



MUCOTIES **NIVERSITARIA**

Revista de Investigación

Universidad de los Andes (ULA) - Núcleo Universitario "Valle del Mocoties"
Año 1 N° .1 Julio - Diciembre 2014 - Tovar - Venezuela

Lo Inacabado e Incompleto de todo Conocimiento

La Prosocialidad Aplicada en el Ámbito Educativo

**Respuesta Educativa para los Estudiantes
con Trastorno del Espectro Autista**

¿Realmente Existe Inclusión en los Liceos?

**Formación Docente para la Educación Inclusiva:
Abordaje desde sus Aristas Teórico-Prácticas**

**La enseñanza de la paz desde la visión crítica
de la violencia escolar**

La formación integral y la educación especial

**Análisis de las Adaptaciones Curriculares
Aplicables al Escolar con Dificultades
de Aprendizaje.**

**Formación Docente para la Integración
Sociolaboral de las Personas con
Discapacidad Cognitiva**

**Viaje Visual al
Imaginario Pémon**

**Publicación Centro de Investigación “José Rafael Prado Pérez”
Extensión Universitaria “Valle del Mocotíes”.
Universidad de los Andes (ULA) Tovar - Venezuela**

Autoridades:

Mario Bonucci (Rector), **Patricia Rosenzweig Levy** (Vicerrectora Académica)
Manuel Aranguren Rincón (Vicerrector Administrativo) **José María Andrés**
(Secretario) **José Rafael Prado P.**(Director de Extensión Ula Tovar).

Directorio de la revista

Consejo Editorial

Director

José Rafael Prado P.

Editor Responsable

Raquel Márquez

Universidad de Los Andes

Raquel Vento

Universidad de Los Andes

Rhonal A. Suarez

Universidad de Los Andes

Miguel Osuna

Universidad de Los Andes

Pedro Silvera

Universidad de Los Andes

Consejo Científico

Douglas Cegarra

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Gauris Vela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Eduvigis Solorzano

Universidad de Los Andes

Nancy de Villabona

Universidad de Los Andes

Luis Sandía

Universidad de Los Andes

Comité de Asesor

Pedro Rivas

Universidad de Los Andes

Mariela Ramírez

Universidad de Los Andes

Jaime Durán

Universidad Piloto Colombia

Marlen Mora

Universidad de Los Andes

Ulises Hernández

Universidad del Cauca

Contacto:

mucuties.universitaria@ula.ve

José R. Prado P.

jrpp@ula.ve

RAQUEL V. MÁRQUEZ

ramac1@hotmail.com

Raquel Vento

clasesvirtualesextensioントovar@gmail.com

Rhonal A. Suarez

rhonal.rasm@gmail.com

Miguel Osuna

miguel1@gmail.com

Concepto de portada:

Rhonal A. Suarez M.

Serie: Viaje Visual al Imaginario Pémon

Ilustración, Diseño y diagramación:

Rhonal A. Suarez M.

Fotografía

Rafael Maldonado

Publicación: Formato Digital

Periodicidad: Semestral



Editorial

2

LA REVISTA MUCUTIES UNIVERSITARIA ES UN ESPACIO DE DIVULGACIÓN DEL CENTRO DEL INVESTIGACIÓN “JOSÉ RAFAEL PRADO PÉREZ” DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA “VALLE DEL MOCOTÍES” DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. NACE DE LA NECESIDAD DE PROYECTAR EL TRABAJO ACADÉMICO DE LAS PERSONAS QUE HACEN VIDA A SU ALREDEDOR Y EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL PENSAMIENTO Y DEL DESARROLLO HUMANO.

EL OBJETIVO DE LA REVISTA ES MOSTRAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y GRÁFICA DE LOS DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA REGIÓN, CON EL FIN DE INCENTIVAR Y PRESERVAR LO QUE SE PRODUCE EN EL CAMPO EDUCATIVO, CIENTÍFICO Y ARTÍSTICO PARA EL ESCENARIO SOCIAL Y COMUNITARIO.

ES ASÍ COMO, MUCUTIES UNIVERSITARIA PERMITE ESTIMULAR LA REFLEXIÓN TEÓRICA Y CIENTÍFICA QUE NOS GARANTICE LA EXPOSICIÓN DE TEMÁTICAS FUNDAMENTADAS EN INVESTIGACIONES ABIERTAS Y PREESTABLECIDAS PARA MOSTRAR RESULTADOS Y ANÁLISIS PROFUNDOS DE LOS DIFERENTES CAMPOS DEL SABER UNIVERSITARIO.

