción de situaciones dramáticas con temas y roles, reales y fantásticos
○ Participación en actividades lúdico-dramáticas que fortalezcan la construcción de vínculos de solidaridad y respeto con sus pares
• Eje: construcción de identidad y cultura
○ Desarrollo del interés y disfrute de espectáculos teatrales y de títeres del ámbito local y/o, en forma directa y/o a través de soportes tecnológicos
○ Participación y valoración de las producciones teatrales que realice con su grupo de pertenencia
Educación Física
• Eje: En relación a las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo
○ Exploración de prácticas corporales y motrices que comprometan el accionar motor global -desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas y sus combinaciones-
○ Exploración de los lados del cuerpo
○ Exploración de diferentes acciones de equilibración
○ Exploración de posturas y combinación dinámica de posturas y desplazamientos
○ Exploración de nociones de tiempo y espacio en situaciones ludomotrices
○ Percepción de las modificaciones corporales durante la realización de actividades corporales y motrices: transpiración, sofocación, cansancio, sed, entre otras
○ Reconocimiento de los cambios del cuerpo en reposo y en actividad en sí mismo y en los otros: ritmos cardíacos y respiratorios
○ La alternancia entre acciones dinámicas y tónicas y acciones de quietud y relajación
○ Reconocimiento del cuerpo y del movimiento en forma global y segmentaria
○ Empleo de habilidades motrices con reconocimiento de los lados del cuerpo
○ Adecuación corporal al equilibrio estático. Las posturas corporales, su reconocimiento y utilización natural y alternativa (sentado, en cuclillas, de pie, acostado, etc.)
○ Cuidado del propio cuerpo y el de los otros en la realización de actividades corporales y motrices
○ Percepción del ritmo propio. Ritmos musicales simples. Duración. Secuencia. Velocidad
○ Exploración de acciones motrices globales: desplazamientos, giros, apoyos, rolidos, trepas, patear, lanzar, recibir, picar, entre otros, y sus combinaciones
○ Exploración de la predominancia lateral en diferentes acciones motrices
• Eje: En relación a las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros
○ Participación en actividades ludomotrices y expresivas que permitan la exteriorización de emociones
○ Comprensión de reglas y pautas sencillas para poder realizar juegos compartidos
○ Identificación de diversos objetos y sus posibilidades para la construcción de juegos motores
○ Participación activa en juegos grupales de organización simple tradicionales o contruidos por el grupo

○ Comprensión e invención de reglas sencillas para poder realizar juegos compartidos
○ Aceptación de roles, reglas y pautas para jugar
○ Reconocimiento del compañero como participante necesario para jugar
○ Aceptación de los resultados
○ Acciones motrices expresivas: corporización de ritmos musicales simples, cuentos, imágenes
○ Participación en actividades expresivas que permitan la exteriorización de sensaciones y emociones
• Eje: En relación a las practicas corporales ludomotrices en el ambiente natural y otros
○ Experimentación sensible, participación y disfrute de experiencias en el ambiente natural
○ Experimentación sensorperceptiva de los elementos naturales
○ Participación y disfrute de experiencias en el ambiente natural
○ Exploración, reconocimiento e intercambio de juegos que se juegan al aire libre y/o en contacto con la naturaleza
○ Experimentación de acciones motrices en contacto con el medio natural
Lengua y Literatura
• Eje: Lengua Oral
○ Expresión de necesidades, emociones, sentimientos y deseos
○ Intercambio en torno a gustos/disgustos, preferencias, estados de ánimo, opiniones, acuerdos y desacuerdos, a través de expresiones cada vez más complejas
○ Verbalización de gustos y preferencias
○ Designación de personas, animales, objetos familiares, escenas y situaciones del entorno, así como de elementos presentados en imágenes, dibujos, fotografías
○ Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras para decir qué es, cómo es, qué hace
○ Exploración de las posibilidades sono-lúdicas del lenguaje: onomatopeyas, interjecciones, palabras "ruidosas", palabras "silenciosas"
○ Exploración y progresiva apropiación de nuevas palabras y construcciones para la designación de diversos elementos (reales o imaginarios), características y acciones
○ Exploración de relaciones semánticas entre palabras: equivalencia de significado, oposición de significado- asociación de significados- significado amplio/restringido
○ Ampliación del vocabulario de uso cotidiano en situaciones más formales y específicas de comunicación
○ Invención y relato de escenas y situaciones (a partir de imágenes y propuestas que potencien la imaginación)
○ Incorporación de recursos expresivos en sus enunciados orales (entonación, énfasis, interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas)
○ Producción de descripciones sencillas, destacando algunos rasgos que diferencian entre sí a un conjunto mínimo de objetos
○ Producción de descripciones breves mediante atribución de cualidades, usos y funciones
○ Relato, para darlas a conocer a otros, de vivencias y experiencias personales

○ Iniciación exploratoria en la elaboración de definiciones según categoría genérica, diferencia específica y función (del tipo: un gorro es... que sirve/se usa para...)
○ Intervención activa en situaciones en las que hay que pedir (algún material, un juguete, algo que se desea)
○ Aproximación al decir de otros a través de la escucha de historias breves (contadas por el docente y otros adultos significativos)
○ Apropiación de fórmulas directas e indirectas de pedido para solicitud de objetos materiales (juguetes, elementos de trabajo, pertenencias, etc.) y simbólicos (atención, ayuda, contención, etc.)
○ Escucha atenta y activa según objetivos sencillos (escuchar para decir qué es, quién es, qué hace, dónde está)
○ Escucha comprensiva de instrucciones sencillas
○ Atención a las intervenciones de los interlocutores y respeto por los turnos de intercambio
○ Identificación y progresiva apropiación de algunas convenciones sociales de la comunicación: saludo, despedida, agradecimiento, disculpas
○ Experimentación de uso de aspectos paraverbales y no verbales de la comunicación
○ Incorporación y uso de fórmulas sociales propias de los intercambios comunicativos (saludo, despedida, pedido de ayuda/información, permiso, disculpas, agradecimientos) con progresiva adecuación a los interlocutores en conversaciones más específicas y en entrevistas
○ Participación activa en situaciones sencillas y cotidianas de planificación de tareas
○ Adecuación de entonación, léxico y registro lingüístico en contextos de comunicación más formales y reglados
○ Participación activa y reflexiva en situaciones cotidianas de planificación de tareas en las que sea necesario intercambiar propuestas y establecer acuerdos
○ Explicación de procedimientos a partir de la experiencia previa (realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos)
○ Explicación de hechos y fenómenos vinculados con ambientes y experiencias de su entorno, de forma cada vez más completa y organizada
○ Explicación de hechos, fenómenos y procesos con ajuste a una estructura organizativa previa
○ Exploración de diversos portadores de textos: carteles, etiquetas, envases, envoltorios, diarios, revistas, folletos, de forma cada vez más completa y organizada
• Eje: Lengua escrita
○ Exploración de distintos géneros textuales de circulación social: cartas, invitaciones, afiches, recibos, listas, recetas, instrucciones, tickets y progresiva toma de conciencia y reconocimiento de sus usos y funciones
○ Conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos a partir de lo que observa, anticipa, predice, en distintos escenarios (sala, biblioteca escolar, biblioteca barrial, librerías, vía pública).
○ Construcción progresiva de nociones referidas a actos de leer y escribir, funciones y propósitos de lengua escrita
○ Iniciación en la identificación de elementos paratextuales que permiten obtener información: portadas, títulos, ilustraciones, fotografías, epígrafes
○ Utilización de elementos paratextuales para realizar predicciones acerca del contenido de variados textos

○ Selección de textos según intereses, necesidades comunicativas y/o propósito lector por iniciativa propia, en situaciones contextualizadas de lectura
○ Reconocimiento de su nombre escrito y el de personas significativas
○ Distinción de elementos continuos y discontinuos (gráficos, esquemas, mapas, infografías) en un texto y reconocimiento de su función
○ Escritura convencional del propio nombre y el de personas significativas
○ Participación activa en situaciones de dictado al docente, quien escribe –y luego lee- lo que los niños dicen
○ Participación en situaciones de lectura y escritura que involucren el propio nombre y el de otras personas (identificación de pertenencias, registro de asistencia, control de préstamos en la biblioteca, confección de listas de invitados, producción de tarjetas de invitación...)
○ Iniciación en la escritura exploratoria –individual o colectiva- de textos sencillos: carteles, mensajes breves, listas
○ Producción de textos de manera individual o colectiva, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios
○ Iniciación en el reconocimiento de algunas características del sistema de escritura (en el marco de prácticas de lectura y escritura situadas, con sentido, en cuyo marco estos aprendizajes resulten significativos)
• Eje: Lengua escrita
○ Exploración y manipulación de libros de la biblioteca escolar, de la sala o dispuestos en estantes, cajas o canastas en el rincón de la lectura
○ Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a características materiales de los libros (tamaño, color...) y a rasgos paratextuales (ilustraciones, tipo de letra...)
○ Expresión de razones sencillas para la elección de libros que van a ser leídos (a partir de la exploración de elementos paratextuales -diseño de tapas, ilustraciones, tipo, tamaño y color de letras-, personajes favoritos, gusto por la historia, etc.)
○ Experimentación de alternativas posibles para la organización de la biblioteca de la sala atendiendo a formatos, temáticas, géneros, autores, colecciones
○ Participación activa en situaciones de lectura en voz alta por parte del maestro u otros lectores (adultos significativos, hermanos mayores, estudiantes de la escuela primaria...)
○ Interacción con formas de la tradición literaria oral cada vez más elaboradas: trabalenguas, jitanjáforas, adivinanzas, rondas, coplas, canciones, refranes, cuentos folkóricos
○ Vinculación entre distintos componentes de la historia narrada (los sucesos, los ambientes, los personajes), sus propias vivencias y experiencias, sus sentimientos y emociones
○ Escucha de cuentos breves y fábulas e intervenciones espontáneas sobre lo escuchado
○ Expresión de sensaciones y emociones a partir de los efectos que los textos escuchados puedan haber producido
○ Escucha de narración de relatos, cuentos, leyendas, fábulas y expresión de apreciaciones personales sobre sucesos, personajes, ambientes
○ Recuperación de palabras significativas de los poemas recitados o leídos por el docente o por otros adultos (en presencia, o a través de grabaciones)
○ Juegos con rimas sencillas
○ Comentario y conversación sobre lo que se observa, lo que se anticipa, lo que se imagina (a medida que se recorren las páginas de un libro)

<ul style="list-style-type: none"> ○ Anticipación de contenido a partir de las ilustraciones o algunos indicios del soporte
<ul style="list-style-type: none"> ○ Formulación de propuestas acerca de cómo terminará una historia (en una secuencia de progresiva complejidad determinada por las exigencias que plantea el docente, desde la invención pura hacia la invención con restricciones de contenido, de estilo, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura exploratoria de libros álbum y libros ilustrados. ○ Reconstrucción, mediante la lectura (no convencional o convencional) de una historia o poema que se ha escuchado
<ul style="list-style-type: none"> ○ Dramatización directa, o a través de títeres, de historias que han sido escuchadas y /o leídas
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recuperación de los principales sucesos de una historia por reproducción (renarración) y reconstrucción (ordenamiento)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Invención de personajes atribuyéndoles características físicas y (a partir de experiencias con textos literarios conocidos, películas, series de televisión, historietas)
Matemática
<ul style="list-style-type: none"> • Eje: Número
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números para comparar: relaciones de equivalencia (tantos como) y de orden (mayor y menor que)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comparación de pequeñas cantidades utilizando el conteo en forma progresiva
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comparación de colecciones a partir de relaciones de igualdad y desigualdad (tantos como o la misma cantidad que; más que y menos que)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números para cuantificar una colección de objetos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuantificación de colecciones (en problemas en los que se requiera responder a la pregunta ¿Quién ganó? ¿Cuántos puntos ganaron cada pareja o niño? , analizar el aumento de una cantidad que se debe cuantificar en forma permanente, juntar una cantidad x de objetos para realizar una actividad cuando se llegue a esa meta)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números como memoria de la cantidad: utilización de marcas o números para registrar
<ul style="list-style-type: none"> ○ Registro de pequeñas cantidades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Registro de pequeñas cantidades (a partir del uso de marcas o números en las que hay que recordar cuántos objetos hay)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Registro de pequeñas cantidades a partir del uso de marcas o números (en juegos en los que hay que recordar tiradas y puntajes)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números para designar una posición (primero; segundo; tercero, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números para calcular: resolución de problemas ligados a agregar, quitar, sacar, perder, juntar o unir, completar, avanzar y retroceder, partir y repartir
<ul style="list-style-type: none"> ○ Uso de números para tratar la información
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recitado de la sucesión ordenada de números
<ul style="list-style-type: none"> • Eje: Sistema de numeración
<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploración del orden convencional de las palabras - números (en situaciones habituales en la sala)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Exploración, progresiva apropiación y designación oral de la sucesión ordenada convencional de números (a partir de situaciones en los que hay que ampliar el límite progresivamente recitado)

