

## INTRODUCCION

Un niño o joven en situación de discapacidad cognitiva, puede ser sujeto de discriminación, intolerancia o abuso, por esto precisa adquirir mayores destrezas, lo que implica más tiempo y recursos. A través de la educación especial, la calidad de estimulación puede ser inadecuada puesto que acoge a personas con diversas discapacidades. La integración de las personas con discapacidad a la escuela regular, a través de aulas de recursos donde se individualiza la atención, ha significado llevar prácticas de la escuela especial a la escuela regular y poco compromiso de los docentes. Ante esta realidad surge la inclusión, que significa estar y participar en igualdad con otros, eliminando todo tipo de exclusión. Cabe mencionar el trabajo de investigación realizado por Dominique Velásquez Barragán en el estado de Puebla, México sobre la organización escolar para la inclusión que es además un referente bibliográfico de la presente disertación. De igual forma, la política escolar del gobierno del Ecuador promueve la inclusión, aunque aún es un trabajo incipiente, con poca investigación e instituciones comprometidas en ello. Por eso esta propuesta pretende hacer un aporte al proceso de inclusión educativa de la discapacidad intelectual leve.

Un tema no resuelto en la educación constituye el manejo de la discapacidad intelectual, la necesidad de educación, protección y sostenimiento, en un marco social que le es propio, lo que obliga a constituir contextos normalizados, gratificantes e inclusivos que satisfagan estas necesidades. Para esto se requiere una visión flexible a nivel educativo, familiar, psicológico y social, cuyos modelos de aprendizaje cognitivos y emocionales, modifiquen sistemas discriminadores y excluyentes. Es necesario que se involucre a la comunidad en un proceso continuo que permita a las personas con necesidades especiales tener una vida normalizada dentro del grupo, sea escuela, comunidad, o trabajo, con el apoyo que requiera cada caso, y modelos tanto cognitivos como emocionales apropiados como una fuente enriquecedora que favorece el emitir conductas apropiadas, actuar como una persona independiente, según sus aptitudes, y expectativas. Este proceso hace que el entorno cambie la percepción respecto a la discapacidad, generando una sociedad más consciente y sensible a la diversidad. Sin embargo, la inclusión crea interrogantes en el quehacer educativo, que desde la psicología educativa se puede solventar mediante un trabajo multidisciplinario, que facilita lineamientos de interrelación entre la comunidad educativa. La experiencia personal de trabajo con niños con discapacidad intelectual en las aulas de recursos de los colegios El Sauce y el Liceo

Internacional, la convicción de que son personas con capacidades diferentes a las que exige el entorno en que se desenvuelve, que se desarrollan dentro de sus propios ritmos, anima a involucrarse en el desafío social de la inclusión mediante el adecuado seguimiento, planificación, y el uso de los aportes de la psicología y pedagogía. Es básico transformar percepciones y conceptos para lograr una sociedad tolerante e integradora de la discapacidad intelectual, por lo que se considera importante desarrollar una Guía de Inclusión de niños o niñas con discapacidad intelectual que sea útil a los educadores en el manejo y trabajo cognitivo y personal-social de estos niños, en un contexto académico regular, inclusivo y estimulador.

El aspecto central de esta disertación se refiere a la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual en la Escuela General Básica. Pretende profundizar en el conocimiento de la discapacidad y su inclusión en el sistema regular. Además busca identificar las características de un sistema escolar inclusivo que se enfoque en el desarrollo de la autonomía del niño o niña con discapacidad. La investigación no profundiza en las diversas causas de la discapacidad intelectual, o la inclusión de otros tipos de discapacidades. Parte de un enfoque cognitivo - humanista que analiza los diferentes aspectos de una realidad social que pretende ser inclusiva y los medios con que cuenta para ello.

Para el desarrollo de la presente disertación, se ha planteado la pregunta guía: ¿Cómo se puede viabilizar la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual leve dentro del aula regular en la escuela general básica, de una manera eficiente?

Para esto se plantea como **objetivo general** el realizar una Guía que propicie la inclusión de niños con discapacidad intelectual dentro de espacios educativos normalizados mediante una metodología de trabajo fundamentada en los principios de corte humanista y constructivista.

Los **objetivos específicos** de esta disertación son:

- Conceptualizar la inteligencia como aptitud de funcionamiento óptimo adecuado.
- Identificar las características cognitivas, emocionales, familiares y adaptativas de la discapacidad intelectual, a través de una visión cognitiva conductual y humanista.

- Conceptualizar la inclusión de niños con discapacidad intelectual bajo propuestas teóricas humanistas, cognitivo conductuales.
- Enfocar la discapacidad intelectual como un concepto manejable dentro de la comunidad educativa a través de la elaboración de un Guía que promueva la inclusión de los niños o niñas con discapacidad intelectual en los cuatro primeros años de EGB.

Se ha planteado la hipótesis de que si la comunidad educativa logra trabajar con niños y niñas con discapacidad intelectual mediante una guía para su inclusión en la EGB, permitirá el desarrollo de personas autónomas en su desempeño personal social generando una sociedad más equitativa.

Se utilizó la experiencia del contacto directo con niños con discapacidad intelectual en colegios particulares y diferentes niveles de inclusión. Las variables consideradas son: niños con discapacidad intelectual, comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, e inclusión escolar, cuyos indicadores son diagnósticos de desarrollo intelectual, evaluación de la comunidad educativa, observación de profesores y personal en su interacción con el niño o niña con discapacidad intelectual leve, recursos necesarios para la inclusión escolar

El procedimiento de investigación bajo el marco metodológico propuesto implica la investigación bibliográfica pertinente. Las técnicas usadas son la investigación bibliográfica, la observación personal y de acoples persona ambiente institucional, según variables, cuyos resultados permiten establecer conclusiones acerca de indicadores significativos. Luego se realiza un estudio del material investigado, cotejándolo con la información bibliográfica. Se organiza el material de acuerdo a los objetivos y secuencia de contenidos establecida, con la información obtenida en la investigación se realiza una guía que facilite la inclusión de los niños con discapacidad intelectual en los cuatro primeros años de EGB en colegios particulares.

En el primer capítulo se estudian los planteamientos de diversas escuelas psicológicas sobre la inteligencia del ser humano. Considera más que los valores dados por la medición psicométrica, o los referentes de desempeño académico, el desempeño de la persona considerando la existencia de inteligencias múltiples, y dentro de estas la inteligencia emocional y su influencia en los procesos de adaptación y la inteligencia social y práctica

en el desempeño social de la persona. Además enfatiza la comprensión del proceso intelectual desde el punto de vista cognitivo

En el segundo capítulo se describe la discapacidad intelectual, sus características, limitaciones y el significado a través del crecimiento de la persona. Plantea la necesidad de concebir una actitud positiva frente a esta característica, teniendo en cuenta que el proceso académico es corto y transitorio frente a las verdaderas necesidades de adaptación social y práctica que necesita solventar para un funcionamiento armónico y validado dentro de su entorno. Enfatiza la importancia de un entorno estimulante que ayude al niño a adquirir destrezas de adaptación y emocionales para un desempeño adecuado.

El tercer capítulo analiza la inclusión, las características, valores y beneficios de una escuela y aula inclusivas. Considera que a través de la interacción social y resolución conjunta de problemas se incrementan las habilidades cognitivas. Toma en cuenta a la escuela como el espacio real donde se sustentan las bases del aprendizaje social y adaptativo de la persona con discapacidad intelectual. Por lo tanto, se estudia las estrategias que ayuden a eliminar barreras de aprendizaje, y sugiere algunas políticas y prácticas inclusivas, como son el trabajo cooperativo de la comunidad educativa, así como la importancia del rol que cumple el maestro en el proceso de inclusión.

Finalmente, en el cuarto capítulo se desarrolla la guía que estructura una propuesta que sistematiza la información sobre las destrezas y limitaciones del niño con discapacidad intelectual, aquello que el niño con discapacidad intelectual debe ir desarrollando para mejorar las aptitudes adaptativas y su desempeño emocional, organizado todo esto en un plan educativo individualizado, PEI. A través de este se puede estructurar y adaptar los contenidos significativos, el alcance de los objetivos que se plantean, la metodología, los recursos con los que se cuenta y la evaluación del proceso que va realizando el niño. Todo esto dentro de un trabajo de sostenimiento y apoyo multidisciplinario.

## **CAPITULO 1: LA INTELIGENCIA DESDE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA**

El estudio de la inteligencia se ha dado desde diversas posturas psicológicas, resulta difícil definir en un solo aspecto aquella virtud que le permite al ser humano desenvolverse de manera eficiente consigo mismo, en su entorno, o bien ser el artífice de profundos cambios, grandes creaciones o inventos. Este don con el que cada persona vendría provista parecería tener una intensidad cualitativa muy diversa. La aproximación que hace la psicología cognitiva en el estudio de la inteligencia permite analizar de manera objetiva los diferentes elementos que intervienen en esta.

La inteligencia es la capacidad o aptitud para resolver problemas, sea real o potencial, se hace evidente cuando la persona puede adaptar su comportamiento al entorno en que vive. Es observable en las diferencias entre los individuos sobre la manera de aprender y entender el mundo. El término inteligencia puede implicar diversos significados, está relacionada con la capacidad para emplear los recursos del entorno. Para Wechsler la inteligencia es la capacidad de comprender el mundo, pensar en forma racional así como emplear los recursos en forma efectiva frente a desafíos. (Feldman, 2002).

El modelo cognitivo se enfoca en el procesamiento de la información, considera la medida más exacta de la inteligencia a la forma en que las personas almacenan la información en la memoria y cómo la utilizan para resolver tareas intelectuales, por ello esta corriente se centra en los procesos implicados en un comportamiento inteligente. El procesamiento de la información presupone que el funcionamiento cognitivo usa tanto información del entorno como del interior del individuo, mediante la captación aguda pero profunda de una situación global vinculada con las experiencias previas de la persona, procesa esa información, crea representaciones, toma decisiones y emite conductas. El objetivo de la Psicología Cognitiva es descomponer la actividad mental en elementos o unidades más simples, que constituyen los estadios, que median entre el estímulo y la respuesta, y en donde se procesa cognitivamente la información. Considera además que las diferencias en rendimiento están relacionadas con diferencias individuales en el funcionamiento cognitivo.

Los procesos y operaciones cognitivas están formados por los componentes de procesamiento encargados de transformar la información antes de dar una respuesta. El procesador ejecutivo es el que selecciona los componentes que van a actuar en una conducta, considera también los recursos de procesamiento que son necesarios para la activación de procesos u operaciones cognitivas. Se refiere a cómo el individuo percibe los estímulos y la información que le proporcionan, cómo los codifica, almacena, transforma, cómo accede a ellos y los recupera, cómo los utiliza en la solución de diferentes tareas o situaciones y cómo controla a nivel global esta actividad mental. Entonces, a través de los procesos cognitivos implicados en cada aprendizaje se pueden conocer los mecanismos con los que adquiere y elabora la información.

Por otro lado, Sternberg trata de integrar en su teoría triárquica los aportes de distintos enfoques de conocimiento (Feldman, 2002). Así considera la existencia de tres factores, el componencial, el experiencial y el contextual. El factor componencial comprende las destrezas y habilidades como la inteligencia analítica, la habilidad para adquirir un nuevo conocimiento y realizar las tareas con eficiencia. El factor experiencial es la influencia que ejerce la experiencia previa sobre su inteligencia, le permite ajustarse a nuevas tareas, usar nuevos conceptos, adaptarse de manera creativa. Finalmente, el factor contextual se refiere a la habilidad que tienen las personas para enfrentar las demandas de su entorno cotidiano, la inteligencia práctica, que es observable en personas que logran sacar provecho de sus fortalezas y compensar sus habilidades.(Feldman, 2002)

Mientras en Estados Unidos y Gran Bretaña tienen acogida las teorías psicométricas y el enfoque diferencial, en Europa en cambio son importantes los aportes de la psicología evolutiva de Piaget y la perspectiva sociológica de la Escuela Soviética de Vigotsky que han conducido a desarrollar la teoría de enriquecimiento de la inteligencia a través de programas apropiados como el propuesto por Feuerstein. (Medina-Gómez, 2010). Siguiendo estas posturas el presente trabajo considera que el desarrollo madurativo, la estimulación ambiental, que influyen en el devenir de la discapacidad intelectual, no hace énfasis en el enfoque psicométrico ya que se lo considera más bien como un referente y no un determinante de la capacidad intelectual.

“Vigotsky afirma que el desarrollo cognitivo ocurre como consecuencia de interacciones sociales en las que los niños trabajan con otros para resolver problemas de manera conjunta. Mediante dichas interacciones se incrementan las habilidades cognitivas de los niños y obtienen la capacidad de funcionar intelectualmente por sí mismos... las capacidades de los niños se incrementan cuando son expuestos a información que cae dentro de su zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es el nivel en el que un niño puede, aunque no por completo, comprender o ejecutar una tarea por sí mismo” (Feldman, 2002)

Para Jean Piaget el desarrollo cognitivo se manifiesta en los diversos “estadios” que muestran los cambios que se producen en la conducta como producto del desarrollo, cambios que se dan en las diferentes estructuras mentales y facilitan nuevas formas de pensar sobre el mundo que rodea al niño.

Estas posturas psicológicas respecto al sustrato que permite el desarrollo cognitivo ayudan a conceptualizar la discapacidad intelectual dentro de un funcionamiento intelectual diferente relacionado con un trastorno de desarrollo, período de presentación y la capacidad para adaptarse a las exigencias de la sociedad. Así mismo permite entrever que de alguna manera hay procesos y estadios que pueden ir desarrollándose mediante una adecuada estimulación.

### **1.1 El coeficiente intelectual, evaluación y limitaciones**

El lograr una comprensión más certera de la inteligencia llevó a la formulación de diversas baterías de pruebas que determinen el nivel de inteligencia de una persona, den indicios de posibles dificultades cognitivas o necesidades específicas que puedan ser atendidas u orientadas oportunamente. Parten de la premisa de que la ejecución de determinadas tareas mejora con la edad. Sin embargo su empleo es controvertido, puesto que las personas con deficiencia de lenguaje o deprivación ambiental relacionada con un medio poco estimulante para el niño en sus primeros años, logran un bajo desempeño.

Los teóricos contemporáneos que estudian la inteligencia, consideran la existencia de una inteligencia fluida que incluye razonamiento, memoria y procesamiento de la información,

y la inteligencia cristalizada que incluye información, habilidades y estrategias aprendidas de la experiencia y que se pueden usar para resolver problemas. Las pruebas buscan encontrar parámetros de funcionamiento en relación a lo que se espera de un grupo de edad al que pertenece el sujeto; a esto se conoce como Edad Mental (EM). El coeficiente intelectual es la puntuación que toma en consideración la edad mental y la edad cronológica de un individuo. (Feldman, 2002)

Las pruebas de inteligencia, como cualquier test, deben cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad. En la interpretación de los resultados, se debe cumplir con las normas, estándares que permiten compararlos con un grupo de individuos, su puntuación promedio, y determinar el grado en que la puntuación del sujeto difiere de la de otros. Los datos numéricos que ofrecen las pruebas de inteligencia pueden ser utilizados como puntuación de trabajo que sugiere un rango de inteligencia conceptual y su distribución normal se resume de la siguiente manera:

Un CI de 100 es la media, de determinados grupos normativos, por lo que implica un nivel promedio de funcionamiento cognitivo. Las puntuaciones entre 90 y 110, se consideran un nivel promedio de desempeño intelectual. El rango comprendido entre 80 y 90 sugiere un promedio bajo, mientras que de 110 a 120 un nivel promedio alto de rendimiento. Un rendimiento menor que 70 hace referencia a discapacidad intelectual.

Esta clasificación de la capacidad intelectual, ha sido cuestionada puesto que una limitación de las pruebas de CI tradicionales es la incapacidad para predecir con precisión cualquier otra cosa que no sea el éxito académico, y éste no siempre está relacionado con el éxito profesional, como se ha observado a nivel de ejecutivos de empresas. Para Sternberg este tipo de éxito se correlaciona con la inteligencia práctica que es estimulada por la observación y modelamiento. Como menciona Coleman, un CI alto no es garantía de éxito en la vida, si se acompaña de baja inteligencia práctica (Feldman, 2002).

Por otro lado, las pruebas están dirigidas a un determinado grupo de individuos y han sido estandarizadas dentro de un grupo que se relaciona con él. Se debe considerar también que la inteligencia contiene otros componentes como capacidades poco comunes, distintas clases de inteligencia que permiten observar respuestas diferentes pero igualmente válidas, a la misma pregunta de una prueba de inteligencia. Se debe tener en cuenta también los

posibles errores de medida puesto que existe interferencia de factores ambientales, del examinador y de la persona que es evaluada.

## **1.2 Las inteligencias múltiples**

Howard Gardner (1983), quien postula que la inteligencia está sustentada en dos componentes: individual y social plantea la teoría de las inteligencias múltiples. Sugiere que cada persona posee inteligencias diversas, cada una de ellas relativamente independiente de las demás. Consideró la existencia de ocho habilidades cognitivas que trabajan juntas, pero como entidades semiautónomas. Un aporte de esta teoría es una mejor comprensión de la naturaleza de la inteligencia. A continuación se establece la clasificación de los tipos de inteligencias que propone:

- a. La inteligencia musical que implica las habilidades en tareas musicales.
- b. La inteligencia cinestésica-corporal, es la habilidad en el empleo de todo el cuerpo o varias partes del cuerpo en la solución de problemas, o en la construcción de productos o representaciones.
- c. La inteligencia lógico-matemática, se refiere a la habilidad en la solución de problemas y al pensamiento científico.
- d. La inteligencia viso-espacial incluye las habilidades para desarrollar e interpretar configuraciones espaciales.
- e. La inteligencia lingüística, comprende aptitudes en la producción y empleo del lenguaje.
- f. La inteligencia interpersonal, se relaciona con la habilidad para la interacción con los demás, sensibilidad a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los otros.
- g. La inteligencia intrapersonal como Gardner menciona se refiere “al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...”.(Medina- Gómez, 2010)

El aporte de esta teoría es que facilita una mejor comprensión de la naturaleza de la inteligencia.