RAQUEL V. MÁRQUEZ

EDITOR

SUMARIO

ARTICULOS Arbitrados

- 4** Lo Inacabado e Incompleto de todo Conocimiento.
José R. Prado P.
- 11** La Prosocialidad Aplicada en el Ámbito Educativo.
María Rita Elisa Rujano
- 22** Respuesta Educativa para los Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.
BELINDA J. VALLADARES SOLER
- 31** ¿Realmente Existe Inclusión en los Liceos?
COROMOTO GUERRERO
- 38** Formación Docente para la Educación Inclusiva: Abordaje desde sus Aristas Teórico-Prácticas. **3**
BILEIDIS DEL VALLE RENDÓN
- 47** La enseñanza de la paz desde la visión crítica de la violencia escolar.
MARÍA A. ROSALES P.
- 61** La formación integral y la educación especial.
Zulay del Valle Calderon

Investigación INarbitrada

Análisis de las Adaptaciones Curriculares Aplicables al Escolar con Dificultades de Aprendizaje. **68**
RAQUEL V. MÁRQUEZ

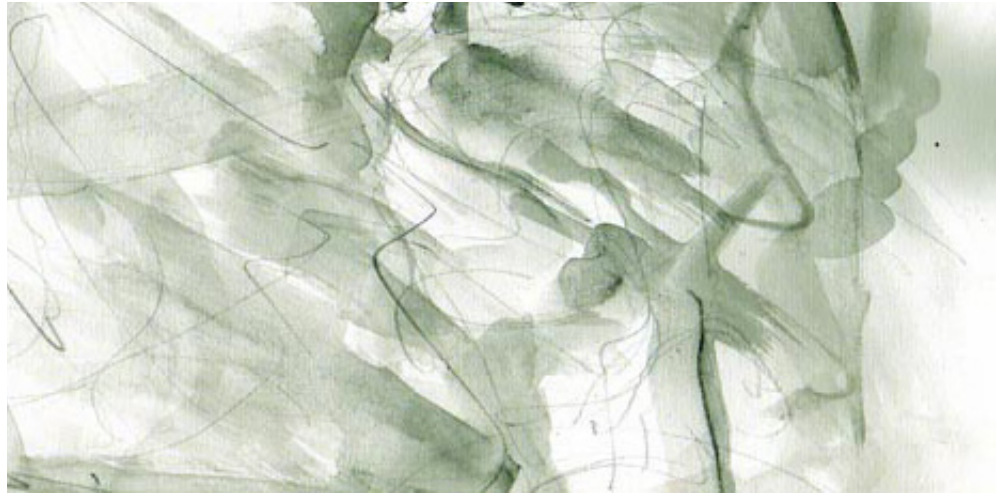
Formación Docente para la Integración Sociolaboral de las Personas con Discapacidad Cognitiva. **79**
ARGELIA DOLORES GUTIÉRREZ MÁRQUEZ

Investigación INen espacios comunitarios

94 Análisis Geomorfológico de la Microcuenca de San Francisco Tovar Estado Mérida Venezuela
Luis Ramón Montilva

GAleria Viaje Visual al Imaginario Pémon **106**
Arte Rhonal A. Suarez M.

Extra Normas para la revista **111**
Emucu Mucuties Universitaria



Lo inacabado e incompleto de todo conocimiento

Dr. José R. Prado P.
jrpp@ula.ve

RECIBIDO: 21/07/2014 REVISADO: 21/09/2014 ACEPTADO: 13/10/2014

Resumen

El propósito central del presente trabajo, radica en plantear la importancia de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento y el impacto que pueda tener para la discapacidad. Desde el paradigma de la complejidad se pueda pensar sobre la educación para la discapacidad hoy, la cual está atravesando, una etapa de profundos cambios tanto en las concepciones teóricas como en las dimensiones metodológicas y prácticas. Un punto importante sobre lo que debemos reflexionar estriba en la urgente formación de profesionales competentes para afrontar las diferencias, por ello, hay que evitar que en las instituciones educativas trabajen para una homogeneidad que no existe en las aulas. Es preciso tener presente un cambio de actitud para apreciar las competencias y no las incompetencias de las diversas personas. La formación universitaria del futuro profesional ha de ser, en definitiva, una preparación para el trabajo cooperativo, solidario, humano y transdisciplinario. En esta posición de la nueva educación de este siglo XXI, se necesita de una especial atención la idea de prácticas diversas o alternativas en cuanto a la función de las desigualdades de origen, que propicien experiencias integradoras de las distintas capacidades del ser humano.