○ Ampliación de la designación oral de la sucesión ordenada convencional de números (a partir de problemas en los que hay que mencionar números en orden ascendente y descendente)
○ Interpretación de escrituras numéricas
○ Exploración de diversos portadores de números (en problemas que requieran invitar a los niños a leer números)
○ Exploración de diversos portadores de números e interpretación de números escritos (a través de uso de calendarios, centímetros, bandas numéricas, cuadro numérico, etc)
○ Escritura de números de diversa cantidad de cifras
○ Exploración e iniciación en la escritura de números en contextos variados
○ Exploración y escritura de números de diversa cantidad de cifras en contextos variados
• Eje: Espacio
○ Comunicación de posiciones <ul style="list-style-type: none"> - Uso de referencias espaciales para comunicar su propia ubicación en un espacio familiar o cotidiano sin señalar - Uso de referencias espaciales para comunicar la posición de objetos y personas en espacios de diferentes dimensiones en problemas que requieran paulatinamente desprenderse de las señas o gestos - Uso de referencias espaciales para interpretar y producir mensajes que describan posiciones en diferentes contextos - Uso de dibujos para representar posiciones de objetos y personas desde diferentes puntos - Exploración y utilización de un sistema de representación –acordado grupalmentegenerando códigos para comunicar posiciones
○ Comunicación de desplazamientos <ul style="list-style-type: none"> - Exploración de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto - Uso de referencias espaciales para comunicar sus desplazamientos - Exploración y comunicación de diferentes recorridos para llegar a un mismo punto en problemas que involucren diferentes espacios - Uso e interpretación de esquemas, dibujos, gráficos, etc. para comunicar desplazamientos
▪ Comunicación y descripción de referencias espaciales, posiciones y desplazamientos, incorporando vocabulario específico
▪ Exploración de las características de cuerpos y figuras
• Eje: Formas Geométricas
○ Exploración de las características de cuerpos y figuras (en problemas en los que hay que construir una figura dada a modo de rompecabezas utilizando varias veces otra figura)
○ Investigación de la regla como instrumento para trazar líneas rectas
○ Establecimiento de relaciones entre diferentes figuras y entre cuerpos y figuras
○ Reconocimiento de figuras y cuerpos en problemas en los que se requiera analizar las formas
○ Reconocimiento de figuras y cuerpos al reproducir un modelo
• Eje: Medida
○ Exploración de longitudes, capacidades y pesos utilizando diversos modos de medir, estimar, comparando en forma directa o a través de un intermediario; con instrumentos de uso corriente

○ Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente en las diferentes actividades, proyectos y en el marco de juegos dramáticos
○ Exploración de soluciones a problemas de medida en los que hay que estimar y medir
○ Observación de diferentes modos de registrar duraciones
○ Registro de duraciones más prolongadas en problemas que requieran determinar cuánto falta
○ Utilización e interpretación de indicadores para señalar eventos como dibujos o posiciones de agujas del reloj
○ Exploración y uso de diferentes calendarios para resolver problemas en los que la necesidad de acudir al uso del calendario aparezca
○ de un condicionante externo como al señalar eventos, anticipar hechos y reconocer acciones pasadas
○ Reconocimiento y nominación de relaciones temporales inmediatas tales como "antes de", "después de", "ahora", en situaciones cotidianas
○ Uso de calendario para resolver problemas en los que la necesidad de acudir a utilizarlo surja de un condicionante externo, tal como leer en el calendario para buscar un dato específico o consultar el calendario cuando lo necesite
○ Interpretación de la información contenida en diversas formas de registro (agendas, calendarios o relojes)

Contenidos extendidos [Para Ecuador se sustituiría por Contenidos complementarios]

Actividades de la vida diaria

- En relación a la presentación e higiene
 - Higiene personal
 - Control de esfínteres (defecar – orinar)
 - Uso del inodoro (mujeres y varones)
 - Uso del botón del inodoro
 - Uso del papel higiénico
 - Uso del bidet
 - Cierre de la puerta del baño por razones de privacidad
 - Lavado y secado de las manos después de ir al baño
 - Higiene de las partes del cuerpo
 - Manos
 - Cara
 - Axilas
 - Uso del jabón: en pan o líquido
 - Uso de bañera / ducha
 - Abrir y cerrar canillas
 - Regular la temperatura del agua
 - Uso de esponja al bañarse
 - Uso de toalla al secarse
 - Limpieza correcta de nariz utilizando pañuelo o papel
 - Limpieza de los dientes
 - Reconocimiento de los elementos de higiene (cepillo, pasta, vaso, cepillo eléctrico)

- Uso del cepillo en la zona bucal
- Uso del cepillo
- Uso de la pasta dental
- Enroscar y desenroscar tapa de la pasta
- Uso del cepillo y la pasta dental
- Cepillado coactivo de toda la zona bucal
- Cepillado independiente
- Enjuague bucal: buches, expulsión del agua
o Cuidado del cabello
- Lavado del cabello
- Uso del champú y enjuague
- Desenredarse el cabello
- Cepillado del pelo
- Uso adecuado de trabas, prensas, hebillas, vinchas, etc.
o Perfume y crema para manos y cuerpo
- Limpieza de manos y cuerpo
- Uso de cremas humectantes y perfumes
• En relación a la presentación personal y vestimenta
o Conciencia de la Diferencia ante la situación de estar vestido o estar sin ropa
o Sacarse prendas de vestir
- Remera (camiseta)
- Buzo
- Campera
- Pantalón
- Cinto
- Pollera
- Vestido
- Medias
- Guantes
- Gorro
- Bufanda
- Abrir velcros
- Desabotonar
- Abrir cierres
o Sacarse calzado
- Desatar cordones
- Soltar velcro
- Sacarse zapatillas, zapatos, sandalias, ojotas, chancletas, etc.
o Colocarse prendas de vestir
- Remera (camiseta)
- Buzo
- Campera
- Pantalón
- Cinto
- Pollera

- Vestido
• En relación a la preparación de la alimentación
○ Ubicación espacial en la cocina en relación con los muebles, artefactos y utensilios
○ Uso de la orientación en la cocina ubicando los artefactos peligrosos (horno, hornallas)
○ Aseo de las manos
○ Uso del delantal
○ Seguimiento de recetas
○ Sigue la receta de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha
○ Seguimiento de los pasos, secuencias
○ Seguimiento de recetas de varios pasos
○ Seguimiento de una receta simple de 3 o 4 pasos
○ Seguimiento de receta a través de fotos, figuras, imágenes, indicadores verbales
○ Localizar elementos que se necesitan para realizar la receta completa
○ Uso de términos culinarios
○ Diferenciar temperaturas para cocinar
○ Seguimiento de una lista de compras para ir al supermercado

Contenidos de estimulación sensorial
Estimulación visual
• En relación a la exploración y búsqueda (coordinación viso-motora)
○ Atender a formas visuales, luces de colores intermitentes, prismas de color y cristales
○ Atender a patrones nuevos y complejos, objetos móviles y multicolores
○ El seguimiento de objetos en movimientos verticales y horizontales a poca distancia
○ El seguimiento de objetos en movimientos verticales y horizontales a mayor distancia
○ Discriminar caras
○ Discriminar el movimiento ondulante con colores amarillo, naranja y rojo
○ Atender a objetos pequeños
○ Tratar de sujetar y mover objetos
○ Enfocar en objetos estacionarios
○ Alcanzar, rastrear o agarrar objetos
• En relación a la constancia de forma y objetos (coordinación viso-motora)
○ Mover el cuerpo para patear o alcanzar objetos
○ Mirar objetos mientras los mueve
○ Mirar objetos pequeños y brillantes
○ Sostener objetos a varias distancias y alturas
○ La realización de cambios en sus expresiones faciales
• En relación a la discriminación
○ Percibir semejanzas y diferencias entre dos o más estímulos sonoros

○ Diferenciar sonidos
○ Respuestas particulares ante distintos sonidos
• En relación a la comprensión
○ La comprensión de instrucciones
○ Responder a preguntas
○ Parafrasear el mensaje recibido
○ Participar en una conversación
• Memoria auditiva y secuenciación
○ La utilización de expresiones comunes
○ Seguir instrucciones sencillas
○ Seguir instrucciones dobles
○ Secuenciar dos, tres o cuatro elementos críticos.
○ Secuenciar instrucciones triples
○ Secuenciar instrucciones múltiples
Estimulación táctil
• Activación de la sensibilidad táctil
• La respuesta a una estimulación táctil en todo su cuerpo
• La respuesta a una estimulación táctil en partes de su cuerpo
• Responder con movimientos corporales a diferentes texturas
• Aceptar determinadas texturas
• Reconocer diferentes texturas
• Asociar texturas con objetos
• Discriminar texturas
• Seleccionar elementos por el tacto
• Asociar texturas con partes de objetos
• La Preferencia por determinadas texturas
○ Texturas suaves
○ Texturas ásperas
○ Texturas blandas
○ Texturas duras
• El reconocimiento de determinados elementos a partir del tacto
• Anticipar actividades, hechos, personas, lugares, a través de la percepción de distintos texturas
• Discriminar figuras y formas en relieve
• Obtener información significativa a partir de indicadores táctiles
• La adquisición de nociones temporo-espaciales por medio de información táctil
Aspectos clínicos
• La concientización de la importancia de una mejor calidad de vida a partir de la determinación y caracterización del diagnóstico clínico y funcional, con el abordaje de un equipo de profesionales
• Relación entre el estilo de vida y la salud
• Importancia de realizarse controles médicos periódicos
• Importancia de realizarse controles odontológicos
• Importancia de contar con las vacunas necesarias

- Conciencia de tratamientos a corto y a largo plazo
- Conciencia de estudios que debe realizarse
 - Oftalmológicos
 - Auditivos, otorrinolaringológicos
 - Neurológicos
 - Gastroenterológicos
 - Psiquiatría
 - Odontológico
 - Respiratorios
 - Seguimiento y actualización de los informes médicos

En relación al cuidado personal

- Valor del cuidado y de la higiene buco dental
- Oro facial
- Intra-oral
- Postura de cabeza en alineación escapulo maxilar
- La importancia del control de esfínter
- Secuencia de etapa evolutiva en el control de esfínter
- Importancia de la higiene personal
- Higiene cuidado íntimo femenino en períodos menstruales
- Importancia de una sexualidad responsable
- Importancia de una sexualidad preventiva
- Importancia de una sexualidad con control de la natalidad
- Conciencia de hábitos nocivos para el organismo
- La utilización de técnicas de profilaxis en higiene
- El uso de medidas de bioseguridad

En relación a la alimentación

- Importancia de la ingestión de líquidos
- Importancia de una alimentación adecuada
- Nociones de alimentos que aportan nutrientes
 - Del tipo hipercalórico
 - Del tipo hipocalórico
 - Del tipo rico en fibras
- En relación a la consistencia y textura de Alimentos
- En relación a la auto alimentación
 - Conciencia de alimentación semi asistida
 - Voluntaria
 - Independiente

Contenidos del área de integración sensorial

En relación al sistema táctil-propioceptivo

- Responder a estímulos nocivos con movimientos
- Explorar discriminando estímulos

• Percepción de estímulos como: presión, tacto profundo, estiramiento de la piel, dolor, temperatura (fría, caliente)
• Localización táctil de estímulos
• Percepción de cualidades de elementos como: peso, textura, sequedad, humedad, forma, pendiente, curva, aspereza, suavidad, elasticidad, flexibilidad, vibraciones, tamaño, blanda, dura.
• Distinción de sensaciones introceptivas (potencial visceral)
• Noción de posiciones estacionarias del propio cuerpo
• Conocimientos de los movimientos del cuerpo y segmentos corporales
• Coordinación de segmentos corporales con respecto al cuerpo en posición del espacio
• Coordinación de segmentos corporales con respecto al cuerpo en función de un objeto
• Localización y agarre de objetos del ambiente
• Regulación de dirección y rango de movimientos
• Reaccionar y responder a estímulos del ambiente
• Mantener el nivel de alerta
En relación al sistema vestibular
• Percepción de la seguridad gravitacional
• Percepción de los movimientos del cuerpo en relación a la gravedad
• Ubicación del cuerpo en relación a la gravedad
• Percepción de la dirección y rapidez de los movimientos del cuerpo
• Percepción de la postura y repuestas posturales
• Percepción del espacio
• Orientación del cuerpo en el espacio
En relación a la integración de las potencias vestibulares y propioceptivas
• Control de movimientos oculares o respuestas oculares
• Seguimiento y fijación visual de un objeto en movimiento
• Cambios posturales como reacción
• Establecer base de sustentación para acciones de pie y caminar
• Posturas automáticas
• Mantener el equilibrio corporal
• Percepción de los movimientos del cuerpo en relación al espacio
• Determinación de la ubicación del cuerpo en el espacio
• Regulación del tono muscular
• Coordinación motora
• Mantener la cabeza erguida contra la gravedad
• Coordinación de movimientos ojo-cabeza-cuerpo
• Experimentar cambios de posición de la cabeza
• Cambios en la variación de postura, fuerza y destreza
• Uso del lenguaje corporal
• Conocimiento de la plasticidad motora
En relación a la integración de las potencias táctiles, vestibulares y propioceptivas

- Percepción corporal
- Uso de mapas mentales para representar cada parte del cuerpo
- Relacionar cada parte corporal con sus movimientos
- Relacionar ambos lados corporales (coordinación bilateral)
- Percibir objetos del medio (atención)
- Uso y discriminación del lado más dominante del cuerpo (lateralidad)
- Ubicación de los objetos en relación al propio cuerpo (direccionalidad)

En relación a la planificación motora

- Participar tareas no habituales
- Uso de movimientos automatizados
- Integrar la percepción corporal con la información de los sentidos: táctil, vestibular y propioceptivo
- Especialización de cada lado del cuerpo
- Establecer rutinas
- Establecer secuencias
- Uso de gestos motores a partir de la encadenación de movimientos.
- Imitar acciones
- Interacción con otras personas, objetos.