En el 2003 Gardner añade la posible existencia de nuevas inteligencias: naturalista, espiritual y existencial. Resta importancia a un factor de inteligencia general, considera la utilidad limitada del CI, puesto que las habilidades humanas tienen un espectro amplio y están mejor definidas en función de varias inteligencias independientes (Medina Gómez, 2010). Define la inteligencia como el conjunto de habilidades para resolver problemas o para diseñar productos que se valoran en uno o más escenarios culturales, y parte de las siguientes premisas:

- Cada inteligencia se basa en operaciones cognitivas específicas, se expresa mediante un sistema simbólico particular.
- Son manejables y cada ser humano las posee aunque difiera en su perfil cognitivo
- Una persona puede ser perspicaz en un dominio y tener menor desarrollo en otro.

En relación con los planteamientos de Gardner sobre las inteligencias múltiples y sobre todo la inteligencia interpersonal, durante la década de los noventa surge interés por la inteligencia social. Aporta a ésta también el postulado de Sternberg respecto a una inteligencia práctica que consiste en la habilidad de resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana e incluye a la inteligencia social que constituye la capacidad para decodificar la información social, mediante un sustrato que constituyen los metacomponentes, los componentes de ejecución y la adquisición de conocimientos.(García-García y otros, 2005)

Es importante esta postura, pues toma en cuenta dos elementos básicos de la vivencia de la persona, la experiencia y el componente emocional ya que son aspectos fundamentales del crecimiento personal en general y con más exactitud de las personas con discapacidad intelectual, además sobre este tema se sustenta el rango de apoyos que debe recibir la persona con discapacidad intelectual según la AAMR.

Las inteligencias práctica y social están directamente relacionadas con la provisión de servicios que optimicen el desarrollo y desempeño de la persona en su entorno, por lo

tanto es importante que cada persona funcione en un contexto social en el que se le ofrezca la oportunidad de un enriquecimiento personal. Puesto que mientras hay potencial para el crecimiento continuado se pueden dar procesos compensatorios que mejoren funcionamiento intelectual, como resultado de la estimulación, de intervenciones y terapias que desarrollen procesos compensatorios. (Verdugo, 1998)

El constructo de la inteligencia social ha sido un tema de análisis por las diversas posturas psicológicas, así Thorndike(1920) la consideraba como la habilidad de la persona para manejar y comprender a otras personas así como para involucrarse en interacciones sociales. En la década de los 90 hay interés por la comprensión y medición de la inteligencia social, O' Sullivan, Guilford buscan evaluar la inteligencia emocional a través del concepto

Para Daniel Coleman, la inteligencia emocional se refiere a la efectividad con que la gente percibe y entiende sus emociones y las ajenas, así como la habilidad con la que maneja su conducta emocional (Morris, 2005) La inteligencia intrapersonal de Gardner que hace referencia al autoconocimiento, a la capacidad de efectuar discriminaciones entre emociones, darles un nombre y recurrir a ellas para poder interpretar y orientar la propia conducta. De igual manera, la inteligencia interpersonal es la capacidad para entender las emociones y deseos de los otros y disponer de recursos para las relaciones sociales. Las dos implican la habilidad para entenderse a uno mismo, emplear la información eficazmente en la regulación de la propia vida. (Medina-Gómez, 2010). La inteligencia interpersonal y la intrapersonal conforman la inteligencia emocional.

### **1.3 Desarrollo emocional del niño**

Se puede decir que todos los sentimientos representan emociones que tienen un componente fisiológico y cognitivos que influyen en el comportamiento. Aunque es posible experimentar emociones en ausencia de elementos cognitivos, existe controversia frente a la relación emoción y cognición, si la respuesta emocional tiene predominio sobre la cognitiva o viceversa, lo que es evidente es que se pueden experimentar emociones que implican poco o ningún pensamiento consciente. (Feldman, 2002). Sin embargo se podría hablar de un estado psicológico global de duración e intensidad variable con componentes,

corporales y motivacionales que predispone a la acción frente al estímulo. De este modo el estado emocional de la persona influye en la percepción de su entorno, así mismo las expectativas sociales de cierta manera inciden en el estilo emocional de la persona según su género.

Las emociones son funciones cerebrales complejas y tiene tres componentes: cognitivo, fisiológico y conductual. No hacen referencia simplemente al emocionarse que describe estados puntuales agudos con un principio y final, (emociones básicas o primarias como alegría, ira, miedo, interés, pánico, tristeza, disgusto, etc.), si no son vivencias emocionales en conjunto, con un matiz persistente y sostenido que impregnan a la persona de una tonalidad afectiva observable en su forma de estar en el mundo. Por esto es importante tomar conciencia de las emociones, guiarlas y orientarlas con la ayuda de la razón, adquirir recursos y competencias personales para aprender a expresarlas oportunamente. El regular la expresión emocional sería un indicador de madurez y equilibrio que mejora positivamente las relaciones interpersonales. El conocimiento de las emociones y su denominación es básico en la educación emocional (Gallardo Vásquez, 2010).

A lo largo de su desarrollo, el niño va dando significado a sus experiencias emocionales a través de la interacción con las personas que lo cuidan, mediante un proceso recíproco de estímulos y respuestas que le permite ir construyendo un concepto sobre sí mismo, tomar conciencia de la realidad externa, la idea de moralidad y el pensamiento. Este intercambio con las personas significativas para el niño durante su primer año de vida, le enseña a interpretar reacciones de los demás y sus experiencias emocionales le permitirán evaluar cómo actuar. Posteriormente sus interacciones se tornarán cada vez más complejas, reconocerá e imitará patrones de conducta de los otros. El mejor manejo del lenguaje le permitirá pensar las acciones antes de ponerlas en práctica y posteriormente sustituir dichas acciones por palabras. La relación afectiva con la maestra, debe favorecer la reflexión a través del diálogo de modo que el niño adquiera destreza en la elaboración de ideas y reflexión sobre sus emociones, propósitos y deseos, apoyando el desarrollo de su autoconfianza, el sentido de seguridad y elaboración de las relaciones interpersonales.

Es importante fortalecer el potencial intelectual que surge y crece en la interacción afectiva niño-adulto reconociendo que el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones, por lo que se hace necesario educar conjuntamente los dos aspectos de la inteligencia mediante aprendizajes intelectual y emocionales significativos. En el entorno familiar se le ofrece seguridad y confianza, es crucial la formación de la madurez personal pues recibe parámetros normativos de conducta y actitudes sociales a través de la interpretación de los aspectos de la vida que el niño asimila inconscientemente. Es importante que estos dos ambientes aporten al niño un clima de amor, de seguridad y gratificación.

Los bebés experimentan y expresan emociones de agrado, enfado en diversas situaciones, estas reacciones dan lugar a otras emociones básicas específicas que van apareciendo (alegría, malestar, sorpresa, miedo, tristeza) a lo largo del primer año de vida y durante la primera infancia. Al final de la primera infancia comienzan a experimentar y comprender emociones más complejas como vergüenza, culpa, orgullo, y un poco más tarde, se observa indicios de comprensión y control emocional, sin embargo los niños más grandes y adolescentes tienen que aprender a reconocer emociones contradictorias, conocer y manejar las emociones mediante normas de expresión. (Gallardo Vásquez, 2010)

Las emociones contradictorias son las que provocan sentimientos diversos e incluso opuestos, lo que da lugar a una ambivalencia emocional, el identificar este estado es un logro para el niño y suele darse antes de los siete u ocho años. Surge después de un proceso en el que inicialmente se da una negación rotunda, luego comienza a reconocer situaciones que pueden provocar más de una emoción, pero no simultáneas y finalmente se da la comprensión de emociones contradictorias, lo que constituye un avance en la comprensión emocional, y demuestra su relación con el progreso cognitivo del niño. Así ha adquirido un nivel de complejidad cognitivo que le permite tomar conciencia de la ambivalencia emocional. A esto contribuye también la experiencia social, pues el entorno le permite al niño experimentar en si mismo las diversas emociones, así como observar las emociones en los demás. Es así como los adultos pueden facilitar el desarrollo de la comprensión emocional del niño al permitir interpretar diferentes estados emocionales y a conocer sus causas.

Entre los tres y seis años los niños van paulatinamente adaptándose a la escuela, consolidando su control emocional y afectividad general, su motricidad y psicomotricidad, su temperamento, carácter y personalidad, su conocimiento inter e intrapersonal, conocimiento y comportamiento moral y su proceso de socialización e intereses.

El desarrollo emocional contempla los siguientes aspectos:

1. Sentimientos positivos del niño sobre sí mismo, observable en comportamientos que resaltan su autoconfianza, tolerancia a la frustración.
2. Una actitud optimista, alegre, segura que controla cada vez más miedos, fobias, frustraciones dentro de entornos sociales más grande como la familia, maestros amigos, compañeros, lo que va mejorando la capacidad cognitiva.

Como mencionan Ladd, Kochenderfer y Coleman respecto a que el adecuado manejo emocional, mejora el rendimiento académico de los niños en los primeros años de escolaridad (Gallardo Vásquez, 2010). Así mismo, el avanzar en el control y regulación de las propias emociones constituye un proceso de autocontrol mediante la evaluación, regulación y modificación de los estados emocionales. A partir de los seis años los niños empiezan a diferenciar entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones y ocultar los sentimientos propios mediante la expresión conductual externa, son conscientes de que el cambio de la apariencia externa no necesariamente modifica el estado emocional interno.

El conocimiento del desarrollo emocional es de vital importancia para todos aquellos que tienen en sus manos la formación de los niños, puesto que permite entender el proceso o el periodo evolutivo en el que se hallan, es básico también emprender en el camino del autoconocimiento que permita al pedagogo, o al terapeuta guiar al niño en el conocimiento y manejo de sus propias emociones, generando un clima emocional adecuado que facilite el aprendizaje cognitivo, optimizando el aprendizaje.

Es importante considerar la inteligencia como una dimensión que puede observarse desde diversas facetas del quehacer de la persona, no es una variable única y estaría sujeta a

estimulación o enriquecimiento, dependiendo de los requerimientos del entorno. Se ha mencionado la inteligencia social y práctica puesto que se relaciona con las destrezas que debe desarrollar la persona con discapacidad intelectual.

## **CAPITULO II: LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE**

La discapacidad intelectual es una característica de algunos seres humanos que ha estado presente en la historia de la humanidad, el cómo se la ha manejado ha ido variando a lo largo de ella, y refleja en definitiva dos posturas, una pasiva y otra activa. La primera da lugar a formas de segregación, maltrato, rechazo y hasta eliminación de la persona con discapacidad intelectual. La postura activa concibe a la persona como un ser humano que se halla en una determinada situación como resultado de un desorden biológico, y, o ambiental por lo que es susceptible de prevención, educación, rehabilitación y aceptación.

Los estudios científicos del siglo XX han facilitado un mejor conocimiento sobre la etiología y los niveles de discapacidad intelectual que de alguna manera ha permitido el uso de terapias específicas que mejoren la funcionalidad de las personas con esta condición. Existen diversos modelos psicológicos de estudio de la discapacidad intelectual que han ayudado a tener una visión más clara y global de la discapacidad, lo que de cierta forma ha permitido una mayor aceptación, sin embargo este es un camino muy largo de recorrer.

Se ha estudiado la discapacidad intelectual desde el plano clínico, sus aportes se encaminan a determinar la etiología en algunos casos, la prevención y el tratamiento en otros, sin embargo su visión la enmarca dentro de una patología. Desde la pedagogía se han proporcionado metodologías y actividades que facilitan la adquisición de destrezas. Desde el ámbito de la sociología se maneja en términos de normalidad – subnormalidad, posición que de alguna manera influiría en la percepción que la sociedad tiene sobre la discapacidad intelectual. Todavía resta trabajo por hacer, de manera que se facilite la mejor inmersión de la persona con discapacidad intelectual en el grupo social al que se pertenece. (Medina-Gómez, 2010)

Son algunos los modelos psicológicos que se han interesado en la discapacidad intelectual y cuyos aportes se debe mencionar. Así se cita a continuación algunos de ellos que son de interés para el presente trabajo.

- **Modelo Psicométrico:** mediante la aplicación de tests y escalas se permiten determinar el nivel intelectual. Actualmente se considera que si la puntuación obtenida por el sujeto está dos desviaciones típicas bajo la media, es significativamente menor y cumple con dos de los requisitos diagnósticos de discapacidad intelectual, proporciona el cociente intelectual y la edad mental.
- **Modelo Evolutivo:** hace referencia a los desfases que se dan en el desarrollo cognitivo y psicosocial del niño. Zigler (1992) postula además que los individuos con discapacidad intelectual recorren en su desarrollo las mismas etapas descritas por Piaget y lo hacen en el mismo orden, en diferente ritmo de desarrollo así como el límite que alcanzan. (Medina-Gómez, 2010). Este modelo ayuda a fijar objetivos educativos y proporciona pautas de evaluación cualitativa.
- **Modelo Cognitivo:** plantea que la discapacidad intelectual es el resultado analizable de disfunciones en procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento de la información, en la percepción, memoria, formación de conceptos, etc. Se interesa en los procesos cognitivos y los mejora a través del entrenamiento. Busca evaluar cualitativamente los déficits, conocer las disfunciones en las estrategias cognitivas que puedan ser susceptibles de desarrollo a través de la ejercitación. Mediante los diversos estudios realizados por los investigadores cognitivos, se ha encontrado que las disfunciones más evidentes se dan en las estrategias o procedimientos generales con las que el sujeto aborda la información, experiencia o tarea. Los déficits están relacionados con la capacidad de generalizar, transferir y aplicar estrategias ya aprendidas a situaciones nuevas y diferentes y a la metacognición, lo que sugiere que son los procesos superiores de la inteligencia que no se utilizan apropiadamente. (Medina-Gómez, 2010).

Es importante considerar que cada persona con o sin discapacidad intelectual es un ser dentro de un contexto social y que es desde esa perspectiva social también se puede sus capacidades y limitaciones, la medida en la que el ambiente familiar, escolar, social puede facilitar o interferir en el desarrollo de las potencialidades, o bien reforzar o profundizar limitaciones, por ello esta condición debe ser tratada de manera reflexiva y solidaria para consolidar una verdadera cultura inclusiva.

## 2.1. Definición general de discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual reúne una diversidad de casos cuya situación de discapacidad proviene de diferente etiología, naturaleza y pronóstico. Por ello se ha tomado como referente la definición dada por la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Discapacidades de Desarrollo (AAIDD) que desde una visión multidimensional y funcional considera cinco variables:

- las capacidades intelectuales,
- la conducta adaptativa,
- participación-interacción y roles sociales,
- salud y contexto,
- todo esto favorece la evaluación, clasificación e intervención

La limitación intelectual en la discapacidad cognitiva generalmente se asocia a un bajo CI en un test de inteligencia estandarizado, se refiere “a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.... Se manifiesta antes de los dieciocho años”. (AAMR, 1999)

Se debe considerar la interacción de las capacidades intelectuales y habilidades adaptativas frente a las demandas del entorno para definir la discapacidad intelectual. La capacidad más notable para la definición de la discapacidad intelectual es la inteligencia conceptual que incluye tanto la cognición como el aprendizaje. Se entiende por habilidades adaptativas a las capacidades o atributos de una persona que le permiten funcionar en la sociedad, estas capacidades pueden ser innatas o adquiridas. Son aquellas que se relacionan con la habilidad para desenvolverse en un contexto social como son la capacidad para sustentarse o mantenerse por sí mismo como persona independiente en la realización de tareas habituales de la vida diaria, independencia, habilidades sensoriomotoras, cuidado personal, autogobierno, utilización de la comunidad. También

están en este grupo el entender expectativas sociales y la conducta de los demás, juzgar cómo comportarse en situaciones sociales. Otras capacidades personales pueden estar afectadas en la discapacidad intelectual, pero no son importantes en la definición, como son la energía, estabilidad, movilidad, fortaleza, sensibilidad y comunicación. Es entonces la inteligencia práctica y social el referente al momento de definir la discapacidad intelectual, la limitación intelectual se debe asociar a la disminución de por lo menos dos de las habilidades adaptativas, como resultado de la limitación en la inteligencia social y práctica, que sustentan el desarrollo de dichas habilidades. (AAMR, 1999)

Posteriormente en la décima edición de la AAIDD, adaptada por Luckasson y cols. (2002) la Discapacidad intelectual se caracteriza por significativas limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (conceptual, social y práctica). Se establece como tal cuando se origina antes de los 18 años. Toman en cuenta los siguientes aspectos:

1. Las limitaciones en el funcionamiento deben ser consideradas en un contexto comunitario y en el ambiente típico de los individuos según su edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de considerar la diversidad cultural y lingüística así como las diferentes formas de comunicación y las características sensoriales, motrices y conductuales.
3. Junto con las limitaciones frecuentemente existen puntos fuertes.
4. El propósito principal es describir las limitaciones para desarrollar los perfiles de apoyo.
5. Si se ofrecen los perfiles apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual mejorará notablemente.