Palabras Clave: Unitas Multiplex, unidad, diversidad humana, discapacidad

The Unfinished and Incomplete of All Knowledge

Abstract

The central purpose of this study lies in raising the importance of the unfinished and incomplete of all knowledge and the impact it may have for disability , from the paradigm of complexity can think and do about education for the disabled today , the which is going through a period of profound changes in both theoretical concepts and methodological and practical dimensions Consequently , an important point about what we think is to the urgent training of competent professionals to address the differences , therefore, must be keep in educational institutions work for a homogeneity that does not exist in the classroom. We must remember changing attitudes to appreciate the skills and not the inadequacies of various people. The university training of future professionals , must be ultimately a preparation for the cooperative , caring , human and transdisciplinary work . In this position of the new education of this century , it needs special attention the idea of different practices or alternatives for the function of the original inequalities that favor inclusive destination experiences in course of the various capabilities of being human.

5

Key words: Unitas Multiplex , unity, human diversity , disability

En el mundo de la ciencia en general, se viven momentos de incertidumbre producto de la inadecuación de las rígidas estructuras metodológicas heredadas de la modernidad. Estamos en presencia de un redimensionamiento de los objetos de estudio con importantes efectos en las dimensiones filosóficas de la ontología, epistemología y metodología. Esta discusión se inscribe en el debate, que desde mediado del siglo XX se viene dando sobre el papel protagónico de los paradigmas en la producción del conocimiento científico, que originó e impulsó Thomas Kuhn en su obra la Estructura de las Revoluciones Científicas. Su explicación sobre la ciencia del “Zig zag”, refiriéndose a las dudas, incertidumbres y discontinuidades manifiestas ante la aparición de un nuevo descubrimiento, constituyen un interesante proceso lleno de complejidad. Se impone, por tanto, una revisión de los cimientos de la arquitectura científica de las ciencias en general.

Para lograr tal adecuación ante una compleja realidad ontológica y a los requerimientos de múltiples usuarios. Así pues, la no linealidad, el azar, la improvisación, la imprecisión, lo desconocido, lo complejo, forman parte intrínseca de la realidad objeto de reflexión en los procesos de indagación científica y requiere una nueva lógica para su comprensión e interpretación.

Aunque a manera de ejemplo, la discapacidad se había venido desarrollando a través de los años y sobre la base de la epistemología del modelo médico. Esta lógica constituye la racionalidad particular instaurada de manera explícita y enseñada de modo gradual y progresivo en las universidades nacionales, generando un hábito académico científico que incorpora de manera inadvertida a los procesos de construcción de conocimiento y sobre el que se funda la práctica profesional.

6

Desde la Inauguración de la modernidad con la obra de Descartes y las posturas empirista inglesas, y especialmente en los últimos tres siglos, el quehacer científico se fundamentó en las matemáticas de Newton y Leibniz; estas explicaron un mundo lineal, mecánico, caracterizado por la repetición de los fenómenos, su predictibilidad y sujeción a leyes inmutables. El conocimiento exacto de las leyes del movimiento y de la configuración del universo determinó el avance del conocimiento científico, su lógica y su lenguaje. Pero el aporte más denso a esta forma de construir la ciencia lo hizo Augusto Comte con su filosofía positivista que da origen al paradigma objetivista, cuantitativo y reduccionista que hoy se retrae. En la actualidad, estamos repensando este enfoque paradigmático por que no responde a visiones complejas de nuestro universo y un ejemplo directo de las transformaciones que se están viendo, la podemos apreciar en el trabajo de aceleración de partículas que le vale el premio nobel de física, en estos estudios participan científicos de la Facultad de Ciencias Universidad de Los Andes.

Es por ello, que la formación de pregrado y postgrado en las instituciones de educación superior se están caracterizando por el hábito de realizar investigaciones bajo el paradigma positivista, pero en una forma mecánica, reduccionista y recetaria de hacer ciencia, sin el suficiente basamento epistemológico, puesto que no se manejan las corrientes filosóficas, enfoques paradigmáticos y posturas que rigen el proceso del pensamiento para construir la ciencia (Arteaga y Prado, 2011).