En relación a la integración de las potencias auditivas y vestibulares

- Uso del procesamiento de la información auditiva
- Uso de la articulación de palabras
- Uso del lenguaje
- Transferir palabra escuchada a través de la escritura

En relación al sistema visual

- Percepción visual
- Reconocimiento de un objeto
- Percepción visual-espacial
- Discriminación visual entre objetos

Contenidos de recursos y adaptaciones

En relación al Ambiente

- La utilización de cortinas y persianas en las ventanas para controlar el nivel de iluminación, en las diferentes horas del día, y evitar el resplandor
- El uso de superficies que no sean reflectivas para eliminar el brillo de la iluminación
- El uso de lámparas individuales
- El uso de indicadores para diferenciar ambientes
 - Objetos
 - Dibujos de líneas
 - Pictogramas
 - Carteles con escritura /escritura Braille
 - El uso de colores para determinar espacios

○ El uso de barandas
○ El uso de rampas
○ El uso de pisos con texturas
En relación al acceso de dispositivos electrónicos
• El uso de pulsadores
○ Movilizar diferentes partes del cuerpo para ejercer presión (manos, dedos, pie, cabeza, barbilla, rodilla)
○ La percepción de estímulos a través de un pulsador de contacto (sensores que detectan la humedad o el calor)
○ Sostener una varilla de su posición original utilizando lengua o labios (pulsadores de desplazamiento)
○ Movimientos de inclinación de alguna parte del cuerpo (pulsadores de desplazamientos)
○ Movimientos de succión o soplo (pulsadores de succión o de soplo)
○ La emisión de un sonido (pulsadores de sonidos)
• El uso de punteros
○ La utilización de puntero cefálico
○ La utilización de puntero mentoniano
○ La utilización de puntero de luz
○ La utilización de puntero bucal
• El uso de tableros de comunicación
○ Manipulables
○ Plastificados
○ Reducido número de casillas
○ Ampliación de número de casillas
• Modo de selección en el uso de sistemas de comunicación
○ Selección directa o indirecta
○ Directo (2 a 5 pulsadores)
○ Paso a paso o manual. (2 pulsadores)
○ Automática (selección indirecta)
• Rastreo visual
○ Lineal
○ Fila / columna
○ Circular
○ La elección a partir del uso de colores
• Tipos de mensaje en el teclado
○ Palabra escrita
• Selección de salida de los mensajes
○ Voz
○ Pantalla
○ Impresora
• Habla artificial
○ El uso de comunicador electrónico con expresiones idiomáticas y familiares

- Identificar cuando se debe hablar y cuando no
- Identificar cuando iniciar el turno en la conversación
- Identificar cuando y como puede interrumpir un diálogo
- El uso de un sintetizador de voz

En relación al equipamiento

- El manejo de silla de ruedas
- El manejo de sillas de ruedas con motor
- El uso de sillas con apoyacabezas
- El uso de pechera y cinturón de contención
- El uso de abductor de caderas
- Ángulos de apoyo funcional de la silla
- La inhibición del reflejo lateral en apoya cabeza
- Asimetría de caderas
- Asimetría de apoyo de brazos
- Asimetría de apoyo de pie
- El uso de estabilizador cervical anterior
- Abductor para miembros superiores
- El uso de mesa escotada
- Uso de utensilios para comer
 - Vasos/tazas
 - Escotados
 - Con asa
 - Tipo Avent
 - Con sorbete
 - Largos o cortos
 - Cucharas
 - De silicona
 - De plástico duro
 - De metal
 - Chicas, medianas o grandes
 - Cortas o largas
 - Tenedores
 - Cuchillos
 - Cubiertos con angulaciones
 - Cubiertos con engrosamiento
 - Platos con bordes
- Uso de elementos para la higiene
 - El uso dedil de silicona
 - El uso de pasta dental infantil
 - Con uso de cepillo dental eléctrico a pilas
- Uso de elementos para el cambiado:
 - El uso de botones ubicado en la parte anterior o lateral de la prendas

- El uso de zapatillas con abrojo
- El uso de cambiadores ajustables

Contenidos de comunicación aumentativa y alternativa

En relación al uso de manifestaciones corporales

- El uso de cambios en el tono muscular para indicar placer, disgusto, agrado
- El uso de expresiones faciales para indicar placer, disgusto o malestar
- El uso de expresiones faciales para indicar placer, disgusto o malestar
- El uso de la fijación ocular para indicar interés
- El uso de desvío de la mirada para indicar desinterés
- Reconocimiento de la presencia del otro
- Aceptación de la presencia del otro
- Aceptación de un diálogo no verbal, mediante respuestas naturales:
- Movimientos corporales globales con separación física
- Movimientos corporales parciales con separación física
- Movimientos corporales en respuesta a la vibración del otro.
- Toma de turnos
- Secuencias interactivas y repetitivas
- Secuencias predecibles
- Secuencias con una finalidad
- Conciencia del distanciamiento entre yo y el otro
- Tocar o manipular a otra persona para:
 - Hacer referencia a su propio cuerpo
 - Solicitar interacción
 - Solicitar continuación de actividad
 - Solicitar atención
 - Solicitar asistencia
 - Solicitar finalización de actividad
- Tocar objetos concretos y reales
- Objetos próximos
- Objetos distantes
- Extender objetos concretos y reales

En relación al uso de gestos

- Señalar por medio de:
 - Indicaciones con la vista
 - Indicaciones con miembros superiores e inferiores
 - Indicaciones manuales
 - Indicaciones digitales
- Uso de gestos naturales espontáneos
- Relación con la funcionalidad del objeto
 - Con el objeto presente
 - Sin la presencia del objeto
- Uso de la imitación diferida
 - Correspondencia entre las acciones propias y las observadas en el otro

○ Representaciones de las cualidades observadas
○ Ampliación de imágenes mentales de cosas vistas, oídas y/o sentidas
○ El uso de gestos complejos
En relación al uso de partes de objetos concretos para
• Dar respuestas a situaciones concretas
• Representar actividades cotidianas
En relación al uso de partes de objetos en miniatura o asociados para
• Dar respuestas a situaciones concretas
• Representar actividades cotidianas
En relación al uso de señas formales
• Con apoyo táctil
• Coactivas
○ Por modelado
○ Por indicaciones
○ Por imitación
• Adaptadas
○ El uso del habla
○ El uso de la escritura convencional
○ El uso de la escritura Braille
En relación al uso de claves de contexto natural
• Anticipar acontecimientos de una rutina diaria en ambientes familiares
• Anticipar acontecimientos de una rutina diaria en ambientes comunitarios
En relación al uso de claves de movimientos
• Anticipar actividades ante indicaciones motoras
• Movimientos de todo el cuerpo
• Movimientos de los miembros superiores e inferiores
• Movimientos de las manos
• Movimientos coactivos
• Movimientos con la utilización de algún objeto concreto
En relación al uso de claves de tacto
• Anticipar actividades ante indicaciones táctiles en la parte del cuerpo relacionada con el mensaje
• Con mayor contacto físico
• Con menor contacto físico
• Referencia no representativa
En relación al uso de claves de objetos
• Anticipar actividades cotidianas
• Anticipar una secuencia de dos o más actividades cotidianas
• Elección entre dos o más opciones
• Conocimiento de los niveles de complejidad de los objetos
• Objetos concretos referidos a situaciones concretas y cotidianas

• Partes de objetos concretos referidos a situaciones concretas y cotidianas
• Objetos miniaturas o asociados referidos a situaciones concretas y cotidianas
• Dibujos en línea referidos a situaciones concretas
• Fotografías referidos a situaciones concretas
• Pictogramas referidos a situaciones concretas
• Pictogramas referidos a situaciones abstractas
• Palabra escrita referida a situaciones concretas
• Palabra escrita referida a situaciones abstractas
En relación al uso de claves de gestos
• Imitación diferida
• El uso de expresiones corporales conocidas
• El uso de expresiones corporales novedosas

Fuente: Instituto Especial Sullai de Córdoba, Argentina

4.2.2.3.5 Plan Microcurricular de Aula (PMA)

El Ministerio de Educación del Ecuador define a las Planificaciones de aula en este Modelo de Gestión para las Instituciones de Educación Especializadas como Plan Microcurricular de Aula:

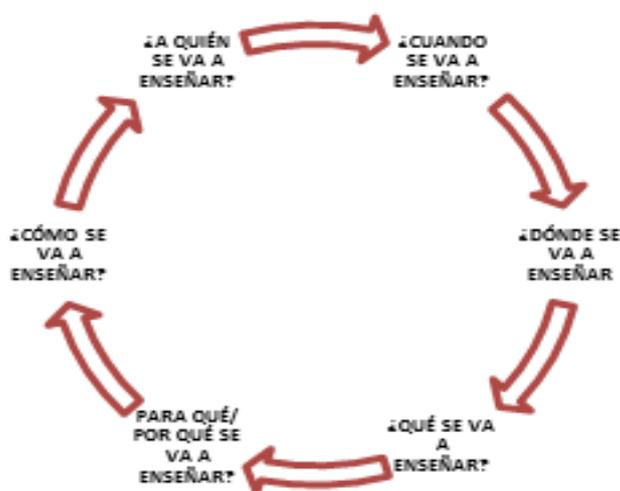
"Un documento cuyo propósito es desarrollar las unidades de planificación desplegando el currículo en el tercer nivel de concreción; está determinado por el equipo pedagógico institucional de acuerdo a los lineamientos previstos en el PCI; es de uso interno de la institución educativa, por lo tanto los formatos propuestos por la autoridad nacional de educación en relación a esta planificación, son referenciales, ya que las instituciones educativas pueden crear sus formatos, tomando en cuenta los elementos esenciales: fines, objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación".

El Plan Microcurricular de Aula se concreta en un abordaje grupal; sin embargo, en las IEE la PMA debe describir los objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes a nivel individual. Se propondrán a través de diferentes formatos como son las unidades didácticas, talleres, proyectos, las actividades que estarán relacionadas a los contenidos básicos imprescindibles y contenidos básicos deseables seleccionados de cada una de las áreas incluyendo los contenidos complementarios seleccionados en el PMA. Se reafirma que las actividades son grupales pero los contenidos y objetivos deben

responder a cada estudiante, es decir respeta la trayectoria educativa de cada uno en particular.

En este proceso se debe tener presente ¿a quién se va a enseñar?, ¿qué se va a enseñar?, ¿para qué/por qué se va a enseñar?, ¿cómo se va a enseñar?, ¿cuándo se va a enseñar?, ¿dónde se desarrollará el proceso de enseñanza aprendizaje para que el estudiante alcance los objetivos propuestos por el equipo?

Gráfico 11: Hexágono Curricular



Elaboración: Ferioli, G.; Gallegos. M.; Nassif, M.

- **¿A quién se va a enseñar?**

El protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje es el estudiante con sus gustos, intereses y motivaciones, como miembro de una familia y una comunidad a la que pertenece. Es responsabilidad del equipo educativo conocer en profundidad las fortalezas y desafíos para ofrecer los apoyos necesarios que requiere para participar activamente en este proceso.