El Coeficiente Intelectual muestra dos desviaciones típicas por debajo de la media. Es importante evaluar con instrumentos apropiados y considerar el error estándar de medida propio de cada test, además usar los instrumentos valorando las limitaciones y puntos fuertes de éstos. (Medina-Gómez, 2010)

Los factores que se toman en cuenta en la determinación de discapacidad intelectual para la AAIDD son los siguientes:

- **Inteligencia:** la capacidad mental general implica razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas, aprendizaje rápido y a través de la experiencia.
- **Conducta adaptativa:** son las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que aprenden las personas de la vida diaria; las limitaciones afectan a la vida cotidiana, existe dificultad en trabajar sobre los cambios que se deben hacer frente a las demandas ambientales. La presencia o consecuencia de la conducta adaptativa depende del propósito de la evaluación, se evalúa mediante medidas estandarizadas con normas y baremos para la población general. Las puntuaciones que sugieren limitación se ubican dos desviaciones bajo la media, puede darse en una de las tres conductas adaptativas o bien en la puntuación de conjunto.
- **Apoyos:** son los recursos y estrategias que se utilizan para lograr el desarrollo, educación, intereses, reforzando el funcionamiento individual, este es el resultado de la interacción de todas las variables.
- **Discapacidad:** es la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro del contexto colectivo y constituye una desventaja para el individuo.
- **Contexto:** son las interrelaciones en el ambiente que las personas viven cotidianamente, incluye el entorno social cercano al sujeto (sujeto, familia, tutores) es el microsistema; el barrio, la comunidad, institución educativa, servicios de apoyo es el ecosistema, los patrones culturales, sociedad, país, influencias sociopolíticas es el macrosistema. (Medina-Gómez, 2010).

## **2.2. Características de la Discapacidad Intelectual Leve**

Para la AAIDD “la discapacidad intelectual, no es algo que se tiene, como los ojos azules, ni algo que se es, como ser gordo o delgado; no es un trastorno médico, ni un trastorno mental, es un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y es afectado positivamente por los apoyos. En el modelo de funcionamiento se incluye el contexto en el cual una persona interactúa... es decir, un comprensivo y correcto entendimiento de la discapacidad intelectual requiere un

acercamiento multidimensional y ecológico que refleje la interacción del individuo con su medio ambiente, la independencia de este, las relaciones, contribuciones, la participación en la escuela y la comunidad”. (Medina-Gómez, 2010)

Es importante considerar el periodo de desarrollo en el que se encuentra la persona como un factor de análisis que ayuda a determinar la discapacidad intelectual, este se lo estima como previo a la edad adulta, entendiéndose como procesos de crecimiento psicosocial y de desarrollo que se dan a distinto ritmo. “La discapacidad intelectual se manifiesta inicialmente durante la época en que estos procesos evolutivos están teniendo lugar, lo que le distingue de otras condiciones que aparecen una vez alcanzada la edad adulta. Este concepto deriva del conocimiento del desarrollo cerebral y cognitivo” (AAID, 2002). Es así como condiciones adversas como desnutrición en esta etapa de desarrollo, pueden alterar la estructura final y función del cerebro. Sin embargo, mientras hay potencial para el crecimiento continuado se pueden dar procesos compensatorios que mejoren su estructura y funcionamiento como resultado de intervenciones y terapias. Es de esperar que si mejora el conocimiento del desarrollo cerebral, se podría contar con mejores sugerencias para estimular los procesos compensatorios, son entonces los elementos clave: las capacidades, entornos y funcionamiento. Esto es la interacción de limitaciones intelectuales y habilidades adaptativas frente a las demandas del entorno.

Las personas con discapacidad intelectual podrían tener dificultad para entender el comportamiento social, esto es inferir señales, situaciones personales, poca habilidad para mostrar perspicacia social sobre las características personales y motivacionales de los otros, dificultad para mostrar adecuado juicio ético en sus comportamientos interpersonales y en la capacidad para comunicar sus propios pensamientos y sentimientos para resolver problemas cuando existen conflictos en situaciones sociales (Verdugo, 1998). Su desarrollo por lo general es más lento que el de sus compañeros, va pasando por los distintos periodos evolutivos quizá algunos con mayores desfases que otros respecto a lo esperado para la edad en las diversas áreas de desarrollo evolutivo, más no logran llegar a la fase de pensamiento abstracto.

El lograr un funcionamiento adecuado se relaciona con lo que se hace realmente más que con lo que es capaz de hacer, por lo tanto y lo más destacable es que la estimulación de

las habilidades adaptativas debe estar directamente relacionada con la obtención de servicios que optimicen su desarrollo y permitan un mejor desempeño de la persona en su entorno. Hay que reconocer que las limitaciones en las habilidades adaptativas están en relación con los grupos de edad, lo que relativiza la importancia de dichas limitaciones, se debe rescatar el hecho de que cada persona funciona en un contexto social y que desde ese punto de vista se debe ofrecer la oportunidad de un enriquecimiento de su experiencia personal.

Uno de los problemas de las personas con discapacidad intelectual constituye la impulsividad así como la dificultad para transferir lo aprendido a situaciones diferentes. Sternberg sostiene que los procesos cognitivos son deficitarios e impiden planificar estrategias adecuadas para resolver problemas. Así, son personas que dependen de otras para aprender, dependientes con dificultades cognitivas y emocionales. Por esto es necesario usar estrategias de aprendizaje en diferentes situaciones y contextos, la clave es el autoconocimiento que le ayuda a resolver tareas en diversas situaciones (Medina-Gómez, 2010)

### **2.3. Expectativas adaptativas.**

Un niño o joven con discapacidad cognitiva dentro del entorno social, se halla en una situación de desventaja frente al resto. Así, su forma de percibir las relaciones interpersonales, lo que objetivamente ve, sin ir más allá, a esa metacomunicación, lo colocará en situación de riesgo, puede ser sujeto de discriminación, de burla, de abuso. El logro de los diversos aprendizajes va a requerir muchos más recursos didácticos y mayor tiempo que un niño sin discapacidad. La poca tolerancia que la sociedad ha mostrado por las diferencias o por los seres más frágiles, se refleja en los mecanismos de segregación y hasta eliminación de aquellos que no se encuentran en lo normalmente aceptado. Esto sugiere la necesidad de una mayor madurez social que se encamine hacia la inclusión dentro de sí de personas con discapacidad intelectual. Sin embargo es un trabajo incipiente aún, pues implica la participación de todos y cada uno de los miembros de una sociedad, arraigar en cada persona un profundo sentido de sensibilidad, solidaridad y compromiso con el otro.

La existencia de la educación especial como un medio para “entrenar” y sostener a las personas con discapacidad intelectual es un recurso que se mantiene. Sin embargo, las escuelas especiales acogen niños con muy diversas discapacidades, y si se tiene en cuenta un principio básico de aprendizaje como es el modelamiento de la conducta, la educación especial puede ofrecer poco a los niños con discapacidad intelectual leve. La idea de la integración de las personas con discapacidad a la escuela regular, se da a través de aulas de recursos, espacios previstos para el aprendizaje individualizado de contenidos que requieren otro tipo de estimulación, por las características o necesidades del niño o joven.

La inclusión es una postura que se viene promoviendo en los últimos años que implica una visión tolerante y solidaria frente a las diferencias que se da entre los seres humanos. Se refiere más bien a los cambios que la sociedad se propone para facilitar la inclusión tanto de personas con discapacidad como de muchos otros que por diversas situaciones raza, país de origen, etc., se han visto relegados a participar del grupo de manera apropiada.

Es importante analizar cómo es la percepción del niño sobre su pertenencia al grupo que lo integra. Por otro lado, en el país se pretende hacer un proceso de inclusión educativa, sin embargo son pocas las instituciones comprometidas en el tema, a pesar de existir un legislación pertinente, así como una postura internacional, dada en diversas reuniones, que solicitan a los países revisar sus políticas educativas internas, y que bajo una visión integradora se permita la inclusión de alumnos con discapacidad en entornos normalizados.

#### **2.4 Dimensión cognitiva-emocional**

Las personas con discapacidad intelectual muestran alteraciones en el proceso de crecimiento y desarrollo cognitivo, tanto en el ritmo de desarrollo como en el nivel de funcionamiento intelectual que alcanza, así, no logran el estadio de pensamiento abstracto de Piaget que se desarrolla en la adolescencia, las personas con discapacidad intelectual no lo logran. Además, desde la etapa de la juventud, el funcionamiento intelectual se vuelve bastante estable, sin embargo el impacto de las limitaciones en el funcionamiento si puede variar, esto hace referencia a las habilidades adaptativas. “Si la medición del nivel de funcionamiento de una persona en cada una de las habilidades adaptativas indica una

ejecución que no está significativamente por debajo de la media... ya sea como resultado del crecimiento personal o debido a un cambio en las demandas de habilidades del entorno... entonces pueden dejar de existir las limitaciones adaptativas”(AAMR, 1999). Si esto ocurre, es incorrecto diagnosticar discapacidad intelectual, pero si la persona necesita algún tipo de apoyo todavía, se debe considerar que persiste la discapacidad intelectual, éste desaparece cuando la persona es capaz de funcionar en comunidad sin apoyos adicionales ni servicios diferentes a los existentes.

La dimensión emocional en las personas con discapacidad intelectual es tan importante como en todos, se debe partir del reconocimiento de las propias emociones, el concientizarlas, saber cuando ocurren, para llegar a través del autoconocimiento a permitir al sujeto ir tomando decisiones cotidianas, personales, y posteriormente profesionales. Es necesario entonces partir de lo vivencial para llegar al concepto, desarrollar la habilidad de reconocer sus propias emociones, concientizarlas y gestionarlas, lo que repercute en la propia seguridad de la persona

Si la persona con discapacidad intelectual leve tiene dificultad para captar sus propios sentimientos, difícilmente puede gestionarlos, le resulta más complicado dirigir su vida, consecuentemente el trabajo didáctico en emociones en la educación debe apoyar la adquisición de la capacidad para identificar cualidades y potencialidades personales así como debilidades, puesto que el conocimiento de sí mismo genera mayor seguridad y confianza.

## CAPÍTULO III: LA INCLUSIÓN

La respuesta que los grupos humanos a lo largo de su historia han dado a la situación de discapacidad intelectual en otro ser humano, quizá ha ido en relación con el grado de humanización que han presentado las diferentes sociedades. Es un ideal de este tiempo el facilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual al quehacer social, esto parte de una concepción que implica un profundo cambio social, no busca la igualdad de todos, sino más bien el reconocer las diferencias como un valor que permita la convivencia más justa y respetuosa entre los miembros de un grupo. El lugar donde se inician los cambios que una sociedad espera es la escuela, por ello la idea de una escuela inclusiva es el fundamento de un futuro cambio social que cuente con la tolerancia y el respeto como principios de convivencia social.

### **3.1. Fundamentación teórica de la inclusión: planteamientos humanistas y cognitivista**

La preocupación de las diversas corrientes psicológicas por la discapacidad intelectual ha sido muy amplia, tanto en la búsqueda de su conocimiento, así como para desarrollar estrategias de trabajo, estimulación y adaptación. Son importantes los aportes que ha hecho cada una de ellas, sin embargo este trabajo se centra en el estudio de los principios humanistas y de la psicología cognitiva.

La psicología cognitiva estudia cómo el individuo percibe los estímulos y la información que proporcionan, cómo los codifica, almacena, transforma, accede a ellos y los recupera, cómo los utiliza en la solución de tareas o situaciones, y cómo controla a nivel global esta actividad mental. Explica la conducta a través de entidades mentales, como las estructuras, los procesos y las representaciones, que están organizadas en un sistema de procesamiento de información.

**Las estructuras** son entidades funcionales como por ejemplo la memoria a corto y largo plazo. **Los procesos** son aspectos dinámicos como la decodificación, almacenamiento, activación, etc. **Las representaciones** son las formas en que es codificada y registrada la información proveniente del ambiente en el sistema cognitivo humano. Esta corriente

psicológica centraliza su enfoque en el análisis de procesos psicológicos relacionados principalmente con la memoria y atención. Al analizar el aprendizaje lo considera como un proceso activo y constructivo: es activo porque el individuo, con la información que recoge del medio, construye una representación interna que se organiza en los esquemas mentales, así estructura los conocimientos, utiliza estrategias para lograr que esa información sea adquirida, organizada y almacenada en la memoria. Es constructivo ya que los procesos utilizados permiten la construcción de significados estableciendo relaciones entre la información almacenada en la memoria y la nueva información. (Boggino, 2004).

El modelo cognitivo permite describir cómo aprende un alumno, el uso de los procesos de atención, reconocimiento de patrones y percepción selectiva que pasan y transforman la información desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo o memoria de trabajo; luego, en la memoria a corto plazo, la información es codificada en términos conceptuales para asegurar su almacenamiento en la memoria a largo plazo, precisamente en los esquemas de conocimiento.

La información almacenada puede volverse nuevamente accesible mediante el proceso de recuperación, de generalización y transferencia, que permiten la recuperación y la aplicación de lo aprendido a otras situaciones diferentes a las que se dio el aprendizaje inicial. Los contenidos recuperados son los que dan lugar a la ejecución de tareas, y esto ratifica el aprendizaje.

Un análisis de cómo estas estructuras funcionarían a nivel de comportamiento social provee la teoría cognitiva social, que da soporte a la propuesta de una escuela inclusiva, puesto que muestra cómo todo un entorno positivo puede propiciar mayores elementos de enriquecimiento y desarrollo personal a las personas con discapacidad intelectual.

Para la teoría cognitiva social del aprendizaje cada persona organiza internamente su escala de valores y expectativas que surge de la historia de sus vivencias para guiar su conducta. Es así como la conducta resulta de la interacción de cogniciones, las experiencias previas, que incluyen reforzamiento, castigo y modelamiento, y el ambiente inmediato. Las expectativas guían la conducta en una situación y sus resultados moldean las expectativas en situaciones futuras. Esto conduce a que la persona se mueva según sus estándares de desempeño que constituyen sus parámetros de excelencia según los cuales juzga su

conducta. Quienes tienen éxito según sus propios estándares de desempeño interno desarrollan una actitud autoeficiente.

El partir de una concepción de la discapacidad intelectual como un estado o una situación en la que se encuentra la persona, remite al valor esencial de ella, a su condición de ser humano, con todos los valores de dignidad y respeto que ello implica, por esto es un referente teórico la psicología humanista que considera estos principios fundamentales.

La psicología humanista se basa en el principio filosófico que alude a la dignidad de ser humano y un ideal de vida. “Concibe a la persona como una totalidad en la que se interrelacionan factores físicos, emocionales, ideológicos o espirituales formando el ser real, no una suma de partes” (Odriozola, 2009) La existencia del ser humano se da en el seno de las relaciones humanas, vive de forma consciente, y es esta conciencia su característica esencial así como la base para la comprensión de la experiencia humana. Está en posición de elegir y decidir lo que puede incidir sobre su situación vital. La persona vive orientada hacia una meta o valores que forman la base de su identidad. (Rosal, 2010) Así, propone un método de conocimiento humanista, en el que se rechaza el absolutismo y hay una preferencia por la flexibilidad frente a la exactitud racionalista. Se pone énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, en la experiencia del ejercicio o de la renuncia a la libertad. Trata de descubrir lo que es dado en la experiencia, de reconsiderar los contenidos de la conciencia tratando de ver más allá de los prejuicios, preconcepciones y teorías del observador. (Nye, 2002)

Enfatiza las características distintivas y específicamente humanas: decisión, creatividad, autorrealización, aquellos potenciales psicológicos con los que cuenta la persona. Esta tiene un carácter singular e irrepetible que constituye su individualidad. Mantiene el criterio de la capacidad de cambio y curación del ser humano, considera al síntoma como una manifestación externa de un conflicto interno, no categoriza a las personas en sanas o enfermas, todas las personas sufren de crisis de crecimiento, de emergencia espiritual, se desestabilizan y deben ser abordadas para alcanzar el equilibrio. (Odriozola, 2008). Resalta el compromiso con el valor de la dignidad humana e interés en el desarrollo pleno del potencial inherente a cada persona consigo misma y con los demás.

Todo esto llevado hacia la escuela, promueve un espacio amigable para los niños y niñas con discapacidad intelectual, que puedan desarrollar un concepto de sí mismos valioso y seguro, capaces de conocer sus fortalezas e ir desarrollando destrezas que les permita vivir con independencia y seguridad.

### **3.2. La inclusión y la integración**

La inclusión y la integración son dos conceptos que a menudo causan confusión dentro del ámbito educativo, al asumir la inclusión se ha pretendido desconocer el significado de la integración, y considerarla como una práctica obsoleta. Es importante conocer la validez de las dos posturas y el alcance de cada una de ellas en relación con la discapacidad intelectual.

La integración es una propuesta que surgió como respuesta a la segregación de las personas con discapacidad intelectual en centros de educación especial. Al observar que la práctica educativa especial no lograba mejorar la calidad de vida, los estados también se interesaron por mejorar de alguna manera la situación de dichas personas. Es así como en 1959 la declaración de los derechos de los niños estableció el derecho del niño mental, físico o socialmente deficiente a recibir educación y asistencia y tratamiento especial. (Velásquez Barragán, 2010) Posteriormente se siguió atendiendo a las mejoras que un sistema normalizado pueda prestar a esta población, mediante la unificación de educación especial y la educación regular, bajo la consideración de que el alumno tiene necesidades educativas especiales, al no lograr los objetivos propuestos en el currículo, se consideran en este grupo no solo aquellos con discapacidades, sino alguno que en cualquier momento de su vida escolar se enfrenta con dichas dificultades. Para esta población se ofreció apoyos y medidas para ayudarlos a superar los obstáculos que dificultan el desarrollo de las capacidades. (Velásquez Barragán, 2010)

Por otro lado la integración de personas con discapacidad intelectual, constituye un recurso que aún se lo utiliza. Su significado etimológico se refiere a constituir las partes en un todo, completar un todo con las partes que faltan, (Brauer, 2010) La integración escolar es el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades especiales durante un tiempo parcial o total. Se ocupa especialmente de los niños con necesidades educativas especiales

derivadas de la discapacidad, mientras que la inclusión se ocupa de todas aquellas personas que se hallan en situación de desventaja por diversas razones, discapacidad, raza, cultura, género. (Velásquez Barragan, 2010)

Gracias a la postura de integración se sustituyó el concepto de déficit por el de necesidades, sin embargo en la práctica se continuó con esa adición de la escuela especial y la escuela regular, puesto que la óptica de los maestros continuaba siendo la misma, al igual que la práctica escolar, dentro del mismo sistema social segregador. La integración con sus beneficios, desventajas y contradicciones ha trabajado por la atención a la diversidad, de alguna manera ha sido el sustento para ir más allá, hacia un cambio profundo en los sistemas educativos y a la larga en la sociedad. Sin embargo la integración no ha logrado que el niño con discapacidades reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela más cercana, junto a sus amigos, o hermanos. (Velásquez Barrán, 2010)

### **3.2.1 Concepto de Inclusión**

La inclusión quizá es una consecuencia de un proceso que se ha venido dando que es el de la integración, como una respuesta a las limitaciones que el entorno necesitaba generar para mejorar la integración de las personas dentro del contexto de desarrollo. Hace referencia a los ajustes, a los cambios que la sociedad en sí debe realizar para eliminar las barreras que limiten el aprendizaje o la participación de la persona en el medio, sea escolar, comunitario, laboral o social.