Una buena enseñanza de la epistemología, podría iniciarse en los nuevos profesionales investigadores en la interpretación del pensamiento positivista y de otros paradigmas emergentes como el de la complejidad, para poder desarrollar procesos de construcción del conocimiento que responda a una sociedad del conocimiento en un contexto de incertidumbre, que dé paso a una filosofía de la complementariedad, al plantearse en esta que todo conocimiento de hoy e inclusive en las ciencias puras, a medida que se presentan avances por medio de la electrónica en la instrumentación para indagar se llega a la transformación de los esquemas cognoscitivos y como se menciona anteriormente, ya no es posible enseñar ciencia si no es con base en la filosofía mencionada (Pérez, 2002)



El paradigma biomédico, clínico, positivista que muchas veces permea a la discapacidad por ejemplo se caracteriza por la búsqueda diagnóstica e investigativa especializada del pensamiento basada en la evidencia y el uso del método del ensayo y error. Creo que la evolución de las diferentes ciencias se ha orientado hacia la interdisciplinariedad facilitando la formación de teorías generales de las ciencias que han conducido a la integración y la transdisciplinariedad.

El paradigma insurgente de la complejidad se originó en un conjunto de conocimientos teóricos producidos en el desarrollo de las ciencias. Estos desarrollos científicos contribuyen con el desmontaje de los últimos ladrillos de la simplicación de las visiones lineales. El pensamiento complejo-dialógico tiene como punto de partida una concepción de la realidad indeterminada, en el cual el desorden es el creador, está presente la no linealidad, el azar, lo incierto, como lo dijera Thomas Kuhn en su obra *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. El investigador reconoce lo inacabado del conocimiento, por esta razón dialógica con la realidad, sin reglas preestablecidas. El investigador organiza sus ideas de acuerdo con el momento y las circunstancias de producción del conocimiento.

7

Lo cualitativo, lo cuantitativo y lo dialéctico se complementan; la recursividad organizada, donde las causas pueden ser efectos y los efectos pasan por ser causas. el pensamiento complejo-dialógico, es construir conocimiento.

Por esto, proponemos entre otras cosas:

- Profundizar en el sistema multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.
- Actualizar la estructura legislativa vigente en materia de educación superior en nuestro país.
- Rescatar el papel de la pedagogía en las universidades venezolanas. De esta manera facilitaremos respuestas viables, pertinentes y con equidad a los planteamientos sociales reales de nuestras regiones.

Por otro lado y siguiendo el hilo de este trabajo, está lo planteado por Morín (2000) en relación con los saberes que se necesitan desarrollar para que la sociedad esté en condiciones de enfrentar las exigencias que los nuevos tiempos le están planteando al mundo en general.

El primero de esos saberes, señalado por el autor: “conocer lo que es el conocer” (pág. 18), incorporado el conocimiento del cerebro, de la mente y de la cultura de referencia, atendiendo así el significado de lo que se quiere conocer, en contraposición a las repeticiones sin que se realicen las imprescindibles transformaciones del esquema cognoscitivo. Ya la sociedad requiere aprendizajes concientes.

Otro de los saberes planteados por Morín es el “principio de un conocimiento pertinente” (pág. 39) fundamentado en la globalidad, sin dejar a un lado los contextos más próximos y considerando las partes y el todo en una sola visión; no más el conocimiento en forma fragmentada.

Unidad y diversidad de todo lo humano, estudiado en sus aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturales, históricos y sociales. Este es otro de los saberes, útil para enfrentar la desintegración de esa compleja condición humana con una educación que le sea pertinente, de acuerdo a este autor al “enseñar la condición humana” (pág. 59).

A partir del siglo XXI, se le reafirman al ser humano necesidades y problemas a resolver que le son comunes a todos los seres en la faz de la tierra, de ahí el saber acerca de la “identidad terrenal” (pág. 67)

8

En lugar de contenidos no relevantes es urgente proceder a “enseñar las incertidumbres” (pág. 85); sabemos que la microfísica, la neurociencia, la termodinámica y la cosmología plantean cada día nuevos e inciertos caminos de comprender al hombre y su destino.

En consecuencia, la educación estará sostenida en propiedades y estrategias del pensamiento que lo preparen para afrontar lo inesperado y lo incierto, para ir modificando su actuación y enfrentar los determinismos y las predicciones fijas.

Sin comprensión del ser humano no sería posible la vida, “enseñar la comprensión” (pág. 99), como medio y fin de la comunicación y base firme de una educación para la paz con la cual enfrentar la incomunicación, el desajuste social y las incongruencias que a diario son observadas.