Si bien la propuesta es individual respetando las características y condiciones de cada estudiante, el abordaje y su implementación debe ser grupal.

- **¿Qué se va a enseñar?**

Es el momento en que el equipo colaborativo entendiendo como tal el trabajo entre docente, otros profesionales, familia, el propio estudiantes y comunidad; deberán identificar las actividades que se desarrollarán incluyendo en ellas los contenidos básicos descritos en el PMI. A continuación, será

necesario describir los objetivos a trabajar que contemplarán las necesidades/sueños del estudiante, su familia y profesionales.

Al describir las actividades que se proponen a través de unidades didácticas, talleres, proyectos se estarán incluyendo los contenidos que permitan satisfacer las necesidades detectadas durante el proceso de evaluación de valoración de las potencialidades que han sido descritas en el PMI determinando los sueños - metas que tanto él, como su familia y profesionales tienen para el futuro inmediato y mediano.

Es a partir de las actividades bajo diferentes formatos (unidades didácticas, talleres, proyectos) lo que permitirá avanzar en el alcance de esos sueños - metas que se establecen mediante los objetivos. A los fines de este Modelo Nacional de Gestión y Atención para Instituciones de Educación Especializada se conceptualiza al objetivo como una descripción de las habilidades y destrezas que el estudiante debe demostrar con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido.

Los objetivos deben respetar los siguientes criterios:

- Precisar lo que el estudiante debe hacer. Ejemplo: María comerá
- Debe ser medible. Ejemplo: María comerá independientemente - María comerá cinco cucharadas
- Establecer las condiciones mediante las cuales las habilidades y destrezas se manifiestan. Ejemplo: Ante la presencia del alimento María comerá

Los objetivos que se describen a continuación son ejemplos que permiten visualizar los tres criterios:

- ✓ Ante la presencia del alimento María comerá cinco cucharadas en un período no mayor a 10 minutos
- ✓ Ante la presencia del alimento María cargará la cuchara con ayuda física
- ✓ Ante la presencia del alimento María comerá la porción de comida independientemente

Todo objetivo para que sea medible debe disponer de un **antecedente** donde se expresa las condiciones en la que la

habilidad es realizada, una **conducta**, descripción observable y medible de lo que el estudiante hace y el **criterio** que indica el nivel esperable de respuesta para determinar si el objetivo se está cumpliendo o no.

Ejemplo: Ante la presencia del alimento (antecedente) María comerá (conducta) cinco cucharadas es en un período no mayor a 10 minutos (criterio).

Lo expuesto permite afirmar una vez más que si bien el abordaje es grupal (actividad propuesta), las mismas deben responder a los objetivos individuales de cada estudiante realizando las adaptaciones en las actividades, los materiales, el espacio físico y ofreciendo las configuraciones de apoyo que necesite para que pueda acceder a ese contenido a través de su PMA.

El PMA puede incluir una gran variedad de actividades relacionadas a los contenidos básicos de matemática, lenguaje, ciencias entre otros como de los contenidos complementarios, pero se debe garantizar que sean funcionales, apropiados a su edad cronológica y a su nivel de desarrollo y que se ejecuten en los medios ambientes naturales donde el estudiante participa regularmente tales como la escuela, el hogar y la comunidad.

Por ejemplo, para un estudiante es prioritaria su participación en la murga escolar. Para poder participar hay una variedad de destrezas y habilidades que debe aprender: "higienizarse y vestirse apropiadamente", "trasladarse hasta la clase de murga" (Contenidos complementarios: Habilidades de la Vida Diaria y de Orientación y Movilidad); "seleccionar el recorrido más corto para llegar a la clase" (Contenidos Básicos de Matemática) "saludar a las personas con las que se encuentran" (Contenidos Básicos de Lenguaje y Social); "uso de pictogramas para expresarse (Contenido complementario: Comunicación aumentativa y alternativa) entre otros. La mayoría de los estudiantes pueden adquirir estas competencias de una manera fácil y natural si se les enseña de manera sistemática, pero en el caso de los estudiantes con discapacidad múltiple puede resultarles difícil adquirirlos si no se les ofrece la manera apropiada de acceder al conocimiento. Es en esta etapa se necesitarán aplicar las estrategias de enseñanza que resulten más efectivas para cada estudiante en particular.

- **¿Para qué/ por qué se va a enseñar?**

Esta instancia es el momento en que el equipo debe interrogarse si las actividades que se proponen a los estudiantes para desarrollar los contenidos que se alinean a sus necesidades son significativas para su vida y su entorno. Preguntas tales como ¿me veo yo desarrollando esa actividad?, ¿observó a pares sin discapacidad realizando esa actividad?, ¿será reconocido el estudiante por hacer esta actividad por parte de su familia y de su comunidad? Si las preguntas a estos interrogantes resultan en una respuesta negativa, el equipo, deberá seleccionar otras actividades que sean reconocidas válidas para él y su entorno. Este enfoque de la propuesta permitirá al estudiante sentirse motivado y ser un miembro que contribuye en su familia y comunidad lo que indudablemente elevará su autoestima.

- **¿Cómo se va a enseñar?**

El Diccionario de la Real Academia Española define a las estrategias como: “un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.” Según, Ricci “Las *estrategias de enseñanza* son las anticipaciones de un plan que permiten aproximarse a los objetivos de aprendizaje propuestos por el docente, constituyendo un modo general de plantear la enseñanza en el aula y agrega son los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.” (Ricci, s.f.).

En base a estos conceptos y a la lectura realizada sobre el tema se podrían definir a las estrategias de enseñanza como los medios aplicados para conducir un proceso con acierto para que los estudiantes aprendan nuevas habilidades y destrezas, recuerden otras ya adquiridas para aplicarlas en la adquisición de esos nuevos conocimientos.

Major al referirse a las estrategias dice: “[...] la importancia del uso de estrategias efectivas para la educación de un niño con discapacidad múltiple ya que éstas son críticas en los resultados de aprendizaje que alcance el estudiante. (sic) Asimismo añade que ellos no aprenden de una manera típica consecuentemente el uso de estrategias especiales contribuye a un aprendizaje positivo” (Majors, 2009).

La aseveración de Major lleva a reflexionar sobre cuáles serían las mejores estrategias de enseñanza a implementar con un estudiante y sin duda se puede afirmar que ello dependerá del

estilo de aprendizaje del estudiante por ello se deberá pensar ¿cuál es la estrategia más adecuada para enseñar determinadas habilidades a un estudiante en particular?

A continuación, parafraseando a Major, M y Bove, M, se describen las estrategias de enseñanza que han resultado efectivas con esta población de estudiantes, aunque nunca se debe dejar de **Usar el Sentido Común**, se recomienda aprovechar todas las oportunidades de enseñanza cuando éstas tienen sentido para quién enseña.

Inicio-Medio-Fin de la actividad: en toda actividad debe estar claramente definido el principio, el medio y el fin de la misma. Esto le permite al estudiante: tener un mayor control sobre la situación; conocer con anticipación qué tema se va a trabajar; qué se espera que haga, con quién y cuándo; además, le permite ir anticipando cuando una actividad está por finalizar. Esta forma de proceder le ofrece al estudiante la posibilidad de tener un mayor control sobre la situación lo que favorece su autoestima. Por ejemplo, si el estudiante va a trabajar en computación, se podría señalar el **inicio** de la actividad mostrándole un cd y conversar acerca de los tres juegos en los que va a participar, el **medio** es la ejecución de los juegos y el **fin** cuando ha completado el tercer juego y guarda los materiales en su lugar.

Motivación: uno de los desafíos que los docentes enfrentan con los estudiantes con discapacidad múltiple es el escaso interés que muestran por explorar y relacionarse con los objetos y personas que hay en su medio y para participar de nuevas experiencias. Se recomienda mantener entrevistas con los padres y otros miembros de la familia como así también observar al estudiante para descubrir lo que lo motiva y siempre que sea posible comenzar por esas actividades y a partir de allí ir introduciendo cambios/nuevos conceptos. En otras ocasiones esta falta de motivación se debe a la falta de exposición a nuevas experiencias lo que conduce al estudiante a rechazar la propuesta. Ante esta situación es necesario repetir la actividad sistemáticamente para que comience a sentirse seguro y, más tarde cuando vivencia la situación como algo divertido comenzará a disfrutar de la misma. Con la finalidad de describir la primera situación: "comenzar por aquello que lo motiva" se describe el siguiente ejemplo: el estudiante acepta tocar, montarse y disfruta andar en el caballo de su casa de campo. Es

claro que su motivación es el movimiento que le ofrece el caballo y no el caballo en sí mismo. Sin embargo, a través de eso que lo motiva se podrían comenzar a introducir otros conceptos relacionados a la alimentación del animal, lugar donde habita, entre otros.

Sin embargo, si la falta de motivación se debe a la segunda situación: "falta de exposición a nuevas experiencias", el estudiante deberá ser expuesto de manera sistemática a la experiencia de montar y andar a caballo en su casa de campo en compañía de una persona conocida, de la que confía y disfruta compartir. Cuando el estudiante comienza a disfrutar de la actividad en sí misma entonces será el momento en que el adulto se vaya retirando progresivamente.

Haciendo elecciones: Los estudiantes deben tener la posibilidad de hacer elecciones en todas las actividades que realiza diariamente, por lo cual al planificar una actividad se debe incluir en el programa las opciones de elecciones que se le ofrecerán durante todas las tareas que va a desarrollar. El tomar decisiones no solo estimula la comunicación, sino que le ofrece al estudiante la posibilidad de tener un mayor control sobre diferentes situaciones que ocurren en el entorno. Se debe comenzar por elecciones básicas y sencillas con no más de dos elementos, por ejemplo, alimentos, juguetes/materiales que le gustan y no le gustan, que quiere o no quiere para que en un futuro pueda tomar decisiones más complejas. Cualquier decisión que tome el estudiante debe ser respetada a los fines de que se vaya apropiando del concepto.

Expectativas claras: esta estrategia hace alusión a la importancia de ofrecer información antes de comenzar la actividad ya que ello ayuda al estudiante a poder anticipar que se espera de él. Se debe ser consistente en relación a las personas, a las actividades, al tiempo y a los espacios porque ello le permitirá predecir qué va a suceder otorgándole mayor seguridad y facilitando también la formación de conceptos. Por ejemplo si el estudiante va a participar de la hora de cuento, se le debe anticipar: la persona que narrará el cuento (usar como indicador algún elemento significativo de esa persona, su pulsera, su pañuelo, etc.); la actividad a desarrollar (se puede implementar el uso de un libro); el tiempo es decir el horario en que esa actividad tendrá lugar (organizando una agenda diaria/calendario) y; el espacio donde se desarrollará la actividad

(determinar en el aula un lugar donde siempre se narran cuentos con por ejemplo una pequeña biblioteca con libros en el aula, la biblioteca de la escuela o de la comunidad).

Tiempo para responder: los estudiantes con discapacidad múltiple debido a sus limitaciones físicas necesitan más tiempo para obtener información, interpretarla y ofrecer una respuesta. Al invitarlo a realizar una actividad se le debe ofrecer entonces expectativas claras en cuanto a lo que se espera de él, pero también el tiempo suficiente para que responda. Generalmente al no obtener una respuesta de manera inmediata, el docente lo hace por él o bien le ofrece demasiada asistencia física, verbal u otra creando en el estudiante una dependencia para responder. Se debe recordar de elegir actividades que sean apropiadas a su edad cronológica y a su nivel de desarrollo y proveer la menor cantidad de asistencia/ayuda (señales) y que sean tan naturales como sea factible.

Seguimiento del interés de estudiante: se refiere al interés que el estudiante manifiesta de manera espontánea por alguna situación relacionada a la actividad que está desarrollando o a otro evento que ha surgido en el medio de aprendizaje. Si eso ocurriese es importante seguir el interés del estudiante ya que es una excelente oportunidad para desarrollar comunicación y adquirir nuevos conceptos. Se pueden tomar algunos elementos/materiales de mencionado evento para trabajarlo luego de manera sistemática en otro momento y dar así continuidad a la actividad que se está desarrollando. Por ejemplo: el estudiante se está dirigiendo al supermercado para hacer compras. En el medio del trayecto comienza a llover y él comienza a jugar bajo la lluvia y a "conversar" sobre el hecho. En ese caso se debe responder a su nuevo interés antes de continuar el camino al supermercado y se deben tomar algunos elementos referentes a ese episodio para retomar el tema más tarde.