“La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad” (Booth y otros, 2002)

Es un enfoque que se centra más que en la discapacidad, en las mejoras que la escuela y la sociedad deben hacer para tener a todos y cada uno de sus miembros inmersos en ella, mediante un sistema que responda a las necesidades de los estudiantes. Una escuela inclusiva acepta las diferencias como valor, todos los niños tienen los mismos derechos, responsabilidades, y el acceso a las mismas oportunidades.

La inclusión, etimológicamente hablando, es poner una cosa dentro de la otra. Bajo el principio de la equidad de derecho de cada ser humano, considera que el niño o niña con discapacidad debe permanecer dentro del aula regular, dentro del mismo contexto estimulador que tienen todos y cada uno de los niños. Como menciona Ainscow, es más una actitud de vida cuya postura pretende eliminar cualquier forma de discriminación, para ello se debe prever cambios que satisfagan determinadas necesidades aceptando las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social (Barragan, 2010). Es básico entonces considerar la importancia de desarrollar todas las potencialidades del alumno, mediante el diseño de un currículo adecuado (estrategias de enseñanza, uso de recursos institucionales y de la comunidad), considerar que más que logros académicos que correspondan a un determinado nivel, se pretende la adquisición de habilidades académicas funcionales para una vida independiente (Verdugo, 1999). Se debe concientizar en cada persona la necesidad del otro de tener un alto sentido de comunidad, considera la existencia de diversas formas de inteligencias, promueve la formación de grupos bajo un principio de heterogeneidad, es decir alumnos con diferentes habilidades y capacidades cognitivas, esto permite reorganizar la estructura de grupos/clase durante determinados períodos de tiempo durante la jornada. La educación debe contar con un currículo que a su vez rija sobre la evaluación. Los estudiantes pueden colaborar con los adultos apoyando a otros estudiantes mediante estrategias del aprendizaje cooperativo, experimental, pero para esto es necesario diversificar el currículo de acuerdo a las características de los alumnos, sin olvidar la calidad de la educación, que cuente con recursos personales, organizativos, materiales, que sea innovadora, e involucre activamente a toda la comunidad y en la que todos se sientan valorados. (Tharp y otros, 2002). En definitiva, la distancia que una institución educativa tiene respecto de la integración o inclusión, deviene de sus principios teóricos, su concepción sobre las diferencias, la diversidad, la práctica de la enseñanza, del aprendizaje, de los apoyos, el currículo, el liderazgo, así como de la implicación de la comunidad educativa.

### **3.2.2. Revisión de las diversas políticas inclusivas en algunos países de América y Europa**

México en 1993 reorganiza la Educación Especial e introduce en las escuelas de Educación Básica el Programa de Integración Educativa que ha logrado la escolarización de grupos de niños antes segregados, aunque aún se necesita transformación, México a través de sus escuelas “dispone de Programas de Integración, Programas de seguimiento cercano y Programas de Escuelas de calidad, entre otros, destinados a favorecer la atención a la diversidad de alumnos que se encuentran escolarizados en la educación ordinaria” (Velásquez Barragán, 2010) Existen escuelas integradoras que tienen a niños con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad y cuentan con un Programa de Integración y son asesoradas por Unidades de Servicio y Apoyo a la educación regular (USAER). Cabe mencionar que las escuelas que se dirigen a la inclusión han hecho cambios importantes en su organización.

En España la atención a la diversidad es fundamental en la legislación sobre educación, sin embargo se observó a través de algunos estudios como los de Verdugo y otros, en el 2009, que inicialmente la integración aportó cambios positivos, pero luego derivó en una apatía institucional, profesional y social (Velásquez Barragán, 2010).

La experiencia de otros países de la Unión Europea que han desarrollado mayor inclusión en sus sistemas educativos, como Noruega, Italia, Chipre, Islandia, España y Portugal, refiere algunas condiciones determinantes en la práctica inclusiva.

De esta manera se plantea que es la predisposición del maestro a atender las diferencias una variable directamente facilitadora de la interrelación social de los alumnos. Debe contar con apoyos dentro y fuera del aula, así como con la cooperación de la comunidad. Además es preciso tener una formación permanente que les permita manejar diferentes enfoques pedagógicos, métodos, materiales y tiempo para atender la diversidad dentro del aula. Se consideran también otros factores efectivos como son un sistema cooperativo de enseñanza y aprendizaje, a través de un agrupamiento flexible, pero estructurado, enseñanza generada a través de expectativas altas, instrucción directa y retroalimentación, con un control, programación y evaluación sistemática. Además el currículo puede

adaptarse a las necesidades educativas especiales, o bien dar un apoyo adicional mediante las adaptaciones curriculares individuales, que deberían estar relacionadas con el currículo normal. (Velásquez Barragán, 2010)

### **3.2.3. El aula inclusiva**

El aula puede continuar reproduciendo el modelo fallido de la sociedad actual en las siguientes generaciones con las conocidas falencias de equidad, insuficiente excelencia así como sus sistemáticas exclusiones. Sin embargo si la educación se propone una visión, una norma para las actividades propuestas en las aulas, el resto de los aspectos como son toma de decisiones, políticas y preparación se pueden encauzar y evaluar en función de esa visión.

Por otro lado, la práctica inclusiva se da bajo la perspectiva del aula transformada en la que profesores y estudiantes trabajan juntos con productos y problemas reales, mediante actividades ricas en lenguaje que impliquen hablar, leer, escribir. Utilizan un currículo con actividades significativas relacionadas con la vida y la experiencia del estudiante dentro de su entorno, que desarrollen destrezas de análisis y resolución de problemas significativos. La interacción educativa básica es la conversación, no la lección. Se realizan simultáneamente diversas actividades, (trabajo individual, en equipo, práctica, repeticiones). Los estudiantes pueden trabajar sistemáticamente con todos sus compañeros, todos aprenden bajo valores comunes: autocontrol, trabajo duro, servicio a los demás, respeto mutuo. (Tharp, Roland G. y otros, 2002)

La clave de la transformación de la enseñanza podría estar en el aula, este es un espacio que curiosamente tiene poca importancia en el diseño de las políticas educativas, se habla de objetivos, de destrezas, sin embargo el núcleo, el espacio donde se dan las interrelaciones personales con un fin último como son los diversos aprendizajes, es poco tomado en cuenta, muchas veces improvisado, inapropiado o repetitivo. “El estudio del diseño y la organización de la actividad en el aula aún no es reconocido como el elemento fundamental de la educación aunque equivale al estudio mismo de la enseñanza y el aprendizaje” (Tharp, Roland G, y otros, 2002).

Como se ha mencionado anteriormente, una pauta de actividad educativa crea algo, bien perpetúa modelos sociales existentes individualistas o bien promueve el desarrollo del potencial de cada uno dentro de un contexto solidario, integrador. El diseñar y organizar la actividad educativa permite alcanzar los objetivos por un lado, y por otro los estudiantes aprenden valores académicos y sociales, por lo tanto debe sujetarse a normas y criterios.

Se han encontrado algunos criterios o principios que optimizan el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto inclusivo, con los que coinciden diseñadores de programas e investigadores del campo de la educación. Estos son principios aplicables a lo largo de todo el proceso de escolarización, que son genéricos a todas las materias y son referentes para calibrar la integridad de la propia aula y para evaluar el diseño de ella:

- Producción conjunta de profesores y estudiantes: facilita el aprendizaje a través de actividades productivas.
- Desarrollar la lengua en todo el currículo
- Crear significado: conectar la escuela con la vida del estudiante. Contextualizar la enseñanza y el currículo hacia las experiencias y capacidades de los hogares y comunidades del estudiante.
- Enseñar el pensamiento complejo como un reto para el estudiante.
- Enseñar por medio de la conversación, el diálogo educativo.

#### **3.2.4. El rol del maestro frente a la inclusión**

Como se mencionó anteriormente, la actitud del profesor es básica para favorecer la calidad de la inclusión. Sin embargo el profesor necesita por su parte formación, que le permita conocer las características del alumno con necesidades educativas especiales con el que va a trabajar, para ello debe capacitarse, compartir experiencias o información con colegas o con el equipo de apoyo. Implica también la concepción de que se trabaja con otros tiempos de aprendizaje, así como el uso de otros recursos pedagógicos además de aquellos que usa con el grupo general.

En lo que se refiere a la optimización del tiempo, esto se lo puede conseguir de las siguientes maneras:

- Aumento de los recursos, es decir más tiempo asignado a los profesores, o a través de profesores de apoyo.
- Reorganizando los recursos disponibles, uso alternativo del tiempo disponible, ampliando la formación de los profesores (profesores especialistas, colegas o equipos de orientación)
- Los profesores pueden reorganizar los recursos con que cuentan en el aula, por ejemplo el trabajo independiente de los alumnos avanzados, con la ayuda de ordenadores para éstos, o bien ayudar a otros (tutoría en parejas) de modo que pueda contar con tiempo para atender al alumno con necesidades educativas especiales.

Finalmente el profesor debe partir del concepto de que el trabajo con un alumno con necesidades educativas especiales es una oportunidad, no un problema, lo que va a incidir sobre la sensibilidad generada en el grupo hacia el niño o niña, a la aceptación de sus limitaciones, a acogerlo sincera y desinteresadamente, permitiéndole un desarrollo emocional apropiado. Es mirar desde la perspectiva de todo aquello que se puede aprender de la interrelación con el niño o niña con discapacidad intelectual, el mensaje espiritual que proviene de esta persona.

### **3.2.5. La escuela como fundamento de desarrollo integral del niño o niña**

La escuela es un núcleo de formación que acoge a los niños, el lugar donde ellos pasan gran parte de sus primeros años, por lo tanto ella debe dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, es también un espacio que está en constante desarrollo lo que implica estar dispuesta a introducir cambios en su propuesta pedagógica y funcionamiento, lo que se hace evidente en proyectos educativos institucionales. El hablar de inclusión en la sociedad, remite hacia el lugar primero donde se generan los cambios, la escuela donde la educación inclusiva considera la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para apoyar el aprendizaje de todos, por lo tanto se debe estructurar en los centros educativos una cultura, una política y una práctica inclusiva.

En primer lugar la escuela que se encamina hacia la inclusión debe cambiar su enfoque empresarial, puesto que es el laboratorio donde se prepara a la persona para el posterior

desempeño en un modelo social competitivo que surge de la revolución industrial hacia una visión ecológica, sistémica. En la escuela inclusiva se desarrollan los sentimientos comunitarios, la práctica colaborativa, la oferta de enseñanza de calidad para todo el alumnado mediante apoyo mutuo y constante (Velásquez Barragán, 2010).

Como menciona Fernández Enguita (Velásquez Barragán, 2010), la escuela es la unidad básica de formación, innovación y mejora, y como organización es la ordenación de cierto número de actividades personales y medios materiales para lograr ciertos fines. Es importante considerar el proceso por el que atraviesa cada contexto social, la influencia que este ejerce sobre sus niños, su diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y cómo la escuela responde a ellos.

El cambio de la organización escolar hacia una postura más flexible implica un cambio cultural, multidimensional, que no altere la eficiencia de la organización, y ello depende de un funcionamiento congruente de todas sus dimensiones, estructural, relacional, de valores, entorno, procesual, cultural. Requiere de una visión interactiva y sistémica que considere el papel importante que desempeñan las familias, la comunidad. Implica un cambio de lenguaje, actitudes, política y práctica para lograr objetivos a corto, mediano y largo plazo. (Velásquez Barragán, 2010). Todo esto sin perder de vista la planificación, la práctica y la evaluación de la propia institución, que le permita generar cambios o afirmar procesos.

Respecto al clima escolar, dentro de una escuela inclusiva cada miembro se siente indispensable y parte activa del proceso académico, el compartir responsabilidades en la comunidad educativa motiva hacia el logro de resultados, lo que da lugar a una actitud más participativa y colaboradora (Velásquez Barragán, 2010). Este sentido de colaboración más que de competencia genera un clima amigable que permite a cada uno de los miembros de la comunidad educativa generar un sentido de pertenencia, de respeto por los derechos, oportunidades y responsabilidades de los otros, lo que en definitiva conduce a una sociedad inclusiva.

### 3.2.6. Estrategias de aprendizaje

Frecuentemente como adultos se recuerda aquellas vivencias de la infancia que hacen referencia al tiempo escolar, y más precisamente aquel que se pasó dentro del aula, y esto hace referencia a los procesos, a la dinámica que se da dentro de ella puesto que propicia una infinidad de situaciones de aprendizaje cognitivo, emocional, así como situaciones de cambio encaminadas a generar personas más íntegras, tolerantes, respetuosas de sí mismas y del resto.

Lograr esta dinámica inclusiva precisa estrategias de enseñanza que permitan un proceso interactivo en el que el profesor juega un papel muy importante puesto que es quien adecua el currículo a las diversas necesidades individuales (Velásquez Barragán, 2010)

Como menciona la teoría sociocultural de Vigotsky, es importante partir de la organización de la actividad observar cómo influyen las pautas de actividad en las comunidades y las aulas. Para esta teoría, la unidad básica de análisis es el contexto de actividad, entendiéndose esta como la estructura de organización a través de la cual actúa la sociedad para socializar a sus miembros, es entonces la tarea de la educación el diseño y la aplicación de contextos de actividad variados, interrelacionados, adecuados para las tareas y participantes, así como estimulantes.(Velásquez- Barragán, 2010)

Puesto que los contextos de actividad, específicamente en el aula, constan de personas y la diversidad de actividades e interrelaciones generadas por ellas, “la naturaleza de sus actividades conjuntas determina las cualidades de las relaciones entre los estudiantes y entre éstos y los enseñantes, y estas relaciones tienen unas consecuencias muy importantes para que el aprendizaje pueda alcanzar o no la excelencia” (Tharp, Roland G., y otros, 2003)

Las agrupaciones como pautas de actividad para el trabajo, o la investigación académica promueven la posibilidad de establecer relaciones basadas en la colaboración, la reflexión y la participación activa. Se debe tener en cuenta el contexto cultural de los estudiantes como una forma de mejorar la educación, conocer las fuerzas que influyen sobre las

pautas de actividad de las familias, y cómo todo esto se manifiesta en la dinámica grupal escolar.

En definitiva “la pauta de actividad en el aula determina las capacidades críticas y fomenta o limita el potencial de una clase para el desarrollo intelectual, social y moral de los niños. El enseñante tiene mucha libertad para determinar ese diseño y sus frutos....Una buena estructura u organización, por sí sola, no producirá excelencia académica y una buena agrupación, por sí sola, no producirá armonía. La práctica educativa, la pedagogía dentro de las pautas de actividad, es fundamental tanto para la excelencia como para la armonía” (Tharp, Roland G y otros, 2003)

La estructura organizativa de la institución determinará la cantidad y el tipo de profesores de apoyo que necesite para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es importante el apoyo flexible, logrado a través de otros profesores, director o especialistas, así como el intercambio o cooperación con otros centros educativos e instituciones de la comunidad general, como una forma de enriquecer la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Es recomendable que la institución se remita a los estándares de calidad, así como a los lineamientos de una filosofía clara que la oriente, dentro de los parámetros de una legislación coherente con la realidad nacional. Por otra parte, debe contar con una dirección apropiada que le permita iniciar evoluciones y procesos, organizar trabajos cooperativos, sin perder de vista los temas importantes lo que implica tener la capacidad de liderar, la firmeza y flexibilidad.

En lo concerniente a criterios de calidad para el aula, el sistema contemporáneo que enfrenta la alta interacción de información y comunicación necesita mayor flexibilidad cognitiva, capacidad de resolución de problemas, aptitudes interpersonales para manejar proyectos complejos, todo esto es algo que la escuela debe abordar de manera comprometida. En contextos naturales, es decir no formales, los diversos aprendizajes se dan de manera compartida, las competencias se desarrollan en contextos de actividad conjunta a través de un lenguaje significativo. Sin embargo la escuela muestra poca actividad conjunta, sobre todo maestro-alumno, lo que impide una mejor comprensión entre compañeros o con el profesor. Por el contrario, “participar con el enseñante durante una actividad en la que éste actúa como guía, compañero de diálogo y modelo es la

experiencia más poderosa para que los estudiantes aprendan los criterios y los metaguiones adecuados y los puedan emplear en sus grupos de colaboración” (Tharp, Roland G., y otros, 2003).

**El aprendizaje en cooperación** puede ser un recurso valioso para desarrollar destrezas como la capacidad de usar el pensamiento verbal académico para la resolución de problemas prácticos, la apropiación de lenguajes académicos a través del lenguaje conceptual que describe, analiza experiencias inmediatas y compartidas, va constituyendo a la persona instruida. Así mismo, el profesor que conversa mientras trabaja con los alumnos se convierte en una fuente de información privilegiada puesto que maneja los conceptos, el léxico, forma de definir, analizar y resolver problemas.

Es bien conocida la profunda **relación entre el lenguaje, el pensamiento, los valores y la cultura**. El desarrollo del lenguaje se da por el uso significativo de él, por la conversación intencional, más que por la repetición descontextualizada. Según esto, el estudiante necesita oportunidades de hablar, escribir, usar el lenguaje y recibir retroalimentación natural a través de la conversación. Todo esto, mediante estrategias como reformular, demostrar, ofrecer expresiones alternativas y plantear preguntas. El lenguaje académico y cotidiano necesita desarrollo permanente por lo que es importante facilitar al estudiante oportunidades para utilizar diversos lenguajes adecuadamente. El lenguaje académico se basa en lo cotidiano, refleja el pensamiento subyacente, pero al mismo tiempo el primero lo modifica puesto que implica el uso de léxicos que expresan su comprensión de conceptos.