Como cierre a esta primera parte, Morín señala que el papel rector en una educación para hoy y el futuro, está en educar con base en la “ética del género humano” (pág. 113), imprescindible atención a una autopoietica que considere el carácter ternario de la condición humana: individuo, sociedad y especie. Esta es la vía más apropiada para garantizar una educación que se aleje cada vez más de la educación para la individualidad en función de contenidos estáticos, no relevantes, no concientes y no cooperativos. Un hecho trascendental está en la concepción que Pérez (2011) tiene acerca del ser humano y la educación necesaria, para este autor, el ser humano se define complementando lo que es el mismo desde una visión de estructura y su condición recursiva al estar continuamente haciéndose así mismo.

Es importante señalar como ejemplo claro, el modelo educativo asumido para la formación del talento humano en el área de la



educación y en especial una educación para la discapacidad, sea instrumento esencial y transformador, capaz de estimular a enfrentar exitosamente los desafíos del mundo de hoy y permita formar ciudadanos que contribuyan a construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto a las diferencias culturales, derechos humanos y sobre todo a las personas con discapacidad entre otros, compartiendo el conocimiento y la información, constituyéndose en un elemento insustituible para el desarrollo social.

Observando la formación universitaria del educador y en especial del profesional que labora en las instituciones de educación especial fundamentada epistemológicamente y filosóficamente desde esta visión positivista, mutilante, reduccionista y unidimensional del mundo de hoy, consecuentemente acarreará “pésimos” profesionales, por que conduce a una hipersimplificación; al respecto, Morín (2003) sugiere que acciones fraccionadas no responden a necesidades reales y sentidas por la sociedad de hoy, en especial porque se observa y resuelve la problemática oral desde una visión aislada de la formación integral de la persona.

9

De acuerdo a Niño (2003), pensar en lo relacionado a la formación profesional universitaria hoy día, es jugar con los sentidos y razones que la postmodernidad nos sugiere. Las definiciones, funciones y sentidos atribuidos a la formación han cambiado.

En un mundo globalizado las definiciones acerca de la perfección de todas las perfecciones humanas, el desarrollo de las facultades o la educación como la integración, adecuación, adaptación del individuo a la cultura, resultan ser demasiado abstractas, optimistas y románticas. Precisamente a partir del 2003, Pérez ha venido trasformando su modelo para la actuación docente al incluir categorías y subcategorías (conciencia, metacognición y lenguaje interior) otras categorías como la concepción del ser humano y la educación, pensamiento positivo fundamentada en la psicología positivista.

En consecuencia de todo lo anteriormente planteado, se puede considerar como premisas fundamentales en este ensayo sobre lo inacabado e incompleto del conocimiento, despertar el deseo de proponer a nivel de las instituciones formadoras del recurso humano en la educación del país, un consenso unificado que vaya hacia un nuevo modelo de formación universitaria basado en la concepción transdisciplinaria, holística del ser humano en la epistemología neohumanística de la educación contemporánea.

Todo esto en efecto relacionado al mundo en que vivimos hoy el cual se caracteriza por su interconexión a un nivel global en que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente interdependientes. Para describir el mundo

actual de manera adecuado, necesitamos una perspectiva, más amplia, holística y ecológica, es decir, en relación con todo lo existente e interdependiente, pues “todo influye sobre todo”; pero esto no nos los pueden ofrecer las concepciones reduccionista del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; necesitamos con suma urgencia una nueva visión de la realidad, un nuevo “paradigma”, es decir, una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar el conocimiento.

Referencias

Arteaga, F y Prado, J. (2011). La transdisciplinariedad, el Holismo y el Neohumanismo en la formación universitaria integral de nuevos profesionales. Talleres Gráficos Universitarios Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela.

10 Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. París, Francia.

Morín, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona: España.

Niño, L. (2003). Modernidad y narrativa posmoderna. Otras miradas acerca de la formación humana. Documento en línea disponible en: saber.ula.ve/cgi-win/be_alexexe?Acceso=TO16300004641/25&Nombrebd=saber-consulado:2008,Enero16.

Pérez, G. (2011). El talento humano en la actividad física. Memorias del III Congreso de Ciencias Aplicadas al Deporte. Mérida. Venezuela





La prosocialidad aplicada en el ámbito educativo

11

María Rita Elisa Rujano, Msc
rujano.maria16@gmail.com

RECIBIDO: 23/07/2014 REVISADO: 21/09/2014 ACEPTADO: 13/10/2014

Resumen

El hombre ha facilitado el desarrollo de potencialidades, habilidades y destrezas por una mejor convivencia, de esta manera, se ha convertido en un ser social que busca relacionarse. En este proceso socializador, la educación ha sido un factor determinante en el progreso del hombre, pues en éste las acciones prosociales juegan un papel fundamental, ya que estas requieren de un ambiente que enaltezca lo mejor del ser humano y la formación de personalidades sanas e integrales.