Análisis de Tarea: esta estrategia consiste en dividir una actividad en las etapas que la componen. Si se observa a un estudiante típico como desarrolla la actividad en la clase de ciencias para clasificar animales domésticos y salvajes se podría observar que divide la actividad en unas pocas o muchas etapas, ello dependerá de cuán familiarizado esté con el concepto. Al enseñar este mismo tema a un estudiante con discapacidad múltiple será necesario dividir la actividad en un número

suficiente de etapas para poder observar con mayor facilidad cuáles son las habilidades que el estudiante ya posee y cuáles son las que se deberán enseñar. Es obvio, entonces, que la cantidad de sub etapas en que se divida una tarea dependerá de las habilidades y destrezas que cada estudiante en particular ya posee.

Participación total – participación parcial: esta estrategia de enseñanza se relaciona con la descrita en el punto anterior. A menudo los estudiantes con discapacidad múltiple no tienen las habilidades y destrezas para desarrollar toda la actividad es entonces cuando se debe decidir qué etapas de la secuencia será completada por el estudiante y cuáles serán ejecutadas por un par o por el adulto. Lo dicho no implica que el estudiante no sea parte de toda la actividad, sino que participará de manera activa de aquellas etapas en que está preparado para hacerlo. Por ejemplo, el estudiante está participando en la preparación de una torta para festejar su cumpleaños. Al realizar el análisis de la tarea se evalúa que no tiene las habilidades necesarias para encender el horno de la cocina, ni retirar la torta del horno cuando esté cocida, por lo cual esas etapas serán completadas por un par o por el adulto, sin embargo, el estudiante debe participar de ese momento observando y acompañando la actividad ya que ello facilitará la adquisición del concepto correcto de lo que es una torta. Si el estudiante solo participa de aquello que puede hacer, puede suceder que se forme un concepto parcial o erróneo de lo que es una torta tal como: los ingredientes crudos, la torta ya decorada, entre otros.

Habilidades Organizadas: esta estrategia ayuda a controlar el margen de error al desarrollar una actividad. Para ello lo recomendable es que el docente realice él primero la actividad a desarrollar para evitar obviar algún aspecto importante durante el proceso y anticipar algunos inconvenientes que pueden presentarse para ofrecer las configuraciones de apoyo que sean necesarias implementar para que el estudiante acceda al nuevo conocimiento. Se sugiere, entonces, estar preparado disponiendo de todas las cosas que necesitará para enseñar el tema escogido, de esta manera le ofrecerá al estudiante habilidades organizadas que facilitarán el proceso de aprendizaje.

Estructura y Rutina: los estudiantes con discapacidad múltiple reciben una información fragmentada del medio y como consecuencia suelen no responder al mismo. Por esta razón,

deben ser expuestos a ambientes predecibles de aprendizaje donde haya orden en las personas, en las actividades, en el tiempo y en el espacio. Un ambiente predecible donde la información es presentada de la manera más clara posible y donde el ambiente está organizado a través de rutinas/calendarios, donde haya repetición de actividades y consistencia en la forma de desarrollarlas como así también referencias o claves claras, le permitirá al estudiante lograr una idea clara, predecible de lo que sucederá. Esto no solo le permitirá tener mayor control sobre el ambiente, sino que su autoestima se verá favorecida y además le permitirá sentirse seguro para interactuar con el medio ya que conocerá qué va a suceder, facilitando la formación de conceptos.

Lo dicho estaría reafirmado por Blaha cuando dice: "el uso de sistemas de calendarios favorece: el desarrollo de la comunicación, la adquisición de conceptos de tiempo y el bienestar emocional de los estudiantes." (Blaha, 2003).

Tablero de comunicación: el uso de un tablero de comunicación es una excelente estrategia de enseñanza ya que facilita la comunicación con el estudiante dado que a partir del uso del tablero puede expresar lo que quiere. El tablero puede contener desde objetos concretos, material pictórico o escrito y puede tener diversos diseños dependiendo del nivel comunicativo y habilidades del estudiante. El diseño puede ser muy simple como tarjetas con algún alimento, o bien más complejos con despliegues con un solo propósito, por ejemplo, para la clase de computación tarjetas referentes a ese tema o despliegues múltiples que pueden estar dividido por categorías tales como ciencia, matemática, educación física, etc.

Indicadores: a menudo un estudiante puede necesitar de diferentes tipos de indicadores/señales/referencias para completar una tarea de manera exitosa. Existen una gran variedad de ellas que pueden ser usadas; no obstante, se debe comenzar por aquellas que son más naturales. Por ejemplo: el estudiante al iniciar el día escolar se sienta junto a sus compañeros para saludarse entre ellos y a la maestra. El estudiante puede localizar el lugar de bienvenida dentro del aula "por la ubicación de las sillas" (indicador/señal/referencia visual), si el estudiante no responde a esta señal natural entonces será necesario que el docente incluya otros indicadores/señales/referencias tales como gestos, palabra

hablada u ofreciéndole el modelo trasladándose ella al lugar con el estudiante.

Los indicadores menos invasivos a los más invasivos son según Silberman, Sacks, & Wolfe "Referencia natural, indicador gestual, Indicador verbal, Indicador pictográfico, Indicador táctil, Indicador con modelos, Indicador físico parcial, Indicador físico total." (Silberman, Sacks, & Wolfe, 1998).

La meta es entonces que el estudiante responda completando la tarea de manera exitosa con la sola presencia de la referencia natural por lo cual se debe ir reduciendo el tipo de apoyo que se le brinda para evitar la dependencia de la guía del adulto. Un ejemplo comúnmente observado en las escuelas y comentado por los docentes es que ciertos estudiantes ya jóvenes si no se les da la consigna: "Anda al baño" (indicador verbal) no responden o no ejecutan la actividad por propia iniciativa.

- **¿Cuándo se va a enseñar?**

El momento en que se desarrolla una actividad debe estar en relación a la rutina natural de todo ser humano. Se deben considerar dos aspectos en relación a este ítem. El primero, toda actividad debe preparar al estudiante para la actividad siguiente, por ejemplo, se trabajará con contenidos complementarios como habilidades de la vida diaria: vestirse, cuando se prepara para su actividad de educación física y no realizar el vestirse y desvestirse como actividad aislada y sin significado. El segundo aspecto se vincula a realizar la actividad en ambientes reales antes de situaciones que son representaciones en el aula, el motivo de esta secuencia está en relación en que el concepto se adquiere desde lo concreto/real para llegar a lo representativo/simbólico. Por ejemplo, si el estudiante en el área de ciencias naturales está trabajando sobre alimentos saludables y no saludables se debe abordar este concepto en los lugares reales donde se compran alimentos y no comenzar por representaciones de esos lugares en el aula. Cuando el estudiante alcanza la competencia se estará en condiciones de acompañar a transitar hacia un nivel de pensamiento representativo, trabajando el cómo sí en el aula.

- **¿Dónde se va a enseñar?**

El lugar donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser el medio ambiente diario al que concurre el estudiante: la

escuela, el hogar, la comunidad. Si bien se suele observar que un estudiante desarrolla una actividad en un medio ambiente controlado (aula) también es obvio como señala Silberman “[...].ésta no es útil o funcional para el estudiante hasta que no pueda usarla en un ambiente natural” (Silberman, Sacks, & Wolfe, 1998).

Al usar los medios naturales tales como el hogar y la comunidad es necesario el trabajo colaborativo entre la escuela, la familia y la comunidad para que el conocimiento del estudiante sea proyectado a los diferentes medios a los que concurre. Este trabajo conjunto escuela-familia-comunidad permite a los sistemas nutrirse de los conocimientos que cada uno de ellos posee y se podrán proyectar en el quehacer diario en beneficio del estudiante no solo para adquirir un conocimiento sino también para poder generalizarlo en diferentes situaciones, espacios y personas. Downing & Demchak señalan: “Los factores a considerar incluyen el estilo del maestro, organización, accesibilidad, nivel de ruido, iluminación, acústica y otras variables similares” (Downing, 1996)

En todo este proceso del trabajo en equipo para el desarrollo del PMI y del PMA y su aplicación es necesario realizar revisiones sistemáticas que permitan analizar los procesos ejecutados para celebrar aquellas competencias que el estudiante ha alcanzado y realizar un análisis de las prácticas educativas para implementar los ajustes que sean necesarios para facilitar la adquisición de los contenidos básicos deseados. A partir de allí, se generará el próximo camino a emprender para alcanzar los sueños que ese estudiante y su familia tienen para que llegue a ser capaz de ejercer su autodeterminación. El poder decidir qué queremos y cómo lo queremos es lo que permite alcanzar la felicidad y la dignidad a cualquier ser humano.

“La Autoridad Nacional es responsable de diseñar el currículo obligatorio, las unidades educativas deben acercar este diseño a la realidad de sus contextos a través del Proyecto Educativo Institucional y su correspondiente Proyecto Curricular Institucional y los docentes han de negociar los contenidos en el espacio del aula atendiendo a los intereses y necesidades de sus estudiantes”. (Currículo 2016)

Formatos de planificación para las Instituciones de Educación Especializadas

Los estudiantes matriculados en las Instituciones de Educación Especializadas requieren por las condiciones ya descritas y las consecuencias que ellas ocasionan tales como información fragmentada y distorsionada del medio requieren de una propuesta de que le permita una mirada holística del medio para evitar la formación de conceptos parcializados. Por lo tanto, se debe evitar todo formato que focalice sólo habilidades y destrezas porque las mismas ofrecen una mirada parcializada de la realidad.

Los formatos que se deben implementar en la Plan Microcurricular de Aula (PMA) son: proyecto, unidad didáctica y talleres.

- 1. Proyecto:** donde la propuesta se basa en las posibilidades que se brindan a los estudiantes de hacer y de manera colaborativa se ofrece la oportunidad de elegir el tipo de producto en el que desea participar concretando producciones como resultado de su trabajo. Se pueden realizar tantos proyectos como el estudiante requiere de acuerdo a la priorización de sus necesidades, de su familia y profesionales. Estos proyectos son individuales lo que no significa que se trabaje de manera grupal con pares.

PROYECTO CANTICUENTOS - MODELO

(Cedido por estudiantes de la cohorte 2016 del espacio curricular Currículo II del Postítulo especialización docente del nivel superior para personas con discapacidad múltiple - Universidad Provincial de Córdoba)

Fundamentación

El presente proyecto surge a partir de los datos obtenidos de una valoración inicial de un estudiante con discapacidad múltiple, utilizando como herramienta la Planificación Centrada en la Persona, la cual tiene en cuenta las potencialidades, intereses, habilidades, trayectoria, etc. permitiendo conocer las necesidades del estudiante en pos de potenciar sus fortalezas y adquirir nuevos aprendizajes. Para esto es fundamental el trabajo en equipo, comprendido por todas las personas que se relacionan con el niño.

Las necesidades a nivel comunicativo son: los apoyos comunicativos multimodales, ya que necesita del trabajo con el objeto concreto, claves de voz, de tacto, de movimiento y de contexto, de la tecnología asistida, para poder relacionarse con quienes lo rodean. Para interactuar con otro, requiere de incrementar la relación causa – efecto, la toma de turnos y enriquecer su vocabulario Cabe destacar que el alumno requiere de actividades significativas, con consignas simples y cortas, dentro de un ambiente organizado.

Dentro de sus fortalezas, manifiesta gustarle los juegos corporales, el momento de la alimentación y la música infantil. Al llevar a cabo estas actividades el niño se muestra tranquilo, motivado y atento.

Se trabajará dentro de las áreas curriculares de Lengua y Literatura la participación de lectura de textos como los cuentos y canciones, ya que el niño a través de los mismos logrará expresar sentimientos, sensaciones, gestos mediante la interpretación de un personaje realizando una acción.

Esto permite que el niño pueda acercarse a una producción literaria a través de imágenes, onomatopeyas, sonidos, texturas, olores, etc.; donde pueda canalizar miedos, resolver conflictos para regocijo y placer, no solo lo ayuda a desarrollar su autoestima sino también a fortalecer su imaginación.

Objetivos

- Ante la narración del cuento X explorará el objeto representativo del personaje principal con apoyo mano bajo mano.
- Al presentarle la secuencia del texto, X la organizará de acuerdo a un orden lógico con independencia.
- Cuando se realicen preguntas de contexto, y de extensión responderá con las imágenes correspondientes en un período no mayor a 15 minutos.
- Cuando la docente narre el cuento X completará la historia ofreciendo otro final utilizando la dramatización utilizando como mínimo dos personajes.

Contenidos

- Lectura en voz alta para destinatarios reales con el propósito de compartir un texto adaptando la modalidad de lectura.

- Participación en situaciones de lectura de textos literarios (cuentos y canciones).
- Escucha comprensiva de narraciones e identificación de personajes.
- Búsqueda de interacción con variados materiales escritos en distintos escenarios (biblioteca áulica, librerías y feria del libro).