**Contextualizar la enseñanza y currículo**, lo que significa relacionar los contenidos con las vivencias cotidianas, con la realidad cultural, con el contexto de las experiencias de los alumnos, lo que probablemente impregnará de un contenido emocional facilitando el nuevo aprendizaje. Además, la escuela debe ayudar a obtener reglas, abstracciones y descripciones verbales de la realidad cotidiana y su aplicación, partiendo de situaciones reales para establecer pautas más abstractas. “Anclar conceptos abstractos en el mundo experimentado es un proceso universal de crecimiento cognitivo que es tan común en los adultos como en los niños” (Tharp, Roland G., y otros, 2003) La contextualización la debe asegurar el profesor y la escuela, y se debe dar a tres niveles:

- Pedagógico: esquemas que poseen los niños relacionados con el material que se estudia.
- Currículo: uso educativo de materiales y aptitudes culturales como medios para contextualizar.
- Políticas educativas: contextualización de la escuela misma sobre progresos más duraderos en niños en quienes su aprendizaje fue explorado, modificado y conformado en colaboración con sus padres y su comunidad, consiste en un proceso activo de ordenación, análisis e interpretación. “Esta contextualización utiliza las experiencias y las capacidades del niño como una base sólida para que éste se apropie de nuevos conocimientos. Este método estimula la autoestima y la confianza, además de mejorar el rendimiento escolar” (Tharp, Roland G y otros, 2003). Es importante mencionar que la experiencia escolar puede basarse en el nivel cotidiano de experiencias a los que se puede vincular conceptos abstractos para los estudiantes que no comparten una cultura en su hogar o en su vecindario. Es así como la enseñanza es significativa, puesto que conecta la experiencia del mundo cotidiano con las nuevas ideas impartidas.

**Los alumnos pueden desarrollar complejidad cognitiva** al plantearse retos que requieren mayor análisis y resolución de problemas, esto los conduce a una postura cognitiva disciplinada, constante y crítica que lleva a mejorar el rendimiento de cada uno de ellos, incluso de aquellos que están en situación de desventaja.

Un currículo cognitivamente estimulante busca desarrollar el pensamiento complejo y consecuentemente un rendimiento elevado en el que participan profesor y compañeros, esto implica un equilibrio entre el apoyo y el reto, entre el placer del dominio y el de ir más allá de los logros presentes. (Applebee, 1996) El estimular el crecimiento cognitivo exige mayores desafíos tanto para profesores como para estudiantes, pero quizá es el nivel más gratificante para unos y otros, e incluso para alumnos en situación de riesgo, puesto que suele darse la práctica de eximirlos de cualquier desafío académico en vista de sus limitaciones, además la evaluación a la que se los somete no suele reflejar adecuadamente sus avances, esto de alguna manera debilita el nivel de logro. “Aunque estas políticas con frecuencia son el análisis resultado de motivaciones benévolas, su efecto es negar a muchos estudiantes diversos requisitos básicos del progreso: unos niveles académicos

elevados y una evaluación significativa que ofrezca retroalimentación y ayuda sensible” (Fradd y Larrinaga McGee, 1994)

Finalmente el crecimiento cognitivo implica revisar y cuestionar creencias y motivos, resolver problemas a través del diálogo como una forma de organizar y construir nuevas comprensiones, no en busca de una sola respuesta sino direccionadas a ampliar el conocimiento mediante la discusión, las soluciones o perspectivas alternativas.

Frente a lo señalado anteriormente surge la inquietud sobre la calidad de la educación, es vital para una escuela inclusiva el tener sus lineamientos claros, sus objetivos, aquella intensión de formación que se plasma en su visión y misión, los recursos y apoyos con los que debe contar, el trabajo sobre la propia formación docente que se manifieste en su disposición al trabajo de manera cooperativa, constituyéndose en verdaderos formadores, libres de intereses personales, modelos de la mejora social que promueve la escuela inclusiva.

### **3.2.7. La escuela inclusiva como sustento del desarrollo emocional del niño**

La escuela es en sí misma una organización con una realidad social que interactúa con su entorno, esto es con una comunidad formada por personas que tienen diversos roles y necesidades. La dimensión escolar es determinante durante la infancia y la juventud del ser humano, por ello es básico considerar una educación inclusiva que a pesar de la limitación de recursos humanos, materiales, promueva de forma innovadora, comprometida y real la integración de niños y jóvenes con discapacidad.

La discapacidad intelectual ha sido abordada de formas diversas a lo largo de la historia de la humanidad. A partir de la década de los setentas ha habido una corriente integradora que buscaba cambiar el modelo dual de personas normales y anormales, previsto por la educación especial, como señala Illán Arnaiz busca reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus miembros, extrayendo al máximo sus potencialidades (Medina Gómez, 2010). Según esta visión, el derecho a la educación es un principio de dignidad humana que no puede perder de vista las necesidades especiales y las medidas que se tome frente a ellas.

La escuela inclusiva es una unidad básica de formación y mejora, pero es también una organización con una estructura personal y material que tiene determinados objetivos, guiada por procesos que permiten el funcionamiento y continuidad. Es pues una organización de acción y para la acción educativa que implica aspectos formales e informales, explícitos o implícitos, con procesos racionales, dinámicas menos racionales, con luchas, conflictos, tensiones y consensos. (González y Santana, 1993).

Es observable la existencia de escuelas con modelos organizativos poco flexibles, que no responden a las necesidades que implica la heterogeneidad de los estudiantes, las diversas capacidades, motivaciones, intereses. Sin embargo, una adecuada organización escolar facilitaría de mejor manera la inclusión, para ello es importante cambiar la visión empresarial de la educación por una visión ecológica como sugiere Bronfenbrenner (1987) que recurra a un principio básico de colaboración visible en las políticas educativas, la mejora del aula, en las relaciones familiares y comunitarias.

Los teóricos críticos sugieren que las desigualdades se refuerzan de diferentes maneras en la escuela. Se observan diferencias respecto a las oportunidades y resultados relacionados con la clase social, se puede identificar en aspectos de selección, itinerarios, el currículo, ideología, valores y en la adquisición del capital cultural en sí mismo (habilidades, rutinas del discurso). Las desigualdades provendrían de los sistemas económicos y políticos. Se puede decir que los educadores desanimados atribuyen estas desigualdades a las familias, mientras que los sociólogos tratan de encontrar la utópica política perfecta. Sin embargo, dentro de cada persona o del grupo, se puede encontrar la convicción de que es la escuela la que puede crear y mantener el cambio social, el espacio donde cada niño o niña puede desarrollar su potencial, formar su personalidad, contribuyendo al desarrollo de su propia sociedad. “Se puede obtener un aumento señalado en la excelencia, la equidad, la inclusión y la armonía mediante una mejor comprensión de la actuación de la sociedad humana en las relaciones sociales, la enseñanza y el aprendizaje y el diseño de actividades para la clase” (Tharp, Roland G, y otros, 2002).

Como se ha mencionado anteriormente, la organización de la estructura escolar inclusiva debe involucrar una profunda reflexión de todos y cada uno de los miembros de la comunidad, de manera que se obtenga una visión, un lenguaje, una actitud que proyecta

una cultura realmente incluyente, observable a través de los cambios en las escuela inclusivas.

La inclusión se refiere a que todos los estudiantes participen en las oportunidades sociales y educativas de la escuela, esto implica incluir a las familias, organizaciones de la comunidad, industria, en programas y políticas escolares que en definitiva se traduzca en que la escuela es de interés para todos. Aunque existe la duda o el cuestionamiento sobre la relación o el alcance de la inclusión, así se cree que mientras mayor sea la inclusión, más perjudicados saldrán los alumnos más “capaces” y esto no sería muy equitativo. Sin embargo, un enfoque hacia la excelencia debería implicar una corriente que haga subir a todos, sean dotados, difíciles o normales.

Los elementos claves para desarrollar esta cultura escolar incluyente son:

- un proyecto educativo compartido y cuya utilidad final sea el alumnado
- una actitud dispuesta a la revisión y mejoramiento de las políticas organizativas
- contar con directivos con capacidad de liderazgo, que se constituyan en una guía, capaz de canalizar las fortalezas de los miembros de la comunidad educativa hacia una enseñanza alerta a la diversidad (Echeita y Verdugo, 2004)

El emprender con el proyecto de la inclusión coloca a las escuelas en una posición que debe enfrentar tanto la innovación por una parte, y por otra, mantener aquellos procesos eficaces con los que ya se ha experimentado. Se considera que no existe ningún conjunto de acciones, prácticas o estructuras organizativas que garanticen la inclusión, pero si pueden ir configurando inacabables prácticas de mejora. Por todo esto, es importante revisar las políticas inclusivas, los objetivos y la identidad acumulada de la escuela (Alvarez y Soler, 1997).

Por otro lado, la comunidad educativa debe desarrollar una actitud solidaria y cooperativa, consciente de sus propias potencialidades, que rescate y comparta las experiencias válidas, abierta a nuevas ideas, procedimientos. Además, las políticas inclusivas influyen en la toma de decisiones y la organización de la escuela, estos procesos conllevan muchos cambios o movilidad por lo que necesitan estructuras de apoyo como son:

- liderazgo eficaz, tanto a nivel directivo como general,
- participación de toda la comunidad educativa,
- planificación cooperativa,
- estrategias de coordinación
- política para el desarrollo del personal que se centre en las prácticas del aula

El aula puede continuar reproduciendo el modelo fallido de la sociedad actual en las siguientes generaciones con las conocidas falencias de equidad, insuficiente excelencia así como sus sistemáticas exclusiones. Sin embargo si la educación se propone una visión, una norma para las actividades propuestas en las aulas, el resto de los aspectos como son toma de decisiones, políticas y preparación se pueden encauzar y evaluar en función de esa visión.

### **3.2.8. Disposiciones legales en el Ecuador respecto a la inclusión**

Respecto al marco legal que sustenta la inclusión en el país, la Ley General de Educación promulgada en el Registro Oficial 417 segundo suplemento del 31 de marzo del 2011 en su artículo 7 literal o dispone “contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas”. En su artículo 4º literal 11, respecto a las obligaciones de los docentes, dice que “deben elaborar y ejecutar en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula” (Ley General de Educación, 2011)

En lo referente a las necesidades educativas específicas, en el capítulo Sexto, artículo 47 considera que “tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo, psicomotriz. La autoridad educativa velara para que esas necesidades 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 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, tomarán decisiones y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión. Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad y 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 de 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” (Ley General de Educación, 2011)

Así mismo, en el Reglamento de Educación, publicado en el Registro Oficial No 754 del 26 de julio del 2012, en sus artículos 227, 228, 229 y 230 dispone que “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.” Respecto al ámbito, dispone que 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:

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

2. Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales previstas en el presente reglamento.
3. 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).

Respecto a 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.” (Reglamento de Educación, 2012)

Sobre la promoción y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales, dispone “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 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.”(Reglamento de Educación, 2012)

### **3.2.9. Propuestas inclusivas de niños con discapacidad intelectual leve en la ciudad de Quito.**

Para documentar la presente investigación se buscó recabar información a través del Ministerio de Educación y su división de Educación Especial, lamentablemente no cuentan con un archivo donde se registren las diversas propuestas de integración o inclusión escolar a nivel nacional. Sin embargo, en lo referente a la provincia de Pichincha y con más exactitud a la ciudad de Quito, a través de la Dirección Provincial de Educación y su departamento de Educación Especial, se establece que se está haciendo inclusión en algunas escuelas estatales que disponen de una aula de apoyo y que cuentan con un tutor que facilita la inclusión en el aula. A nivel privado existen iniciativas hacia la inclusión en algunas instituciones pequeñas que cuentan con pocos alumnos, sin embargo existen variables que limitan la continuidad del proceso de inclusión, como factores económicos, lineamientos claros, entre otros.

Es importante mencionar el trabajo que realiza el colegio Liceo Internacional, que desde su fundación en 1980 se lo concibió como un colegio que iba a brindar educación individualizada, y bajo este marco teórico calza muy bien el principio de la educación inclusiva. (Varhola Adriena, entrevista). Así, entre sus alumnos están niños y jóvenes con discapacidad intelectual y física, lo que a lo largo de este tiempo ha llevado a hacer las mejoras necesarias, en cuanto a infraestructura, capacitación docente, las adaptaciones curriculares pertinentes, cuenta con un aula de recursos, así como profesores tutores. Esto se lleva a cabo con la profunda visión de brindar una educación de calidad para todos y cada uno de sus miembros dentro de un contexto de participación y compromiso social. Se maneja con un lineamiento claro en sus objetivos y que a la vez le permite buscar alternativas válidas que mejoren los aprendizajes de sus alumnos y eliminen barreras de aprendizaje. Considera que son enormes las ventajas de la inclusión, tanto por el beneficio que brinda a los compañeros de aula regular como por los aprendizajes que los chicos son capaces de hacer dentro del aula, así como los intangibles que se dan a nivel emocional que no se pueden medir a través de una calificación pero que están presentes en el proceso. Sin embargo no se puede desconocer que la inclusión significa mayor volumen de trabajo puesto que los docentes deben realizar adaptaciones curriculares. Es un referente valioso

de cómo se puede desarrollar un proceso de escolarización inclusivo durante los tres niveles de escolaridad.

Para Adriena Varhola, fundadora del Liceo Internacional, la inclusión educativa requiere de capacitación al profesorado, implica también contratar profesionales especializados para trabajar con discapacidades visuales auditivas, motrices, mentales. Por otro lado, la clave para plantear una educación de calidad dentro de una escuela inclusiva está en individualizar la instrucción y contar con el apoyo entusiasta y decidido del profesorado, puesto que si solamente la directiva del colegio se entrega a esta educación y no hay la contribución de profesores, los resultados van a ser pobres. Lo que debe hacer una institución que va a practicar una verdadera educación inclusiva es acoger a estos niños, considerarlos alumnos regulares y darles toda la atención y privilegio que tiene todo el resto de alumnado porque si se entiende por educación inclusiva el tener al niño sentado en la clase, de forma pasiva las ocho horas de día no se va a lograr nada. La inclusión es activa siempre.

### **3.2.10. Situaciones y paradigmas que impiden la inclusión de niños con discapacidad intelectual leve.**

Una de las situaciones más frecuentes que dificulta la inclusión de los niños con discapacidad intelectual es la falta de conocimiento sobre sus posibilidades, quizá una mezcla de compasión y temor frente a la situación de discapacidad. Estas actitudes limitan una interacción personal fluida. Sin embargo, “conviviendo en los centros educativos con la diversidad sin exclusiones, se desarrollarán actitudes y valores que favorecen una sociedad plural y diversa, con ciudadanos competentes pero al mismo tiempo colaboradores y respetuosos con las diferencias” (Bassedas, 2010)

A menudo se cae en la costumbre de agrupar, de clasificar y generalizar, todos estas estrategias muy útiles en el proceso de pensamiento, que se usa también en la interacción con otras personas. Sin embargo en el trabajo con los niños puede constituir una limitante que encasilla al niño con discapacidad intelectual en un determinado esquema de funcionamiento, pero hay un sustrato personal, espiritual, sin hacer alusión a religión alguna, un dar y un recibir que va más allá de aquello que es meramente observable.

Se tiende a dar importancia al hándicap o problema del niño, se busca descripciones estandarizadas de su forma de ser y sus dificultades, asociando comportamientos disfuncionales con la discapacidad, sin ir más allá, desconociendo la capacidad de aprendizaje y adaptación que puede generar el niño. (Bassedas, 2010)

Generalmente se exagera en la necesidad de un mayor conocimiento de las características y las formas de tratamiento que necesitan estos niños, sin embargo sus necesidades son las mismas que las del resto, ser aceptados, valorados, ayudados y estimulados, de sentirse bien, de crecer y aprender. Las diferencias se refieren a un proceso más lento, dificultad para comunicarse o caminar. Los niños con discapacidad intelectual precisan un acercamiento sin prejuicios del maestro, confiando en su capacidad para conocerlos y educarlos. (Bassedas, 2010)

La carga emocional que lleva consigo el niño con discapacidad respecto a las expectativas de sus padres o entorno familiar es muy grande, que además van construyendo una determinada imagen de sí mismo, el medio escolar puede seguir contribuyendo a fijar esta imagen de problema, enfatizando únicamente la discapacidad, sin embargo el conocer cuáles son las fortalezas o destrezas puede mejorar la imagen que tiene de sí mismo.

La inclusión es un concepto y una actitud de vida que implica muchos cambios a nivel personal y en el contexto social. Cada miembro del grupo debe realizar un proceso de reflexión, que genere un pensamiento abierto y flexible hacia la condición humana. También los distintos entornos sociales deben generar cambios que permitan la participación de las personas con discapacidades dentro del contexto social de una manera efectiva y real.