Contenidos complementarios

- **Eficiencia Sensorial:** Utilizar todos los sentidos para acceder de manera eficiente a la información y a la comunicación
- **Ayudas Tecnológicas:** Aprovechar la tecnología como el software lector de pantalla para ciegos y los teclados braille actualizables para facilitar la comunicación recibida y emitida.

Actividades

- Lectura de diferentes tipos de cuentos y en variedad de portadores.
- Creación del cuento a partir de la canción inicial utilizando materiales concretos con diferentes texturas y formas.
- Lectura del cuento junto con el estudiante utilizando un dispositivo de salida de voz lo que permitirá toma de turnos y la relación causa-efecto.
- Maratón de cuentos incorporando la familia. El niño por medio del dispositivo de voz hará lectura del cuento y los familiares teatralizarán el mismo. La docente estará a cargo de filmar dicha actividad de modo de registrar y obtener un producto final.

Recursos

Materiales:

- Tecnología: video de la canción del sapo pepe, dispositivo de voz, cámara filmadora, etc.
- Material concreto para elaborar el cuento.

Humanos:

- Docente
- Estudiante

- Familia del estudiante

Temporalización

El proyecto durará un año.

- 2. Unidad didáctica:** es individual y se organiza en base a un tópico donde se detallan las actividades, los objetivos, las estrategias, entre otros. Permite atender de manera adecuada los intereses y necesidades de los aprendizajes. La Unidad Didáctica se debe desarrollar por un período no mayor de un mes. Acabado ese tiempo el tema de la unidad debe ser cambiado, aunque los objetivos permanezcan siendo los mismos o solo algunos de ellos cambien. Es allí también una oportunidad para revisar nuestras propias prácticas si eso ha acontecido.

UNIDAD DIDÁCTICA - MODELO

(Cedido por Familia Spotti Cajal)

Estudiante: Gastón

Edad: 11 años

Prioridades de las necesidades familiares, del estudiante y de la escuela

Necesidades familiares

- Comunicación - Lenguaje: Mantener diálogos con los miembros de la familia y de la comunidad. Conocer el momento apropiado para hablar sin interferir. Uso de la escritura y lectura y de otros modos aumentativos y alternativos para comunicarse.
- Social/Emocional: Respeto a la autoridad, personas de referencias: hermanas mayores, empleada, maestros. Solicitar permiso cuando desea desarrollar una actividad o cuando desea cambiar sus planes. Concepto de Privacidad. Mantener su nivel de autoestima. Incrementar su tolerancia al trabajo áulico. Hábitos de orden.
- Orientación y Movilidad: Uso del transporte público.
- AVD: Mejorar su deglución, mejorar sus hábitos alimenticios. Conductas socialmente aceptables.

- Matemática: Manejar conceptos numéricos
- Sensorial: Lentas

Necesidades del estudiante

- Comunicación - Lenguaje: Comprensión por parte de su interlocutor de lo que expresa. Sus opiniones sean escuchadas.
- Socio emocional: Pertenecer a diferentes grupos. Reunirse en su casa con otros pares. Ser respetado porque lo puede ofrecer. Participar de las actividades familiares.
- Autonomía: Ser independiente
- Tecnología: Uso de teléfono celular. Incrementar su tiempo en computación.

Necesidades profesionales

- Comunicación – Lenguaje: Lecto escritura y de otros modos aumentativos y alternativos para comunicarse.
- AVD: hábitos de orden e higiene.
- Matemáticas: Nociones pre numéricas: seriación, clasificación, correspondencia término a término. Números intuitivos del 1-5. Resolución de problemas.
- Socio emocional: Respeto a la autoridad. Solicitar permiso cuando desea desarrollar una actividad o cuando desea cambiar sus planes. Capacidad para decidir y fundamentar. No insultar. Incrementar su tiempo en el trabajo áulico.

UNIDAD DIDÁCTICA

Nuestro Medio: ¿Quiénes y cómo convivimos?

Dominio: Comunidad

Medio: Supermercado

Actividad: Compras en el supermercado

Objetivos

- Desplazarse desde la escuela hasta el supermercado con independencia respetando normas de seguridad.
- Comunicarse con el público en general haciendo uso de pictogramas.
- Hacer una lista de compras en su computador como mínimo de 4 alimentos (leche, te, azúcar, galletas) para preparar su merienda ubicando el pictograma correspondiente a la palabra escrita por el adulto.
- Interpretar como mínimo el 50% del contenido escrito (lista de compras) demostrando comprensión de lo leído buscando el alimento correcto.
- Decidir los alimentos a comprar realizando una comparación entre dos variedades de un mismo alimento en base a gusto, calidad y costo.
- Cuidar su sistema óseo –artero-muscular al transportar la compra dentro del supermercado y hasta la escuela seleccionando la mejor postura y forma de traslado.
- Reconocer la caja como el lugar y a la cajera como el trabajador donde debe pagar la mercadería.
- Esperar su turno para pagar con una tolerancia como mínimo de 10 minutos.
- Usar la mínima cantidad de bolsas para llevar la mercadería.

- 3. Taller:** A partir del Plan Microcurricular de Aula y respetando las Unidades Didáctica, los Proyectos y Talleres se completará el Plan semanal.

Cuadro 6: Formato Plan Semanal

PLAN SEMANAL:		GRADO:		
Fecha: 2 al 6 de mayo				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes

Fuente: Elaborado por las autoras

5. Certificación y titulación

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento General definen los lineamientos para la certificación de estudios y titulación de la población estudiantil. Las IEE al ser parte del Sistema Nacional de Educación están sujetas al instructivo referente "evaluación estudiantil" diseñado para todas las áreas y años de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato.

Según el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, hacer efectivo el derecho a la educación de esta población sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, requiere que los Estados Partes adheridos a esta Convención, aseguren un Sistema de Educación Inclusivo los ajustes razonables para que el sistema emita los certificados oficiales a estudiantes con discapacidad, a lo largo de su trayectoria educativa, en función del cumplimiento del Plan Microcurricular Individual.

El título oficial de bachillerato no queda fuera de esta consideración ya que de esta manera el sistema reconoce la igualdad de oportunidades para todos ya que este es, documento fundamental para continuar la formación a lo largo de la vida, para la inserción laboral, la vida autónoma y la inclusión social. "La educación es la puerta a la vida en comunidad y esa puerta no puede tener estar bloqueada para quienes no encuadran en un estereotipo arbitrario, que estigmatiza a quienes tienen ritmos, habilidades y necesidades diversas", (García 2015).

El proceso de certificación de estudios de estudiantes con discapacidad supone un reto para el Sistema Educativo Nacional y para superarlo el Ministerio de Educación del Ecuador solicita revisar los criterios de evaluación de aprendizajes que se limitan a valorar los aprendizajes de comprensión lectora, matemáticas, ciencias sociales y naturales para ofrecer un modelo más equitativo que valore todas

las competencias que alcanzó el estudiante y no limitarlo solo a esas áreas del conocimiento.

El reconocimiento y certificación de los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en función de la Planificación Microcurricular Individual, es considerado por este ministerio un acto de justicia curricular y de fiel cumplimiento a lo que manifiestan los diferentes instrumentos que amparan a esta población. Es un derecho el reconocer y promocionar a los estudiantes para garantizar su trayectoria educativa por lo cual el Sistema Nacional de Educación solicita garantizar la implementación de los apoyos y reconocer la certificación y promoción bajo los lineamientos establecidos por el sistema.

Todo el Sistema Educativo, debe educar para la vida, potenciando las capacidades individuales de esta manera los procesos de evaluación acreditación y certificación valoran las competencias que el estudiante desarrolla año a año en función de su Plan Microcurricular Individual. El principio general de la evaluación por competencias, se basa en el desempeño del estudiante en las distintas actividades y problemáticas relacionadas con el contexto (Rial, 2007).

Según ExcelinEd organismo dedicado a implementar la educación basada en competencias en los Estados Unidos, sostiene que la educación basada en competencias es conocida también como educación basada en dominios en donde los estudiantes, deben demostrar que **dominan** una habilidad o competencia para pasar a la siguiente, para lo cual no se impone tiempos y recibe apoyo permanente para aquellas habilidades o competencias que le resultan más difíciles de aprender.

Esta modalidad de evaluación, admite que el sistema se adapte y satisfaga las necesidades de los estudiantes ya que permite que el docente planifique y formatos personalizados de evaluación, organizando los tiempos de enseñanza aprovechando las oportunidades de aprendizaje en otros entornos. Bajo este modelo el estudiante es "una persona que aplica y usa los conocimientos que aprende de manera natural a lo largo de la vida" (Frade, 2009).

Gráfico 16: Competency-Based Education



Fuente: Foundation for Excellence in Education, excelined.org

Para la certificación y titulación basada en competencias, el Sistema Nacional de Educación debe:

Cuadro 7: Sugerencias para el Sistema Nacional de Educación

- Reconocer los informes basados en competencias, dominios, o habilidades logradas por el estudiante.
- Reconocer que el aprendizaje se puede dar en cualquier momento y cualquier lugar
- Fomentar el aprendizaje fuera de la escuela
- Eliminar las políticas que impiden que las escuelas puedan utilizar el modelo de competencias para promocionar a los estudiantes de un curso a otro basado en las Habilidades o competencias logradas

Fuente: Elaborado por las autoras

En el Ecuador su Sistema de Educación bajo la filosofía inclusiva garantiza que la promoción y certificación es la misma que se otorga a todo estudiante tenga o no discapacidad.

El Sistema Educativo Ecuatoriano define los criterios de certificación y titulación de los estudiantes de las IEE, a partir del cumplimiento de las metas acordadas en el Plan Microcurricular Individual y las especificidades en la evaluación de los diferentes niveles y subniveles del sistema nacional de educación.

Es importante analizar lo expresado en el Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Estudiantil del Ministerio de Educación, (Actualizado a julio 2016) que define a la evaluación estudiantil

como “un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes, mediante sistemas de retroalimentación que están dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje” de igual manera emite criterios para la evaluación del comportamiento de los estudiantes y la evaluación de los proyectos educativos; en las IEE los proyectos educativos se pueden equiparar a los Proyectos curriculares individualizados.

El mismo instrumento considera como características de la evaluación las siguientes:

1. Reconocer y valorar las potencialidades del estudiante como persona y como actor dentro de grupos y equipos de trabajo;
2. Retroalimentar la gestión estudiantil para mejorar los resultados de aprendizaje evidenciados durante un periodo académico;
3. Estimular la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje; y,
4. Registrar cualitativa y cuantitativamente el logro de los aprendizajes y los avances en el desarrollo integral del estudiante.

Los criterios de promoción y certificación están claramente definidos por la autoridad Nacional, para su aplicación en las IEE se recomienda realizar los siguientes ajustes:

La conformación del equipo responsable de la promoción y certificación debe incluir a la familia.

Para la promoción en los diferentes niveles de educación se puede optar por el informe cualitativo basado en competencias logradas y demostradas.

Además este informe debe reportar sobre los avances en las áreas complementarias y las metas definidas tanto en la Planificación Microcurricular Individual y en el Plan Microcurricular de aula, además es importante explicar la/las configuraciones de apoyo desplegadas así como, la alineación curricular que acompañaron el desarrollo del plan ya que si no se tienen estos elementos definidos con claridad se está limitando la posibilidad de aprendizaje a los estudiantes

consecuentemente los resultados podrían llegar a ser mínimos o nulos perjudicando la promoción y titulación del estudiante.

Para acompañar los informes de aprendizaje, es importante que los docentes conjuntamente con la familia, profesores especialistas y el estudiante construyan el portafolio estudiantil, en el que se evidencie no solo las competencias demostradas por los estudiantes, sino también los resultados de la coevaluación realizada por la familia y otros actores involucrados en el proceso como por ejemplo los encargados de supervisar las prácticas vocacionales, prácticas deportivas, prácticas culturales, experiencias vocacionales y otras que involucren al estudiante.

Es importante también que en el portafolio consten los apoyos recibidos por la familia, este apoyo debe tener un peso importante a la hora de promocionar al estudiante de un grado a otro ya que la familia durante el proceso de la planificación futura personal, adquiere compromisos con relación a la educación de su hijo, estas evidencias nos muestran claramente la perspectiva constructiva del modelo por competencia, donde el equipo educativo amplía sus fuentes de información sobre el desempeño del estudiante, para desarrollar procesos de aprendizaje funcionales y significativos (Calero, 2009).

En este informe se debe hacer constar el tipo y cantidad de apoyos que el estudiante necesita para desarrollar una competencia en particular para disponer de un conocimiento acabado bajo qué condiciones la cumple tanto sean los contenidos ... como los complementarios.

Los informes de aprendizaje por el equipo deben reflejar los logros de las competencias adquiridas el mismo justificará la promoción del estudiante al grado inmediato superior.

Es importante analizar lo expresado en el Instructivo para la Aplicación de la Evaluación Alternativa a Estudiantes con Discapacidad y Personas que van a Ingresar al Sistema de Educación Superior de Marzo 2017, manifiesta que: " Los estudiantes con discapacidad pertenecientes a instituciones de educación especializada, a excepción de aquellos que asisten a instituciones especializadas sensoriales (visuales y auditivas), que no hayan cubierto la malla curricular, emitida por el Ministerio de Educación y los contenidos temáticos expuestos a continuación, serán únicamente partícipes de la certificación de finalización del proceso educativo, una vez que hayan realizado su prueba alternativa y la institución

haya entregado un informe de competencias y habilidades adquiridas por cada estudiante, al distrito educativo.

La certificación por competencias le permitirá al estudiante vincularse a diferentes modalidades de empleo, o continuar sus estudios en la modalidad de Bachillerato que la autoridad nacional determine.

A continuación, se presenta un de informe de aprendizaje que forme parte de los insumos para la certificación de competencias.

5.1 Ejemplo de Informe de aprendizaje

Gastón Spotti Cajal Año 2011



Fortalezas / Potencialidades

- Curioso
- Buena memoria
- Le gusta comunicarse
- Cariñoso
- Sensible
- Le gustan las salidas
- Le gustan los aviones y volar en ellos
- Le gusta la pileta y jugar al fútbol
- Le gusta compartir momentos con sus pares e imita su jerga
- Le gusta invitarte a comer asado y comerlo

- Le gusta cocinar, especialmente torta
- Le gusta tocar la batería
- Le gustan los perros
- Le gusta disfrazarse y hacer shows
- Le gusta usar a la compu y jugar a los videojuegos
- Le gusta pintar
- Le gusta mirar tele

Necesidades

- Seguir promoviendo la socialización
- Seguir fortaleciendo su nivel de comunicación
- Seguir conteniéndolo a nivel conductual
- Promover a la organización de su jornada
- Más salidas a la comunidad
- Seguir teniendo en cuenta sus intereses y cosas que le gustan

Competencias adquiridas

Adaptación

- A su nueva docente de apoyo y a su nueva docente de aula.
- Incorporar nuevas actividades a su rutina escolar y en el hogar, pudiendo desarrollarlas con gradual complejidad y disfrutando de las mismas.

Atención / Autonomía.

- Atención sostenida en actividades de su agrado o interés.
- Interés por ganar cada vez más autonomía.
- Crecimiento en la capacidad de dar respuestas a consignas dadas en clase, usando toda su capacidad comunicativa.

Socialización / Relacionarse con el medio y con los otros

- Crecimiento en el interés por comunicarse con los demás, cualquiera sea el contexto.
- Interés por desplazarse a diferentes sitios de la ciudad siendo lo más autónomo posible.



Galería de fotos

Algunas veces no me gusta hacer algunas cosas.



Pero me encanta recibir a la gente disfrazado



Me encanta cocinar torta, sobre todo si alguien cumple años...



Fui a visitar unos cachorritos y jugué con la mamá de los cachorros para que después me prestara uno. Después jugué al fútbol porque me gusta mucho.



Fui en colectivo hasta la Escuela, saqué mi boleto con la tarjeta y toqué el timbre para bajar en la parada de la escuela.



Una tarde fuimos a tomar una bebida y a comer una Hamburguesa en un centro comercial. ¡Subí por las escaleras mecánicas y estuve en la sala de juegos que me encantan!



Me gusta muchísimo volar en avión con mi papá, yo soy su copiloto y algunas veces soy yo el piloto.



En mi casa comemos parrillada los domingos, eso me encanta y colaboro muy contento para que la mesa esté lista y iestán todos invitados!



Este año el equipo de trabajo estuvo conformado por:

- Por supuesto, yo, el protagonista principal



- Mi Familia, siempre incondicional...



- Equipo Educativo

¡Mi docente de apoyo, con quien pegamos muy buena onda!!!

Aunque de lejos, pero siempre presentes:

- Representante de la comisión directiva y Coordinador del la Institución Educativa donde se realizó la inclusión de Gastón.

Mi escuela, compañeros y mi seño Laura, quienes me acompañaron este año.

Sugerencias

- Desde el hogar:

- Sostener la propuesta de
 - El uso del sistema de comunicación a través del Lenguaje de Señas.
 - El trabajo semanal con la docente de apoyo.
- Desde la Institución Educativa
 - Promover actividades que involucren su interacción con pares y demás docentes.
 - Promover su actitud cooperativa hacia sus pares y demás docentes, por medio de actividades tanto fuera como dentro de la escuela.
 - Fomentar las actividades en la que involucre sus intereses y posibilidades de elección.
 - Fortalecer su comunicación expresiva en instancias de diálogo e interacción con diversos referentes de la escuela y la casa.
 - Optimizar el empleo del Lenguaje de Señas en todo el contexto escolar.

5.2 Ejemplo de Portafolio

PORTAFOLIO VOCACIONAL Alex Bonilla Sinibaldi



¡Hola!, Soy Alex y mi nombre en Lenguaje de Señas es una “A” dirigiéndola hacia arriba por mi estilo de corte de pelo.



Estudio en el Aula Pre vocacional de FUNDAL y me encanta asistir a clases.





Dentro de mis actividades he sido el responsable de tomar asistencia al personal de Fundal y disfruto de esta interacción.



Tengo experiencia en ensobrado y entrega de correspondencia.



Participo en talleres para desarrollar mis destrezas como el Taller de Cocina.

También participo en el taller de Car Wash



Colaboro en Fundal vendiendo en la tienda a la hora de refacción.



Colaboro en mi centro educativo llenando el dispensador de agua filtrada.



Recolectamos
semanalmente latas
y periódico para
nuestro taller de
reciclaje.



En Terapia de Arte aprendí a realizar trazos con
movimientos circulares, en zigzag y espirales que disfruté
mucho. Experimenté con nuevos materiales como barro,
pintura y composiciones con naturaleza muerta.
Participé en la exhibición de arte en Enero del 2006.



El vínculo con mi Terapeuta de Arte fue muy especial.



¿CÓMO ME COMUNICO?



Utilizo un cartapacio donde las actividades de mi rutina están representadas con objetos de referencia. (por ejemplo, la brocha representa Terapia de Arte)

También utilizo lenguaje de señas táctil. Cuando te comuniques conmigo, por favor coloca tus manos bajo las mías y modela las señas lenta y claramente para que pueda entenderlas.



¿CÓMO SOY?



Muy sociable y cuidadoso.



Me gusta mucho hacer deporte y actividades físicas

Me encanta bailar y las experiencias nuevas.



Disfruto conocer gente nueva y hacer amigos.



¿CÓMO ME DESPLAZO?



Uso la técnica de guía vidente y en espacios que conozco me guío por puntos de referencia.



Mi Experiencia Laboral



Casa Hermes
Febrero – Abril 2006

Formé parte del equipo de trabajo usando uniforme y contando con mi propio locker.



Fui responsable de vaciar las papeleras de cada oficina y llevar la basura a su lugar.

En el área de Bodega contabilicé y empaqué roldanas plásticas por centenas.



Utilicé la destructora de papel con mucha destreza y cuidado.



Recibí un pago por mi trabajo que me hizo sentir muy satisfecho por el esfuerzo realizado.

**Agencias Way
Abril – Junio 2007**

Inicié explorando el lugar con mis manos y mi bastón guía; conociendo a las personas con las que estaré en contacto.



Me traslado al área en la que me toca trabajar y luego realizo mi trabajo. En este caso ayudé a vaciar papeleras de diferentes sectores de la agencia, utilizar la trituradora de papel y llevar la basura a su lugar.



**Centro de Formación Profesional Don Bosco
Julio – Septiembre 2007**

Me gusta trabajar de forma conjunta con mis compañeros de práctica, llevando bolsas de basura a su lugar y trabajando en el área de jardinería.

Cementerio Las Flores Julio – Octubre 2007

Disfruto explorando y trabajando al aire libre y en contacto con la naturaleza; en este caso recogiendo la grama cortada y colocándola en costales, también limpiando los floreros. Colaboré a preparar un servicio, colocando sillas y fundas.



ECONOSUPER MOLINO DE LAS FLORES Febrero – Junio 2008

Fui responsable de acomodar y colocar diferentes productos en los estantes. También colaboré en el área de paquetes y colocando productos en bolsas en el área de cajas.



SUPERMERCADO LA TORRE EL ENCINAL Julio 2008 – Octubre 2010

Fui responsable del área de frutas y verduras. También contribuí en colocar el producto en góndolas y etiquetar.





“NO EXISTIMOS PARA TRABAJAR,
PERO TRABAJAMOS PARA *SER*”

R. RUEATHER (1977)

6. Consideraciones generales

Se recomienda al Sistema Nacional de Educación cambiar la denominación de Instituciones de Educación Especializada a Centros de Apoyo a la Inclusión, por considerar que la educación en espacios paralelos, no permite la plena inclusión de los estudiantes con discapacidad y limita la aplicación de la política pública en favor de la inclusión.

Al enfatizar que la función de las IEE en el marco de la inclusión es el apoyo a los estudiantes sea cual sea su condición, es mantener una línea de coherencia con los acuerdos nacionales e internacionales que ampara la educación de personas con discapacidad a lo cual el Ministerio de Educación del Ecuador está suscrito.

Actualmente se justifica la educación de estudiantes con discapacidad múltiple en las IEE debido a que el Sistema no está preparado para atender las demandas de esta diversidad, actualmente el sistema ha naturalizado la educación en escuela común de estudiantes con discapacidad, pero cuando se habla de estudiantes con discapacidad múltiple se cree que esta población no es sujeto de cuidado diario más no de aprendizaje, este desconocimiento de las potencialidades de aprendizaje de la población con discapacidad múltiple atenta contra los derechos de esta población lo que amerita que la comunidad educativa tome conciencia:

- Sobre los valores de la diversidad y el enfoque educativo basado en derechos
- Los espacios educativos deben ser accesibles para todos.
- Los profesionales estén empoderados del tema de educación inclusiva.
- Las formas comunicativas que se implementen deben dar respuestas a la diversidad de estudiantes

Para facilitar la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad múltiple en la escuela deben implementar las configuraciones de apoyo determinadas en el Plan Microcurricular Individual.-El maestro hasta hoy llamado regular y/o especial debe formar parejas pedagógicas donde ambos son responsables de la educación de todos los estudiantes con y sin discapacidad.

Una herramienta que facilita a las Instituciones Educativas consolidar procesos de gestión inclusivos es el Índice de la inclusión elaborado por Mel Ainscow¹⁹

Durante el proceso de la preparación y transición del sistema, deben realizarse actividades de inclusión parcial, lo que apoya al desarrollo de conciencia de toda/os la/os participantes y una adaptación paso por paso.

Siendo la atención de los/as estudiantes con discapacidad múltiple en la misma institución (aunque todavía en espacios no- inclusivos) se ofrecen oportunidades múltiples de actividades en común:

- Trabajo en proyectos (en oportunidades por tiempo limitado)
- Colaboración en las tareas del mantenimiento de la escuela
- Áreas de recreación y ocio
- Clubes de interés
- Salidas y trabajos en la comunidad
- Espacios de preparación vocacional

Como proceso de transición a una propuesta inclusiva, el proceso educativo que acontece en las IEE, debe provocar interacción con las

¹⁹ Índice de Inclusión. "Este material anima a los docentes y otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas. El Índice constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas".

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

escuelas de la localidad y facilitar la participación de la comunidad para la detección temprana, así como el trabajo en red.

En el caso de los/as estudiantes con discapacidad múltiple que viven en el área rural, donde no hay IEE, los estudiantes asisten a la escuela de la comunidad para lo cual se aplicará los mismos lineamientos de las IEE iniciando con la sensibilización, concientización y capacitación de los participantes en el proceso de educación y miembros de la comunidad.

De las varias experiencias recogidas sobre educación rural, se observa que el proceso de inclusión las comunidades educativas lo asumen como parte su cultura institucional, sin embargo, es importante que los equipos apoyen acompañen el proceso.

7. Glosario

Alineación Curricular: Proceso por el cual se construyen trayectorias educativas personalizadas donde el estudiante es el protagonista de la mismas y se concretiza a través del PMI. Esta ocurre cuando las necesidades del estudiante son atendidas a través de aquellos contenidos que nos ofrece el currículo. En la alineación el currículo está a disposición del estudiante por lo cual éste se ajusta a las necesidades del estudiante evitando que el mismo deba adaptarse a lo que ofrece el currículo. La alineación es un acuerdo o apareamiento entre dos categorías.