## **CAPÍTULO IV: GUÍA PARA LA INCLUSIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN AULA REGULAR DE LOS CUATRO PRIMEROS AÑOS DE LA EGB PARA COLEGIOS PARTICULARES**

Los derechos y necesidades de los niños con discapacidad intelectual son elementos que se deben considerar en el sistema educativo del país, como un modelo que evita cualquier forma de discriminación y que más bien favorece un aprendizaje global, dentro de un contexto inclusivo mediante el desarrollo de habilidades cognitivas como emocionales y adaptativas, del niño o niña con discapacidad intelectual, así como de aquellas personas que se relacionan con él. Esto aún constituye un arduo camino por recorrer puesto que las instituciones educativas por diversas razones, en su mayoría, no se involucran con este concepto de vida como es la inclusión, lo que mantiene una brecha en la interrelación con las personas con discapacidad intelectual leve, cuyas facultades les permite percibir la frecuente discriminación de la que son objeto, así como sus propias limitaciones para interactuar, lo que marca una profunda huella y refuerza un desempeño personal poco eficiente. Por esto se ha planteado desarrollar una guía que propicie la inclusión de niños con discapacidad intelectual leve dentro de espacios educativos normalizados mediante una metodología de trabajo fundamentada en los principios de corte humanista y constructivista. Consecuentemente se propone que esta guía permita a los docentes:

- Conceptualizar la inteligencia como aptitud de funcionamiento óptimo adecuado.
- Identificar las características cognitivas, emocionales, familiares y adaptativas de la discapacidad intelectual leve.
- Conceptualizar a la inclusión de niños con discapacidad intelectual bajo propuestas teóricas humanistas, cognitivo conductuales.
- Enfocar la discapacidad intelectual leve como un concepto manejable dentro de la comunidad educativa mediante una guía que promueva la inclusión de la discapacidad intelectual los cuatro primeros años de la Escuela General Básica.

Si se retoma los términos que utiliza la AAIDD en la definición de la discapacidad intelectual como son la capacidad mental general, la conducta adaptativa, los apoyos y el control de las relaciones. Y por otro lado la postura de una sociedad inclusiva, cuya esencia se crea en la escuela, es entonces el aula el espacio de cambio y fortalecimiento de valores

inclusivos y desarrollo personal para los niños con discapacidad intelectual, cuyos requerimientos o necesidades son las mismas que cualquier niño.

La multiplicidad de relaciones e interacciones que surgen dentro del aula tiene una riqueza importante en el desarrollo y el aprendizaje de cada uno de los niños, s más otros menos. Sin embargo, esa huella que se va haciendo en la cotidianidad del trabajo del aula, que va más allá de impartir contenidos, es el valor esencial de la escolarización, el desarrollo de destrezas sociales, cognitivas, emocionales dentro de un contexto armónico y equilibrado. Desde este punto de vista el maestro juega un papel importante en su calidad de adulto, con mayores recursos personales que le permiten manejar, orientar, innovar, propiciar este ambiente de calidez y respeto frente a la diversidad de cada uno de los alumnos, en definitiva eliminando situaciones de discriminación o abandono hacia el niño con discapacidad intelectual.

Esta guía para la inclusión consta de varios elementos que se debe manejar para favorecer de mejor manera la inclusión de los niños con discapacidad intelectual dentro del aula regular de un colegio particular. Si bien, como se menciona anteriormente, las necesidades del niño con discapacidad intelectual son las mismas que sus compañeros, aceptación, seguridad, es importante que el maestro conozca algunas características de su desarrollo evolutivo. Se plantea además la definición de aquellas habilidades con que cuenta el niño, así como las destrezas que puede y debe desarrollar a través de un programa individualizado, concretar aquellos contenidos pedagógicos y de la vida diaria que se debe enfatizar, así como los recursos y metodología que puede usar para trabajar con el niño dentro del aula regular. Consecuentemente esta guía incluye los siguientes temas:

- Conocimiento de las habilidades y limitaciones del niño con discapacidad intelectual leve.
- El perfil de desempeño y desarrollo de habilidades adaptativas.
- El Plan Educativo Individualizado PEI.
- Las adaptaciones curriculares para los niveles planteados.
- Recursos metodológicos y pedagógicos.

#### **4.1. Conocimiento de las habilidades y limitaciones del niño con discapacidad intelectual leve: el trabajo interdisciplinario**

Cuando el profesor recibe un nuevo grupo de alumnos va identificando poco a poco las características de cada uno de ellos, las estrategias y actividades que se planteará para el logro de los diversos aprendizajes. Partirá del concepto de que en su mayoría, los alumnos lograrán los objetivos planteados. Es esta idea es básica en la interrelación personal, y tiene mayor sentido cuando se va a trabajar con personas con discapacidad intelectual, no es recomendable identificar las estrategias de enseñanza basadas en el déficit sino en el pleno desarrollo a partir de sus condiciones particulares, y con expectativas altas respecto al logro de determinadas destrezas mediante la creación de entornos ricos en estímulos que apoyen de un modo natural (Bassedas, 2010). Según esto, los objetivos para el trabajo con niños con discapacidad intelectual son los mismos que para cualquier otro niño:

- El máximo desarrollo posible de las capacidades.
- El máximo desarrollo posible de autonomía

Como se ha mencionado anteriormente la discapacidad intelectual se considera como un particular estado de funcionamiento que comienza en la infancia, se caracteriza por significativas limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa (conceptual, social y práctica). Así, en un contexto comunitario de los individuos según su edad y cultura. El coeficiente intelectual muestra dos desviaciones típicas por debajo de la media, puede ser positivamente estimulada mediante perfiles de apoyo apropiados durante periodos prolongados de tiempo. Un comprensivo y correcto entendimiento de la discapacidad intelectual requiere un acercamiento multidimensional que refleje la interacción del individuo con su medio ambiente, la independencia de éste, las relaciones, contribuciones, la participación en la escuela y la comunidad. (AAMR, 2002)

En los últimos años se ha dado un cuestionamiento a la visión de la inteligencia como una capacidad unitaria, y se la ha planteado más bien como una gama de habilidades o capacidades intelectuales que le permiten responder adecuadamente a las exigencias del entorno. Es importante entonces valorar el dato del cociente intelectual proveniente de pruebas psicométricas como un referente que debe relacionarse con la información

proveniente de las capacidades adaptativas de la persona, como son: habilidad comunicativa, de cuidado personal, social, autorregulación. Se debe conocer también su entorno, las exigencias que éste le plantea, como las ayudas que necesita para dar las respuestas a los retos que le plantea. Así, las observaciones realizadas en la escuela pueden ser de gran utilidad, aquello que puede realizar de manera independiente, y en lo que necesita ayuda. (Bassedas, 2010)

Las características de las personas con discapacidad intelectual pueden ser muy diversas. Es preciso obtener información de profesionales especialistas que pueden referir una posible explicación del origen y causa de la dificultad, cociente intelectual y áreas de funcionamiento, valoración de sus capacidades y recomendaciones. Sin embargo es ésta última información la más importante, pues es un referente que se puede correlacionar con las observaciones que se van haciendo desde el ámbito escolar. Esto ayuda a determinar de mejor manera las destrezas y diferentes inteligencias que se puede fortalecer, así como aquello en lo que funciona de manera autónoma. Además, se debe contar con la información otorgada por la familia respecto al nivel de desempeño. Todo esto permite considerar las ayudas que es posible prestar desde el ámbito escolar, así como identificar las barreras que podrían impedir su desarrollo. (Bassedas, 2010)

#### **4.2 Desarrollo de un perfil de desempeño y desarrollo de las habilidades adaptativas**

El trabajo con un niño o niña con discapacidad intelectual leve tiene dos implicaciones, por un lado el concebir que es un niño con los mismos intereses, inquietudes, gustos como el resto de niños, por otro hay una dimensión que se moviliza dentro de cada persona dispuesta a colaborar con él, esa búsqueda interior respecto a qué se puede aportar en esa interacción, qué recursos se requieren para mejorar su desarrollo, qué genera en el ser de quienes lo rodean.

La intervención escolar debe poner énfasis en desarrollar las habilidades adaptativas del alumno que favorezcan su participación en las actividades de la vida diaria, en la familia, en el grupo y posteriormente en la comunidad. Es en función de esto que se deben elegir los contenidos educativos y elaborar las correspondientes adaptaciones del currículo, con énfasis en el momento evolutivo del niño. Son todos estos elementos que se registran en el

plan educativo individualizado, es entonces el instrumento que permite programar los objetivos de aprendizaje durante la escolaridad de un alumno con discapacidad intelectual. (Bassedas, 2010)

El hogar y la escuela son los primeros entornos del niño, por lo que es importante analizar variables como la integración, participación e intensidad de apoyos. Un entorno óptimo ofrece oportunidades para desarrollar la independencia, la integración y satisfacción de la persona, los objetivos deben buscar que la persona tenga presencia en su comunidad, pueda compartir los lugares habituales de ella, así como posibilitar el desarrollo de su autonomía, de manera que sea capaz de elegir por sí misma, de aprender, realizar actividades significativas y funcionales que mejoren su autoestima, de ser parte de un grupo de amigos y familiares (AAMR, 1999).

Al buscar el bienestar de la persona se debe tener en cuenta factores físicos, materiales, sociales de entretenimiento, estimulación cognitiva y de intereses. En cuanto a la estabilidad, ésta va asociada a la previsibilidad y control que deben ser manejados a través del aprendizaje, la sustentación emocional positiva mediante sistemas facilitadores de apoyo y reducción del estrés.

#### **4.2.1 Los apoyos, su intensidad, sus fuentes, y duración.**

El objetivo de los apoyos es maximizar los servicios de habilitación para que la persona con discapacidad intelectual logre un desarrollo funcional más eficiente. Implica un seguimiento eficaz y continuado, que le permita generar independencia, productividad e integración en la comunidad, de manera que contribuya al desarrollo personal, social, emocional, fortaleciendo la autoestima y el sentimiento de valía personal al encontrar oportunidades para contribuir en la sociedad.

La intensidad de los apoyos puede fluctuar en función de la persona, situación o fase de la vida, según esto puede ser intermitente, limitado, extenso o generalizado. A través de los apoyos se busca mejorar el nivel de las habilidades adaptativas y capacidades funcionales, maximizar las metas de habilitación (salud, bienestar psicológico, físico o funcional), así

como fomentar las características ambientales de presencia en la comunidad, elección, competencia, respeto, y participación.

Las fuentes de apoyo pueden provenir de uno mismo al desarrollar habilidades y competencias, por ejemplo habilidad para elegir, acceder a información o interiorizar valores, de otras personas como familiares, profesores, amigos, de ayudas técnicas o servicios de habilitación. Por otro lado, las funciones de los apoyos buscan incrementar la integración satisfactoria por lo que pueden fluctuar en el tiempo, mediante el apoyo conductual, de amistad, ayuda en el hogar, atención sanitaria y posteriormente planificación económica, ayuda al empleado, acceso y utilización de la comunidad, consecuentemente los servicios de apoyo no deben ser retirados (AAMR, 1999).

#### **4.2.2 Planificación de los apoyos**

Debe partir del conocimiento del rendimiento actual del niño con discapacidad intelectual a través de la información proveniente de la evaluación de las diversas áreas de habilidades adaptativas, mas no de el nivel de discapacidad intelectual (CI). Todo esto requiere una adecuada evaluación de las habilidades adaptativas en diferentes contextos, utilizando juicio clínico, análisis de la intensidad de los apoyos, así como periodicidad de las evaluaciones. Además la escuela deberá involucrarse en la planificación y mejora de los programas (AAMR, 1999).

Se debe elaborar un perfil de apoyos necesarios para compensar, mejorar o superar el quehacer del estudiante en áreas específicas donde existen carencias, desarrollar planes para optimizar los servicios educativos u apoyos que son necesarios. Diseñar programas que incluyan al estudiante en actividades educativas, sociales, recreativas con sus compañeros sin discapacidad, así como contemplar los apoyos educativos que faciliten una inclusión con éxito, evitando programas segregados (Velásquez Barragán, 2010).

Se debe evaluar periódicamente el progreso del niño ajustándose a los objetivos de estos planes, al diagnóstico, análisis de los servicios y apoyos, al progreso del niño, a su grado de satisfacción y al de su familia. Consecuentemente la institución que incluye un niño con discapacidad intelectual debe ampliar su campo de evaluación hacia las habilidades

adaptativas y los apoyos necesarios, que a su vez permitan realizar la planificación educativa. “La integración es un medio fundamental para reducir discapacidades funcionales, mientras que el propósito del apoyo es incrementar y enriquecer el éxito de la integración” (AAMR, 1999). La forma en que se den los apoyos debe evitar estigmatizar al niño, puede variar en tiempo e intensidad, de cualquier manera la escuela debe controlar los efectos en la vida diaria de la persona, ayudar en los procesos de transición por los que pueda atravesar el niño.

#### **4.2.3 Los currículos escolares**

Los estudiantes con discapacidad intelectual no son capaces de aprender tan rápido o de retener y generalizar las habilidades, los currículos escolares deben estar definidos individualmente para optimizar resultados dentro de sistemas normalizados. El diseño de un programa eficaz, individualizado y educativo debe provenir de la evaluación en los siguientes aspectos:

- Interacción con el estudiante
- Observación directa
- Entrevistas con proveedores de cuidado, maestros, compañeros y otras personas que proporcionen información relevante sobre las habilidades actuales o las necesidades futuras
- Entrevistas y observaciones para evaluar la actividad del estudiante, preferencias, capacidad para decidir o elegir.
- Técnicas alternativas para evaluar los progresos, como el análisis del porcentaje de logro de objetivos, medida del nivel de integración con sus iguales sin discapacidad (por tiempo, actividades), cambios en el número de problemas de conducta clasificadas por su intensidad. El currículo resultante debe ajustarse a la edad cronológica así como reflejar actividades, criterios y demandas de la comunidad. Los profesores deben trabajar con padres, miembros de la familia, alumno, sus iguales, terapeutas, psicólogo escolar para lograr un proceso más eficaz y adecuado. (AAMR, 1999).
- Los profesores deben esbozar un conjunto de habilidades prioritarias en áreas relevantes para el alumno, debe constar de metas y objetivos, determinar el tiempo,

emplazamiento y servicios asociados. Además se debe socializar inicialmente el Plan Educativo Individualizado (PEI) con la familia, así como el cierre que evalúe procesos, logros al final de cada año.

### **4.3. Elaboración de un Plan Educativo Individualizado (PEI)**

El diseñar un PEI implica recoger y analizar datos de evaluación (limitaciones y habilidades adaptativas, características y necesidades físicas, médicas y psicológicas, potencialidades y limitaciones ambientales). Significa también trasladar los datos de evaluación a un perfil de apoyos, (véase Tabla 1), útil para compensar, mejorar o superar el desempeño habitual en áreas específicas donde existen carencias. Implica desarrollar planes para determinar los servicios educativos que se deben dar, los apoyos necesarios, e incluso implicar otras instituciones distintas a la escuela si es pertinente. Debe diseñar programas que incluyan al estudiante, en el mayor grado posible en las actividades educativas, sociales y recreativas con iguales sin discapacidad, proporcionar apoyos educativos que mejoren su inclusión y evitar programas segregados. Finalmente evaluar periódicamente el progreso del niño según lo planificado, realizar mejoras según el progreso de la persona y el grado de satisfacción del alumno y de su familia (AAMR, 1999)

#### **4.3.1 La organización del PEI**

Toda la información y lineamiento de trabajo escolar se lo hace a través del plan individualizado, este debe contener la información que se detalla a continuación, así la correspondiente aceptación y compromiso de los padres de participar y apoyar con lo propuesto. Así,

- a. Datos informativos que se refiere nombre del alumno o alumna, fecha de nacimiento, nivel de escolaridad. Personas que participan en la elaboración del PEI y fecha, nombre de la institución.
- b. Antecedentes, contienen una sencilla justificación para la realización del plan.
- c. Nivel de desempeño en la adquisición de las diferentes destrezas, limitaciones y posibilidades

- d. Servicios implicados en el seguimiento del alumno.
- e. Los contenidos, objetivos, nivel de adaptación de ellos, criterios de evaluación tanto del currículo como de las situaciones educativas en el aula.
- f. Aspectos metodológicos.
- g. Criterios de evaluación.
- h. El horario correspondiente que muestre las horas de inclusión en el aula regular y o horas de trabajo tutorial.

La Tabla 1 muestra las diversas áreas que deben desarrollarse para trabajar las habilidades sociales y de adaptación. El trazar el perfil de apoyos permite evaluar las áreas afectadas más claramente y definir la intensidad de los apoyos, generalmente esto depende del grado de limitación, de las condiciones ambientales y de las habilidades de comunicación. Para elaborar el perfil de apoyos se requiere de un trabajo multidisciplinario (padres, profesores, terapeutas, psicólogo de la institución). El análisis de éstas habilidades de adaptación supone el mayor énfasis en el diagnóstico que ellas otorgan que el de la evaluación psicométrica (AAMR, 1999). Los apoyos pueden ser Intermitentes: durante períodos críticos, limitado: temporalmente, puede requerir más de un profesional. Extenso: apoyos regulares, aplicables en varios ambientes y generalizados: estables, intensos, en diversos entornos, pueden durar toda la vida.

#### **4.4. Adaptaciones curriculares**

Los currículos escolares para estudiantes con discapacidad intelectual leve deben ser individualizados para obtener resultados significativos, debe ajustarse a la edad cronológica del estudiante, reflejar las actividades, criterios y demandas de la comunidad donde reside la persona. Se deben realizar adaptaciones en la instrucción y en el currículo a través de un trabajo en equipo, cooperativo entre profesores ordinarios y especiales, y el psicólogo. Las adaptaciones curriculares y de instrucción implican modificaciones creativas de la planificación como son:

- La programación, instrucción integrada, desarrollo del PEI en la clase ordinaria dentro de las actividades escolares, que posibilite la enseñanza basada en desarrollar habilidades funcionales en la comunidad.

- El agrupamiento, criterios para seleccionar alumnos, apoyo de iguales, tutor.
- Uso de material concreto.

La inclusión supone que todos los niños deben participar de los mismos contenidos y actividades que se desarrollan en el aula, sin embargo la variabilidad e irregularidad en el desempeño que puede mostrar el niño con discapacidad intelectual requiere que el maestro esté consciente de que aquello que aparentemente ya fue adquirido, necesite frecuentes refuerzos. Es importante mencionar aquellas destrezas que necesitan desarrollar los niños con discapacidad intelectual durante los cuatro primeros años de Escuela General Básica.