Configuraciones de apoyo: Son una diversidad de recursos que facilita la independencia, el acceso a la información, la participación a eventos comunitarios entre otros de acuerdo a su propia decisión, a su autodeterminación, evitándose que la involucración de la persona en esos eventos esté sujeta o restringida por sus limitaciones lo que indudablemente afectará su calidad de vida.

Contenidos complementarios: Son aquellos requeridos por los estudiantes con discapacidad para acceder a aquellos aprendizajes que todo niño y/o joven adquiere de manera incidental. Habilidades tales como Orientación y Movilidad, Habilidades de la Vida Diaria, entre otras son esenciales para el estudiante con discapacidad para poder participar del currículo nacional y de la vida escolar. Ellos son básicos para el éxito académico y funcional posterior.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Enfoque para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario. Se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

Equipo Transdisciplinario: Promueve un intercambio y puesta en común de información, conocimientos, técnicas y el entrecruzamiento reiterado de los campos tradicionales de trabajo. Supone el compromiso de enseñar-aprender - trabajar junto con las otras personas más allá de los límites de cada campo disciplinario. En este modelo de equipo se incluye a la familia como un miembro más.

Equipo Educativo: Está integrado por directivos, docentes, otros profesionales, familia, el propio estudiante y otros miembros de la comunidad. Tienen la responsabilidad de participar durante todo el proceso educativo del estudiante en el nivel meso de concreción curricular (Institución) y en el nivel micro de concreción curricular (Aula).

Estrategias de Enseñanza: Los medios aplicados para intervenir con acierto durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación como valoración de potencialidades: Herramientas que permiten detectar las fortalezas y necesidades del estudiante. El proceso de la evaluación como valoración de potencialidad debe constituirse en espacios de planificación, discusión, propuestas de cambio para que la persona pueda seguir un proceso positivo a partir de la toma de decisiones que como equipo se acuerde ya que de ello dependen las posibilidades que se le otorgue para participar e interactuar de manera significativa.

Pareja pedagógica: Es el trabajo cooperativo entre dos docentes que pudiendo disponer de conocimiento diferentes en metodología, estrategias de enseñanza y experiencias logran una propuesta común para acompañar los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Persona con discapacidad múltiple: Persona que presenta necesidades variadas y requiere diversas configuraciones de apoyo para favorecer la equidad de oportunidades, y optimizar al máximo su desarrollo.

Perspectiva del desarrollo: Se sustenta respetando los hitos de crecimiento y desarrollo que se determinan para cualquier persona, por lo tanto, se debe planificar la adquisición de habilidades y destrezas en la misma secuencia que se espera de un estudiante sin discapacidad en función de las diferentes áreas del desarrollo.

Perspectiva ecológica funcional: Se fundamenta en atender las necesidades actuales y futuras de los estudiantes. Las habilidades que se le enseñan a los estudiantes son aquellas que preparará al

estudiante para lograr mayor autonomía en el futuro, por lo tanto, se prioriza la enseñanza en ambientes naturales, los recursos didácticos deben ser apropiados para su edad y adaptados a sus necesidades, se facilita los aprendizajes en las áreas de la vida diaria, incluyendo: trabajo, recreación, tiempo libre, educación y vida en la comunidad. Vale aclarar que funcional no es sinónimo de práctico, ya que muchas actividades prácticas no necesariamente son funcionales para un estudiante, aunque puede serlo para otro.

Planificación Microcurricular Individual (PMI): Descripción de todas aquellas destrezas y competencias que un estudiante debe aprender en un determinado subnivel de acuerdo a su edad, sus necesidades y las de su familia, teniendo como objetivo alcanzar los contenidos básicos imprescindibles y proyectando la propuesta hacia los contenidos básicos deseables.

Plan Microcurricular de Aula (PMA): Describe los objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes a nivel individual. Se proponen a través de diferentes formatos como: unidades didácticas, talleres, proyectos, actividades que estarán relacionadas a los contenidos básicos imprescindibles y contenidos básicos deseables seleccionados de acuerdo a las necesidades parentales, del estudiante y de los profesionales en base a cada una de las áreas incluyendo los contenidos complementarios seleccionados en el PMI.. Se reafirma que las actividades son grupales pero los contenidos y objetivos deben responder a cada estudiante, es decir respeta la trayectoria educativa de cada uno en particular.

Proyecto Curricular Anual (PCA) en las IEE: En este documento del segundo nivel de concreción se especifican los contenidos básicos imprescindibles, deseables para las IEE se contempla contenidos complementarios. Aporta la visión general de lo que se trabajara durante el año escolar.

Proyecto Curricular Institucional (PCI): En este documento se plasman las intenciones del proyecto educativo institucional que orienta la gestión del aprendizaje; tiene una duración mínima de cuatro años antes de ser ajustado o modificado. Se construye con la información pedagógica generada en el diagnóstico institucional y es de responsabilidad de la comunidad educativa.

Proyecto Educativo Institucional (PEI): Es un documento público de planificación estratégica institucional en el que constan acciones estratégicas a mediano y largo plazo, dirigidas a asegurar la calidad

de los aprendizajes y una vinculación propositiva con el entorno escolar. (Art. 88 Reglamento LOEI)

Trayectorias educativas: es el recorrido de vida de aprendizajes en varios contextos: familiar, escolar, comunitario, laboral. Por lo tanto, estos recorridos son individuales y deben ser organizados en el currículo de manera secuencial.

Referencias bibliográficas

1. Carvajal E, S. (2001). *Manual para facilitar el paso desde un nivel presimbólico hacia uno simbólico en estudiantes sordociegos y multipleimpedidos*. Watertown, MA., USA: Educational Leadership Program. Perkins School for the Blind.
2. Casal, V. L. (2011). *Documento de trabajo N° 2 Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
3. Casal, V., & Loufedo, S. (2011). *Documento de Trabajo No. 2. Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial.
4. CIE-10 es la Clasificación Internacional de Enfermedades, décima revisión, de la OMS
5. Civarolo, M.M., Pérez, M. (2013). "1+1 = pareja educativa". Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/2277/2145>
6. Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Innovación Educativa*. Recuperado de www.formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/6-Cesar_Coll.pdf
7. Congreso Nacional del Ecuador. (2001). *Ley de discapacidades*
8. Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia. (2006). *Código de la Niñez y adolescencia – Plan Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia – Objetivos de desarrollo del Milenio – Decreto Ejecutivo No. 179 – Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia – Convención sobre los derechos del Niño – Acuerdo Nacional por la Niñez y adolescencia*.
9. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, junio-1994, UNESCO, España
10. Downing, J. &. (1996). First Steps. Determining Individual Abilities and How Best Support Students. En *Including Students*

with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. USA: Department of Special Education.

11. Ecuador, M. d. (2016). *Gobierno Nacional de la República del Ecuador*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ec/el-ministerio>
12. Ecuador, M. d. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Ecuador.
13. Echeverría, O. Morales, I. (2014). *Historia de los Modelos de Atención y Políticas de la Educación Especial en el Ecuador*.
14. Ferioli, G. (2015). Gestión y Conducción de Procesos para la Prestación de Servicios de Calidad. In M. A. Vazquez, *Soplan Vientos de Cambio* (p. 176). Río Cuarto - Provincia de Córdoba - Argentina: UniRio .
15. Ferioli, G., Medina, K. y otros. (2016). Apunte de cátedra - Postítulo Especialización docente de Nivel Superior en Educación Especial para personas con discapacidad múltiple. Córdoba, Córdoba, Argentina.
16. Ford, A., Schnorr, R., Meyer, L., Davern, L., Black, J. y Dempsey, P. (2003). Development Individualized Education Program. *The Syracuse Community-Reference Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooke
17. Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
18. Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V. (2011). *Choosing Outcomes & Accomodations for Children. A Guide to Educational Planning for Students with Disabilities*. Baltimore - USA: Paul H. Brookes.
19. Gregori Giralt, E. (2009). La carpeta de aprendizaje: ¿qué, cómo y por qué? *Observar*, 88.
20. Harf Ruth y Azzerboni, D. (2014). *Construcciones de liderazgo en la Gestión Educativa. Un diálogo entre supervisores y directores*. Buenos Aires, Argentina: Novedades

21. ITE. (2012). *La Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>
22. López-Torrijo, M. (2009). *La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea*. RELIEVE, v. 15, n. 1, 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
23. Majors, M. (2009). *Curriculum para Niños Ciegos con discapacidad múltiple y sordociegos*. Watertown, MA, USA: Perkins School for the Blind.
24. Ministerio de Educación, Argentina, (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación / Presidencia de la Nación Argentina.
25. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (1997), *Discapacidad auditiva – discapacidad visual – discapacidad motriz*, Quito-Ecuador
26. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (1998), *Plan Nacional de Educación Especial*, Quito-Ecuador
27. UNICEF - Serie 3 Enfoques sobre Políticas de Infancia, (1999), *Convención del Niño*, Ecuador
28. Ministerio de Educación y Cultura – EB/PRODEC, (1998), *Atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales – Módulo 1*, Quito-Ecuador
29. Ministerio de Educación y Cultura – EB/PRODEC, (1998), *Atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales – Módulo 1*, Quito-Ecuador
30. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2001), *Programa de integración de niños/as con necesidades educativas especiales a la escuela regular*, Quito-Ecuador
31. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2002), *Hacia una nueva concepción de la Educación Especial en Ecuador*, Quito-Ecuador

32. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2003), Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador – Módulo 5 Problemas de aprendizaje, Quito-Ecuador.
33. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2003), Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador – Módulo 6 Superdotación, Quito-Ecuador.
34. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2004), Orientaciones básicas para la integración de personas con discapacidad a los centros de formación laboral, Quito-Ecuador
35. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2004), Manual de tutoría para la integración de personas con discapacidad a los centros de formación laboral, Quito-Ecuador
36. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2004), *Plan Nacional de formación laboral*, Quito-Ecuador
37. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2004), Manual de tutoría para la integración de estudiantes con N.E.E. derivadas de la discapacidad al bachillerato, Quito-Ecuador
38. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2005), *La Sordoceguera*, Quito-Ecuador
39. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2005), *Memoria del Primer Encuentro Nacional: Jóvenes junto a jóvenes*, Quito-Ecuador
40. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial – Fundación General Ecuatoriana – Leonard Cheshire International, (2006), *Integración / Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo Ecuatoriano*, Quito-Ecuador
41. Ministerio de Educación – Fundación General Ecuatoriana, (2008), *Proyecto Inclusión Educativa*, Quito - Ecuador
42. Ministerio de Educación y Cultura – División Nacional de Educación Especial, (2009), El currículo funcional ecológico –

Proyecto: inclusión, integración y educación especial de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la Región Amazónica, Quito-Ecuador

43. Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
44. Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
45. Orelove, F., Sobsey, D., & Silberman, S. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach*. Virginia, United State of America: Paul H Brookes Publishing.
46. Oliva, M. (s.f). *Transdisciplinariedad, vínculos e integración de saberes*. Espacio Latino. Recuperado de http://letrasuruquay.espaciolatino.com/aaa/oliva_calvo_marisel/transdisciplinariedad.htm
47. Paymal, N. (2015). *Pedagoogia 3000 - Tomo 1*. Buenos Aires: Kier, 2015.
48. Presidencia de la República (2012). *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*
49. Presidencia de la República, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*.
50. Rial, Antonio. (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. *Jornades d'avaluació dels aprenentatges a partir de competències*. Girona: La Universitat. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10256/819>
51. Ricci, C. (s.f.). *Estrategias de Enseñanza*. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/ESTRATEGIAS-DE-ENSENANZA.doc>
52. Sordoceguera, C. N. (2010). *Evaluación Auténtica. Perspectivas de Prácticas - Destacando la información sobre la sordoceguera, 1-4*.
53. Silberman, R., Sacks, S., & Wolfe, J. (1998). *Instructional Strategies for Educating Students Who Have Visual Impairments with Severe Disabilities. Educating Students Who Have Visual Impairments with Other Disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H.: Brookes Publ.

54. Squires, D. (2009). *Curriculum Alignment Research-Based Strategies for Increasing Student Achievements*. USA: Publisher website.
55. Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerario para aprehender en territorio*. Buenos Aires - Argentina: Santillana.
56. Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornadas Apertura Ciclo Lectivo 2010* (p. 29). Santa Rosa - La Pampa - Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
57. UNESCO. (2005). Inclusion in Education - a human right. In UNESCO, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for all* (p. 37). París: UNESCO.
58. Verónica Guillén, M. A. (2012). Cambio Organizacional dos prioridades Apoyo a las graves afectaciones. *VIII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad*, (p. 10). Salamanca.
59. Yanes, E. (2005). Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos-diseno-curricular-competenciaslaborales.html>