**Primer año de Escuela General Básica:** Todas aquellas destrezas que se estimulan mediante los contenidos programados en el Currículo General para este año de escolaridad con mayor énfasis en las siguientes áreas:

- Percepción: visual, auditiva, táctil, espacial, temporal, mediante actividades como discriminar sonidos, fonemas, reproducir tonalidades musicales, discriminar objetos, temperaturas, texturas por el tacto, diferenciar sabores, olores. reconocer nociones como dentro – fuera, arriba abajo, lleno – vacío, cerca – lejos, ancho – estrecho, etc. Discriminar figuras geométricas, figura fondo en dibujo. Interiorizar nociones día – noche, ahora – antes – después, concepto de semana, pronto – tarde, y otras nociones temporales.
- Motricidad gruesa: movimientos y coordinaciones generales, esquema corporal, hábitos de independencia general, a través de actividades como controlar la cabeza, mantener posturas, gatear, correr, saltar, desarrollar equilibrio, realizar respiración abdominal, relajar y tensar diferentes partes del cuerpo, realizar movimientos coordinados de diversas partes del cuerpo, realizar diferentes juegos y deportes.
- Motricidad fina: coordinación manual, coordinación grafomanual, realizar oposición digital, dominar movimientos con los dedos y las manos, coordinar movimientos oculo – manuales, realizar trazos libres y dirigidos
- Esquema corporal: localizar partes del cuerpo, comprender su función, bailar.
- Verbal: Comprensión, razonamiento verbal, lectura de imágenes. Respecto a la expresión, ortofonía y logopedia, fluidez verbal, escritura (grafomotricidad), con actividades como reconocer nombres, entender órdenes, designar los objetos, definir palabras por su uso y características, formar familias de palabras. Encontrar

relaciones entre palabras, absurdos, interpretar dibujos, discriminar vocales y consonantes. Emplear frases en su lenguaje, describir oralmente escenas reales o en dibujos. Expresar pequeñas historias o ideas mediante dibujos, escribir vocales y algunas consonantes.

- Memoria: visual, verbal y numérica, repetitiva y significativa, a través de actividades como recordar lugares de casa o escuela, personas, itinerarios, números, palabras, canciones, trabalenguas, etc.
- Aptitud Numérica: Conceptos básicos numéricos, operaciones básicas (material concreto). Identificar nociones como nadie, uno, pocos, muchos, todos, más, menos, igual, partes del todo, primero, último, los dígitos.
- Razonamiento abstracto: Analizar, clasificar, predecir.
- Social: integración, participación, respetar normas de conducta ético/ social, superar miedos, irritación o frustración, superar conflictos con los compañeros.

**Segundo año de Escuela General Básica:** Todos los contenidos previstos para este año en el Currículo Escolar, cabe mencionar que en este año ocurre la adquisición de la lectura y escritura, proceso que probablemente el niño con discapacidad intelectual lo logre en el tercer o cuarto año de escolaridad, sin embargo debe hacer todo el proceso al igual que sus compañeros. Es recomendable reforzar individualmente, y en el grupo grande las áreas anteriormente mencionadas, con énfasis en las siguientes:

- Percepción: visual, auditiva, táctil, espacial, temporal. Mediante actividades como seguir trayectorias, discriminar sonidos y clasificar objetos, percibir errores, representar tonalidades, ritmos, ejercicios táctiles etc.
- Motrices: interiorizar el esquema corporal, coordinación motriz gruesa, mediante actividades como reproducir movimientos complejos, así como estructuras rítmicas, o expresiones con el cuerpo, bailar, danzar, aplicar conceptos de lateralidad al propio cuerpo y al de los demás. Además es importante recalcar hábitos de independencia personal.
- Memoria: visual, auditiva, verbal y numérica repetitiva, mediante actividades como recordar lugares, objetos, personas, itinerarios, juegos de repetición, relatar cuentos en sus propias palabras, llevar recados.
- Verbal: comprensión verbal, razonamiento verbal, lectura, ortofonía y logopedia, fluidez verbal, escritura. Con actividades como encontrar relaciones de semejanza

y diferencia, absurdos, distinguir lo esencial de lo secundario, interpretar dibujos, discriminar fonemas, leer sílabas, palabras usuales, frases significativas. Ejercicios de respiración, relajación, de soplo, de coordinación de órganos fonadores. Describir, formar frases, contar historias, mantener conversaciones, expresar ideas, sentimientos. Dibujar diversas figuras y signos, escribir símbolos alfabéticos en la pizarra, papel grande y luego en trazos más pequeños, desarrollar escritura script de sílabas, palabras y frases.

**Tercero y Cuarto año de Escuela General Básica:** Se debe desarrollar los mismos contenidos contemplados en el Currículo para estos años, sin embargo es en estos años en los que probablemente se tendrá que poner mayor énfasis en las adaptaciones curriculares, puesto que la mayoría de niños del grupo habrá adquirido la lectura y escritura, manejarán las operaciones matemáticas de suma y resta con mayor rapidez, en el cuarto año de EGB probablemente habrá interiorizado el concepto de multiplicación, será capaz de resolver problemas matemáticos sencillos. Por lo tanto las adaptaciones curriculares deben encaminarse a simplificar los textos o lecturas mediante oraciones cortas, escritos en letra más grande y con un interlineado más espacioso, que sean a su vez una oportunidad para reforzar y perfeccionar la escritura, se debe facilitar la expresión oral o través de gráficos o dibujos. Es importante estructurar el espacio gráfico mediante márgenes para organizar lo que va a escribir el niño. Es importante continuar reforzando las áreas anteriormente mencionadas además de:

- Razonamiento abstracto mediante actividades como rompecabezas y otras construcciones, analizar objetos, situaciones, dar soluciones prácticas a situaciones concretas, descubrir absurdos, relaciones entre series, causa efecto, lo superficial de lo esencial
- Emocional – afectiva: analizar situaciones, superar miedos, control de la irritabilidad, frustración, reflexionar sobre consecuencias de los actos, mantener una actitud emocional estable.
- Social: integrarse con otros niños, atenerse a normas de conducta ético-social.

Tabla 1 Perfil de Apoyos para la discapacidad intelectual (AMMR, 1999)

Habilidades	Intensidad	Responsables	Evaluación
<b>1.Comunicación</b>			
Transmite información verbal información verbal o escrita			
Transmite información gestual, agrado/desagrado			
Comprende y recibe información, responde a ello			
<b>2.Autocuidado</b>			
Cuida de su apariencia física			
Cuida de su alimentación e higiene			
<b>3.Vida en el hogar</b>			
Arreglar su dormitorio			
Seguridad en el hogar			
Ayuda en tareas del hogar			
<b>4.Utilización de la comunidad</b>			
Se desenvuelve dentro del supermercado			
Maneja reglas de cultura urbana			
Asiste a eventos culturales			
<b>5. Autodirección</b>			
Actúa apropiadamente según los lugares, condiciones e intereses			
Resuelve problemas en situaciones Familiares, escolares o nuevas			
<b>6. Habilidades sociales</b>			
Responde apropiadamente a pistas situacionales			
Reconoce sentimientos, proporciona respuesta			
Calibra cantidad y calidad de ayuda a otros			
Hace y mantiene amistades			
Afronta demandas de los otros			
Comprende la honestidad, respeto			
Manejo sociosexual apropiado			
<b>7. Salud y seguridad</b>			
Sigue reglas de seguridad			
Busca ayuda			
Identifica síntomas de enfermedad			
Reconoce comportamientos riesgosos			
<b>8. Académicas funcionales</b>			
Aplica conceptos matemáticos básicos			
Conceptos del entorno, salud, sexualidad			

#### **4.4.1 Las actividades escolares**

Se debe seleccionar y adaptar las actividades escolares a realizar con iguales, según la edad de los estudiantes, el PEI y las habilidades adaptativas, esto implica un trabajo cooperativo entre los profesores que permita que las actividades apunten al logro de determinados objetivos.

Cabe mencionar que en el preescolar y los primeros años de enseñanza básica se debe dar la inclusión plena en las clases regulares, mediante las adaptaciones curriculares para evitar el desbalance entre las habilidades del alumno y los contenidos docentes, así como facilitar la adquisición de aquellas que sean prioritarias. Mientras más grande es el estudiante, las habilidades a desarrollar se relacionan con el desarrollo de habilidades laborales, académicas funcionales y de vida independiente. En definitiva, la planificación y adaptación curricular eficaz está en relación directa con la individualización y el apoyo.(Bassedas, 2010)

Los factores efectivos que favorecen el proceso de aprendizaje y su participación en el contexto educativo hacen referencia al sistema de enseñanza y aprendizaje que se utiliza, a los objetivos que se plantean para direccionar los contenidos así como a las adaptaciones a las que se recurra para que estos contenidos sean significativos en el aprendizaje del niño con discapacidad intelectual.

#### **4.4.2 Sistema de enseñanza y aprendizaje**

Se refiere a un sistema cooperativo de enseñanza y aprendizaje, significa que el profesor puede necesitar apoyo dentro y fuera del aula, y a su vez él es capaz de colaborar con otros colegas. En lo que se refiere al aprendizaje cooperativo, sobre todo en las áreas cognitivas y afectivas, se puede optimizar el aprendizaje dentro de un sistema de agrupamiento flexible, pero estructurado, lo que permite obtener mutuos beneficios. Se puede dar también mediante la tutoría en parejas. (Velásquez –Barragán, 2010)

Para la resolución cooperativa de problemas se establecen acuerdos grupales que permiten determinar reglas de comportamiento claras, así como límites, incentivos y consecuencias.

Esta forma de interrelación constituye un apoyo para el profesor, sobre todo en el manejo de problemas sociales de comportamiento, así como el logro de una autodisciplina. Estas reglas deben estar escritas de manera positiva, clara y sencilla, así como estar expuestas dentro del aula.

Los agrupamientos heterogéneos se aplican mediante el uso de objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada, flexible, y con diversas formas de agrupamiento.

Enseñanza efectiva es generada a través de expectativas altas, instrucción directa y retroalimentación, con un control, programación y evaluación sistemática. Además el currículo puede adaptarse a las necesidades educativas especiales, o bien dar un apoyo adicional mediante las adaptaciones curriculares individuales, que deberían estar relacionadas con el currículo normal.

Para efectuar el análisis de contenidos que se va a trabajar, es importante dominar los diferentes niveles de complejidad con los que se puede aprender un contenido, para ello es útil referirse a la taxonomía de Bloom, que considera los diferentes niveles de adquisición de contenidos de tipo cognitivo, de lo más simple a lo más complejo, lo que resulta útil para ubicar el grado de conocimiento que se pretende que adquiera el alumno con discapacidad intelectual. Según esto, las tareas y objetivos de aprendizaje se situarán en los primeros niveles de dicha taxonomía: conocimiento, comprensión, aplicación. (Bassedas, 2010)

#### **4.4.3 Pautas para la adaptación de materiales**

El nivel de complejidad que puede manejar el niño con discapacidad intelectual leve, debe estar sujeto a adaptación y frecuente valoración. Se detalla a continuación pautas para la adaptación de materiales, que son propuestas por la Asociación de Lectura Fácil (Bassedas, 2010):

- Respecto al **contenido**: en textos narrativos se pueden describir acontecimientos en orden cronológico, dar continuidad lógica a la acción, relatar acciones directas. En

textos expositivos es importante vincular conceptos nuevos a situaciones de la vida cotidiana, exponer los conceptos que el alumno encontrara a lo largo del texto.

- Sobre el **lenguaje** es importante evitar el lenguaje abstracto y simbólico, éste debe ser sencillo evitando el uso de palabras difíciles, seleccionar el vocabulario nuevo y resaltarlos de diferentes maneras. Usar frases simples, coordinadas y subordinadas, así como evitar el lenguaje que tenga informaciones implícitas, además explicar al máximo para que el niño pueda relacionarlo con conocimientos anteriores.
- Respecto a la **forma**, se recomienda utilizar letra grande e interlineado generoso, márgenes, que le permitan organizarse en el espacio gráfico, así como el uso de títulos y subtítulos. Las imágenes tienen que concordar con el texto, y utilizar organizadores gráficos, esquemas mapas conceptuales sencillos.(Bassedas, 2010)

Tabla 2. Adaptaciones de currículo y métodos. (Bassedas, 2010)

Aspectos curriculares, metodológicos							
Currículo				Actividades			EVALUACION
Materias	Currículo	Adaptaciones		A Y U D A	S U P R I M E	M O D I F I C A	Observación
		Procedimientos	Contenido				NL/PL/L
Lengua							
Matemáticas							
Sociales							
Naturales							
Computación							

La Tabla 2 sugiere una manera de organizar las adaptaciones curriculares para los diversos contenidos que se dan dentro del aula, permite también registrar el desempeño y el nivel de logro alcanzado.

## **4.5 Recursos metodológicos y pedagógicos.**

La escuela y más específicamente el aula, deben constituir un contexto saludable que facilite el crecimiento, desarrollo, bienestar y satisfacción de la persona, consecuentemente es el espacio que promueve oportunidades, fomenta el desarrollo emocional a través del bienestar y estabilidad. Las oportunidades que el entorno inclusivo ofrece a la persona con discapacidad intelectual leve, le proporcionan mayor satisfacción consigo mismo y con el medio que le rodea, le permite desarrollar sentimientos de amor, afecto y pertenencia al ser parte de un grupo. Se puede obtener también seguridad proveniente del autocontrol y del conocimiento del entorno, así como incremento de las posibilidades de elegir.

### **4.5.1 La organización del aula**

El aula es el espacio que acoge a los niños durante gran parte de la jornada escolar y donde se realizan diversas actividades, consecuentemente es un factor que facilita la relación del niño con discapacidad intelectual con sus compañeros y profesores. Los aprendizajes son importantes dentro de cualquier aula, pero más aún si ésta acoge a un niño o niña con discapacidad intelectual. Por lo tanto, aspectos como la organización del espacio de la clase, una adecuada planificación educativa y la programación de actividades, influye en la inclusión.(Bassedas, 2010) El aula puede ser una isla dentro de una institución, en la que se puede tomar todas las decisiones con independencia del entorno en la que está, pero también, como menciona Delors, es un espacio en el que los niños aprenden a conocer, a hacer, a ser y a convivir con los demás (Bassedas, 2010). Así se plantean a continuación algunos elementos importantes:

- Un espacio ordenado en el que los recursos están organizados, muestre los materiales elaborados por los alumnos, “referentes – recordatorios”, horario, agenda grupal, el cartel con las reglas establecidas en grupo, etc.
- Distribución por rincones con materiales de apoyo: guías de orientación para ejecución de procedimientos, material concreto, ordenador, libros de lectura, etc.
- Espacio para descanso, cojines en el suelo.
- Jornada escolar organizada, previsible, en la que los cambios se puedan anticipar para proporcionar seguridad y oriente al niño con discapacidad intelectual, que el maestro o

tutor ayude a planificar el día, la semana o el mes, de modo que se conozca con anticipación posibles cambios o eventualidades.(Bassedas,2010)

#### **4.5.2 Programación de actividades**

En lo referente a la programación de las actividades para el grupo, es importante hacerlo desde una perspectiva de trabajo con niños que tiene aspectos similares, pero a su vez conscientes de las diferencias entre ellos. Se propone además el uso de los criterios de Booth respecto al aula inclusiva: (Booth, 2002)

- La concepción de que todos los alumnos pertenecen al grupo y pueden aprender en él, y se valora la diversidad.
- Establecer reglas de grupo que transmitan valores inclusivos, respeto a las diferencias, no discriminación, expectativas de cambio, etc.
- Se organiza el proceso de aprendizaje dirigido hacia todos los alumnos, adaptando contenidos para los niños según las diferencias individuales
- Dar apoyo dentro del aula regular mediante redes que incluyan maestros trabajando juntos en el aula y compañeros del niño. Facilitar la comprensión de las diferencias individuales de todos los alumnos, generar flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones.
- Planificar actividades con diversas modalidades de agrupación de los alumnos (en pequeños grupos, en parejas, en gran grupo).
- Desarrollar actividades para el gran grupo que implica la participación todo el grupo de alumnos con la misma información y tarea similar. (Bassedas, 2010)
- Implementar actividades de refuerzo para los alumnos con necesidades educativas especiales, así aquellas que estimulan funciones básicas y desarrollo de pensamiento.

En todas las etapas de escolarización es importante planificar actividades con diferentes modalidades de agrupación de alumnos durante la jornada, esto es cuando el alumno participa en el grupo de aula regular y en el pequeño grupo de apoyo o tutoría. A continuación se proponen algunas ideas:

#### 4.5.2.1 Actividades en Gran Grupo

Participa todo el alumnado de la misma información y tarea. Se basan en la comunicación e intercambio oral, escuchar, ejecutar movimientos.

Se puede realizar el estudio de temas relacionados con las diferentes áreas, elaboración de proyectos, audiciones, juegos y ejercicios de educación física, explicación de temas de lenguaje, lectura colectiva de un libro, así como actividades tutoriales (Bassedas 2010)

La participación de los alumnos con discapacidad intelectual leve en estas actividades implica considerar algunos aspectos como:

- Conceptualización y programación de actividades grupales, teniendo en cuenta el grado de ayuda que puede obtener el alumno con discapacidad intelectual leve de sus compañeros y maestros.
- Los problemas relacionados con situaciones cotidianas son muy adecuados para realizar aprendizajes significativos. Se pueden plantear situaciones problemáticas que permiten desarrollar proyectos de trabajo en el que pueden lograr diferentes competencias. Un ejemplo de esto pueden ser temas relacionados con autonomía personal y social.
- El trabajo por proyectos permite desarrollar rutinas de organización y planificación, destrezas que son útiles para todos los alumnos, con y sin discapacidad. Es importante plantear problemas a partir de situaciones reales, sin embargo la programación debe prever la adquisición de conocimientos conceptuales, actitudes y valores con diferentes niveles de dominio. El profesor hará participar a todos, con preguntas de distintos niveles, debe incluir preparación previa con los profesores de apoyo, actividades compartidas a diferentes niveles (Bassedas, 2010). En la tabla 3 se ejemplifica la planificación de un proyecto multidisciplinario
- Es interesante también el trabajo de autoconocimiento, que se puede desarrollar a través de actividades grupales, el círculo, en el que cada persona tiene la oportunidad de expresarse, considerando los principios de respeto y cooperación que sustentan este espacio y a la vez se fortalecen en él.

- Es necesario utilizar un registro de programación que parta del reconocimiento de la diversidad en el aula, con objetivos para la mayoría, y otros para algunos alumnos con necesidades educativas específicas.
- Plantear actividades, situaciones, ejemplos que activen destrezas relacionadas con diferentes tipos de inteligencias, evitando limitarse solo a aspectos lingüísticos, puesto que los niños con DI tienen mayor dificultad para elaborar razonamientos verbales abstractos, e identificando otras potencialidades. (Bassedas, 2010)

La tabla 3 muestra la relación entre objetivos didácticos y objetivos terminales del Proyecto Curricular, es importante numerar los objetivos terminales. (García González, 1996)

Tabla 3 Unidad Didáctica X incluye trabajo por Proyectos

Área	Objetivos terminales	Objetivos didácticos	Contenidos
		CONCEPTOS	
		PROCEDIMIENTOS	
		ACTITUDES	

#### 4.5.2.2 Actividades en grupos pequeños

Es importante plantear también a lo largo de la jornada el trabajo individual y en grupos pequeños, en actividades como talleres o rincones y aprendizaje cooperativo.

- **Los talleres** se pueden plantear como actividades con diferentes niveles de ejecución, y como una forma de ejercitar procedimientos aprendidos. En ellos los alumnos tienen posibilidad de elegir, hay un período de tiempo para ejecutar (semana, quincena), y son aplicables a diversas áreas como matemáticas, ciencias naturales, sociales. (Bassedas, 2010). Los talleres propician el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en el niño respecto a la actividad que elige y la forma y tiempo que va a emplear en ella,

favorecen la atención a los diferentes ritmos de desempeño. La Tabla 4 detalla la estructura metodológica para el trabajo en talleres. Pueden ser talleres esporádicos o permanentes. **Los talleres permanentes** precisan una aula organizada en zonas con todo el material necesario para las diversas actividades, pueden ser talleres de Matemáticas, Lengua, Ciencias, Biblioteca. Los niños rotarán por sus respectivas aulas/taller. En **los talleres esporádicos** la organización espacial no es rígida, en estos talleres se programa objetivos didácticos, contenidos didácticos, materiales e instrumentos, proceso y evaluación. Se pueden hacer talleres de laboratorio, medios de comunicación: periódico, taller de computación, de jardinería, construcciones, cocina, modelado, meteorológico, colecciones, etc. El taller funciona un solo día en la semana, durante la jornada, los niños organizados en grupos van realizando las actividades del taller. Su duración va entre cuarenta y cinco minutos a una hora, incluyendo la presentación- motivación del proyecto como el tiempo que incluye recoger el material y limpiar. Al finalizar el mes todos los niños habrán participado en el taller, el grupo no debe exceder de ocho niños, ya que el maestro debe atender individualmente a cada niño, mientras que el resto de niños realiza actividades complementarias.(García González, 1996)

- **Las actividades de aprendizaje cooperativo** implican cambiar aspectos fundamentales de la estructura de aprendizaje en el aula. Este método desarrolla cambios en la relación entre iguales y en la interacción con el maestro. Se contraponen a las estructuras competitivas e individualistas. El aprendizaje cooperativo transforma al grupo en una pequeña comunidad de aprendizaje, que implica cohesión de grupo, la intervención sistemática del profesorado enseñando técnicas de trabajo en equipo, así como planificando aspectos a aprender por parte de los alumnos (Bassedas, 2010).

La Tabla 4 permite registrar los elementos necesarios para el seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en los diferentes talleres que se propongan.

Tabla 4 Ficha de Trabajo para Talleres (García González, 1996)

TALLER DE	
Grupo de Alumnos	
Fecha	
CONTENIDOS	
OBJETIVOS	
MATERIALES	FASES DE REALIZACION
	1. 2.
EVALUACION	
TUTOR	

#### 4.5.2.3 Pequeño grupo con alumnos con necesidades educativas especiales

Es importante el trabajo en un grupo pequeño al margen del grupo clase mediante actividades programadas para alumnos con unas necesidades específicas, que por diversos motivos, no pueden atenderse dentro del grupo clase, o que necesite actividades con mayor sentido o más funcionales, que le permitan aprender aspectos importantes para el desarrollo de sus competencias. Este espacio es útil para:

- Anticipar o reforzar contenidos del aula regular.
- Estimular aspectos deficitarios de las funciones básicas que aún no están totalmente integrados como psicomotricidad fina, orientación temporal, atención, memoria, etc, o destrezas verbales para alumnos que necesitan un aprendizaje sistemático de la lengua escrita.
- También se puede ejercitar la ejecución e tareas sencillas de organización de la institución, que plantean el desarrollo de destrezas educativas, como llevar mensajes, ayudar al profesor. (Bassedas, 2010)
- Las actividades individuales que el alumno resuelve solo, puede ser una situación, ejercicio o actividad de ampliación, estas actividades deben estar reguladas a las posibilidades del niño o niña con discapacidad intelectual para que logre éxito y continúe su aprendizaje:
- Trabajar en la adaptación del libro de texto, teniendo como referente el libro que utiliza en el aula a la que pertenece el niño con necesidades especiales. Se deben priorizar entonces objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación que presenta

el libro de todos los alumnos. Sin embargo, el material adaptado debe permitir seguir las explicaciones en la clase, pero con textos ejercicios de acuerdo a sus posibilidades.

- Es importante que el docente haya precisado bien los objetivos, el tiempo requerido y las ayudas que necesite, material concreto, guía de orientación, etc. (Bassedas,2010)
- El niño o niña con discapacidad intelectual leve participa en tareas individuales o por parejas para realizar actividades prácticas más o menos complejas de la clase.(Bassedas, 2010)

#### **4.5.2.4 Actividades para el desarrollo emocional:**

Para cada niño o niña que asiste a la escuela es muy importante la relación que establece con los compañeros, es el espacio para el aprendizaje social, que va muy vinculado al desarrollo emocional del niño. Por ello es importante crear un ambiente cálido en el que cada niño participe y aprenda a convivir con naturalidad y respeto. Es importante que el maestro determine espacios de reflexión, de información y de cooperación.

- La ronda o el círculo que es un espacio de expresión en el que se puede tratar temas relacionados con la interacción del grupo, se puede contar un cuento, los niños pueden compartir hechos de su vida diaria, o diversas actividades lúdicas. Implica un manejo de reglas claras bajo principios de respeto, aceptación y solidaridad.
- La tutoría entre iguales, que facilita los aprendizajes de los dos participantes. El tutor está reforzando su aprendizaje al revisar y reproducir aquello que ha aprendido, mientras que el compañero que recibe la información quizá la va a retener mejor pues el lenguaje que usa su compañero para explicar es más sencillo y puede haber un componente emocional que facilite el aprendizaje
- Tutoría a través de redes de apoyo a compañeros (sistemas de compañeros y amigos, círculo de amigos) para facilitar las necesidades de socialización. Esto es útil como una forma de intervención preventiva en espacios menos organizados, como el patio de recreo y para evitar situaciones de abuso, aislamiento o maltrato. (Bassedas, 2010)

#### **4.5.3 Evaluación**

La evaluación del desempeño del alumno con discapacidad intelectual leve, en términos generales, debe estar acorde con los contenidos planteados como con los procesos que se

han dado, el esfuerzo y dedicación mostrada por el alumno. Cuando se trabaja por proyectos el maestro evalúa a los alumnos tanto al inicio de éste, durante el proceso y a través del producto final. Se considera una evaluación formativa que se registra a través de fichas de seguimiento individual, diario del maestro, etc., generalmente se lo hace mediante la observación de comportamientos, actitudes de los niños y de las tareas y actividades realizadas, pruebas específicas, la exposición del producto final del proyecto, del observador externo. La evaluación sumativa se refiere a la adquisición de los objetivos y contenidos, se realiza al finalizar la unidad (García González, 1996). Es importante también contar con la propia evaluación del desempeño del niño así como de la valoración de los miembros del grupo.

Tabla 5 Registro de Evaluación de alumnos (García González, 1996)

MAESTRO:								
AREA								
NOMBRE DEL ALUMNO:								
Unidad	Objetivos		Contenidos		Modificaciones			
					Objetivos	Contenid	Activ.	Metod.

#### 4.5.4 Apoyo y capacitación a los profesores

Se debe reconocer que la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve puede generar en los profesores dificultades o sentimientos encontrados, relacionados con inseguridad e impotencia. Pueden suponer que no van a lograr dar al alumno con discapacidad lo que necesita, por esto es importante generar espacios de diálogo, que permitan al profesor exponer sus dudas y a su vez sus compañeros de trabajo puedan compartir experiencias que enriquezcan el trabajo y así disminuir los temores. Es importante también la retroalimentación positiva y frecuente frente a la labor que va realizando el maestro, así como mantener la guía y evaluación sobre la marcha de los procesos que se dan en el aula inclusiva. Es importante entonces:

- Generar espacios de expresión para los profesores, donde se comparta experiencias, sentimientos y expectativas, sin temor a ser juzgados, que permita más bien reconocer u orientar su labor hacia los objetivos de la inclusión.
- Desarrollar capacitaciones docentes encaminadas a fomentar su crecimiento personal y profesional, que les permita crear, innovar o sentirse seguros de aquello que están haciendo.
- Establecer capacidad organizativa, que le permita llevar un plan diario de aquello que va realizando con los alumnos y la evaluación de procesos. Capacidad para individualizar el aprendizaje y los recursos. Destreza para establecer límites firmes y justos, habilidad para mediar de manera constante y lógica la información. Desarrollar una actitud objetiva frente a las emociones de los alumnos frente a nuevos aprendizajes que le permita reconocerlas, y no sentirse aludido o tomarlo como algo personal hacia él.
- Compartir las diversas experiencias pedagógicas con maestros de otras instituciones que se dedican a la inclusión o están interesados en esta labor.
- Concientizar en toda la comunidad educativa el aporte que todos y cada uno hace en su momento en la inclusión de personas con discapacidad intelectual, valorando los beneficios que aporta esta actitud de vida.

Esta guía es una aproximación hacia el mejor conocimiento de la situación de discapacidad intelectual, pretende una sistematización de contenidos y estrategias útiles para el profesor que le permitan organizar las actividades de aprendizaje para el niño con discapacidad intelectual, de manera contextualizada con lo establecido para sus pares. De esta manera se podrán facilitar los aprendizajes del niño, encaminados a desarrollar un desempeño más organizado, seguro, participativo, responsable e independiente dentro del grupo y la familia del niño con discapacidad intelectual. Es un trabajo minucioso, que demanda más tiempo, y quizá formación, sin embargo este proceso de planificación, de constante seguimiento implica una postura de compromiso que puede constituir el cambio en la vida de una persona con las mismas necesidades que el resto.

## CONCLUSIONES

- El presente trabajo considera a la inteligencia como una dimensión del ser humano que le permite resolver problemas, adaptar su comportamiento al entorno en que vive. Así se sugiere que esta dimensión está vinculada a las diversas áreas del pensamiento, lógico-matemático, viso-espacial, musical, lingüística, cinestésica, intrapersonal, e interpersonal, (inteligencia emocional). Además las interacciones sociales incrementan las habilidades cognitivas, en las que las personas trabajan de manera conjunta para resolver problemas. La habilidad que tiene las personas para enfrentar las demandas de su entorno, la experiencia previa y la habilidad analítica constituye la inteligencia práctica.
- El trabajo formativo de la escuela con todos los niños implica el adecuado manejo emocional que resulta del conocimiento de las propias emociones, su regulación y expresión. Mejora la elaboración de las relaciones interpersonales, seguridad y autoconfianza, el rendimiento académico en los primeros años de escolaridad.
- Se define la discapacidad intelectual leve como una situación de funcionamiento intelectual asociado a un coeficiente intelectual que tiene dos desviaciones típicas bajo la media. Presenta dos o más limitaciones en áreas de habilidades adaptativas y se manifiesta antes de los dieciocho años. Estas disfunciones pueden estar relacionadas con disfunciones en procesos cognitivos que pueden ser susceptibles de desarrollo a través de la ejercitación.
- El funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual leve se relaciona con lo que hace realmente más que lo que es capaz de hacer, por ello la estimulación debe relacionarse con el desarrollo de habilidades adaptativas dentro de un contexto social que enriquezca su desempeño, puesto que dependen de otros para aprender.
- Son habilidades adaptativas la comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

- La inclusión se ocupa de todas las personas que se hallan en situación de desventaja ya sea por discapacidad, raza, cultura, género, por lo tanto implica el desarrollo de procesos que ayuden a eliminar barreras que limitan el aprendizaje, que pueden estar relacionadas con la estructura del sistema, escuela, comunidad, políticas locales y nacionales. Es una actitud de vida que permite la igualdad de oportunidades educativas o adecuadas a las necesidades de quien lo requiere, acepta las diferencias como valor, se enfoca en las mejoras que hace la escuela, la sociedad para tener a todos sus miembros dentro sí. Busca la mejora social para que la persona adquieran habilidades académicas para la vida independiente.
- La guía de inclusión considera la importancia del rol que juega el maestro en este proceso, combinado con la organización del trabajo en el aula, y con el efecto que pueden tener sobre los niños las diversas interacciones que suceden dentro de ella, el uso de estrategias metodológicas apropiadas, la estructura de grupo/clases en determinados períodos de la jornada así como la diversificación del currículo y el trabajo cooperativo.
- La institución educativa debe contar con un alto grado de calidad, un trabajo multidisciplinario, que además involucre activamente a la comunidad, así como con un proceso continuo de evaluación.

## RECOMENDACIONES

La escuela con una visión inclusiva requiere comprometerse en proporcionar oportunidades de aprendizaje y crecimiento para la persona con discapacidad intelectual, para que logre el desarrollo de destrezas adaptativas para un desempeño independiente y seguro. A continuación se establecen algunas recomendaciones:

- El trabajo que implica la inclusión parte de una “cultura inclusiva”, que implica una comunidad escolar acogedora, que debe valorar a cada uno de sus miembros, y que practique valores inclusivos. Necesita una política basada en el desarrollo de los alumnos más que en el desarrollo de la escuela o estructuras administrativas y de una práctica que asegure la accesibilidad de todos los alumnos a las actividades propuestas. Es necesario que tenga en cuenta la vivencia del alumno fuera de la clase. Debe contar con la enseñanza y apoyos que permiten la participación y aprendizaje de todos, utilizando todos los recursos de que dispone la escuela o la comunidad. Es importante mantener una revisión constante de los procesos y la actualización de sus maestros.
- El desarrollo de un proceso inclusivo dentro de la escuela es una forma de facilitar innumerables aprendizajes a nivel emocional y de valores, en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por esto las instituciones deberían encaminar políticas y buscar los mecanismos que faciliten la práctica de la inclusión.
- La inclusión en la escuela es un trabajo en equipo que debe contar con la participación de los profesores, psicólogo escolar, profesores de apoyo o tutores, padres, o personas cercanas o encargadas del manejo del niño, profesionales externos. A través de la información obtenida de todo este grupo, la escuela puede trazar un perfil de desempeño con los apoyos que necesita, así como contar con una evaluación frecuente del mismo.
- Es necesario usar algunas estrategias o programas de desarrollo de pensamiento, sistema inmerso como mecanismo rehabilitador de la capacidad cognitiva. (Tics), programas de modificación de conducta, etc.

- Un proceso de inclusión efectivo es el que se lleva a cabo en el Liceo Internacional, de la ciudad de Quito, y por eso se recomienda tomarlo como referente para desarrollar la inclusión, puesto que genera los cambios para eliminar barreras de aprendizaje para los niños y cuenta con un proceso permanente de evaluación y apoyo.

## REFERENCIAS

American Association on mental Retardation. (1999) Retraso Mental.

Madrid: Alianza Editorial.

Barragan, Elizabeth. (2010). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de

escuelas inclusivas. Universidad de Salamanca. Recuperado de:

[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI\\_Velazquez\\_Barragan\\_E\\_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf)

Boggino, Norberto. (2004). El Constructivismo entra al aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Carrillo P., Angélica C. (2010-2011). Inclusión social de niños y niñas con síndrome Down,

Centro de Desarrollo Integral El Niño, Fundación Tierra Nueva - Quito. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Escuela de Trabajo Social.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (2002).

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Recuperado de:

<http://centros.educacion.navarra.es/creena/008psiquicos/retraso%20mental.htm>

Elichiry, Nora. (2004). Aprendizajes escolares. Buenos Aires: Ediciones Manantial, SRL.

Gallardo, Pedro. (2006). Desarrollo Emocional en la educación, *Cuestiones Pedagógicas*,

García, E. (2005). Inteligencia Práctica en la escuela. *Psicología Argumento*.

García González, Felicidad. (1996). Diseño y Desarrollo de las Unidades Didácticas. Madrid,

Editorial Escuela Española, S.A.

Herrera, Jhon. (2010). Discapacidad Mental Leve. Recuperado de:

<http://ayudasparadocentes.blogspot.com/2010/02/la-dicapacidad-mental-leve.html>

Medina Gomez,Begoña (2010). Evaluación de la conducta adaptativa de las personas con discapacidad intelectual.

Valoración y usos de la escala ABS-RS:2. *Tesis Doctoral* . Burgos: Universidad de Burgos.

Monereo, Carles e Isabel Solé. El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista (1999).

Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Morris, Charles y Albert A. Maisto. (2005). Psicología. México: Pearson Educación de México,S.A.

Nye, Robert. (2002). Tres Psicologías. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Tharp, Roland. (2002). Transformar la enseñanza. Barcelona: Editorial Paidós.

Verdugo, A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad Intelectual.

Siglo 0. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual.

Villalba Aguilar, María Fernanda. (2006) El autismo y la inclusión educativa.

Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología.

Willis, Judy. (2007). Strategies for the inclusion classroom.

Virginia: ASCD Publications, 2007.