De lo antes expuesto surge una pregunta ¿qué función cumple la educación en la formación de acciones prosociales? ¿Cuál es el papel del maestro y maestra en la formación de estas acciones?

Palabras Claves: educación, potencialidades, prosocial.

Prosociality Applied in the Field of Education

Abstract

Man has facilitated the development of their potentials and skills for better living, thus, has become a social being who seeks to relate. This socializing process, education has been a factor in the progress of man, for it is prosocial actions fundamental play a role, since they are required in an environment that celebrates the best of human beings and the formation of healthy personalities and of integrity.

From the above one question arises: what is the role of education in shaping prosocial actions? What is the role of teachers and teacher training in these actions?

Key Words: education, potential, prosocial

Introducción

12

Desde muy temprana edad, los niños participan activamente en un mundo complejo. Las interacciones con los padres son el primer tipo de experiencia social de los infantes estas generan cambios y moldean sus conductas. Cuando los intercambios son saludables crean un vínculo o apego. El apego es un sentido de conexión entre dos personas que forma la base para una relación (Pruitt, 2008). Intercambios tales como expresiones faciales, movimientos e interacciones verbales ayudan a crear un vínculo o un enlace. Los expertos creen que el primer año de vida es un período crítico para la formación de esos vínculos, pues contribuyen a crear un sentimiento de confianza que apoya la exploración del mundo del bebé y sirve como base para su desarrollo futuro (Raikes, 1996). “Estudios han demostrado que los niños con apego seguro a sus madres y padres están en una ventaja para la adquisición de competencias en el lenguaje y en el desarrollo cognitivo, social y emocional” (Raikes, 2002, p. 59). Si no se produce el apego, los niños pueden tener problemas más adelante en la vida y pueden mostrar comportamientos asociales (Wardle, 2003).

Al respecto, Roche (2004) señala que la prosocialidad son “aquellos comportamientos que sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de estos” (P.26).

La prosocialidad es un comportamiento de bien que debe asumir el o la estudiante para una verdadera escuela social proyectada para la innovación y el cambio. En cada una de las instituciones educativas se debe resaltar la importancia de las acciones que nos brinda la prosocialidad, pues cada estudiante debe lograr internalizar el valor de una sana convivencia dentro y fuera de la escuela.

Hoy en día el que un creciente número de niños sean inscritos en instituciones educativas, evidencia que educadores y cuidadores juegan un papel importante en la promoción del desarrollo de habilidades prosociales.

“La relación maestro-niño es una extensión de la relación padre-hijo; por ello los profesores deben invertir en la construcción de relaciones de apoyo con las familias por un interés común, el niño” (Edwards y Raikes, 2002, p. 12).



Desarrollo Social en niños pequeños

Durante los años escolares “los niños desarrollan un sentido de la independencia y la capacidad de cooperación”, a medida que se vuelven más verbales se hacen más conscientes de sí mismos y por ende capaces de pensar en el punto de vista de otra persona e interactuar con sus compañeros (Berk, 2002). Además, los niños se desarrollan en niveles más avanzados del juego paralelo entre lo asociativo y lo cooperativo. Es a través del juego cooperativo que los niños aprenden que deben dejar de lado sus necesidades por el bien del grupo (Wardle, 2003). Por lo tanto, se están desarrollando las habilidades sociales positivas.

El Desarrollo social temprano es complejo y estrechamente entrelazado con otras áreas del desarrollo son: cognitivas, físicas, emocionales, lingüísticas y estéticas. De ahí, que se hace hincapié en la necesidad de socialización y el desarrollo de habilidades sociales como una parte vital de la educación infantil. Para ello se plantean principios que los docentes deben usar como guía en el desarrollo de las prácticas apropiadas. A continuación se enumeran cinco de estos principios:

- El desarrollo y el aprendizaje ocurren y son influenciados por múltiples contextos sociales y culturales.
- Los niños son aprendices activos, basándose en las experiencias físicas y sociales directas, así como los conocimientos transmitidos culturalmente para construir su propia comprensión del mundo que les rodea.
- El desarrollo y el aprendizaje son el resultado de la interacción de la maduración biológica y el medio ambiente, lo que incluye tanto a los mundos físicos como sociales que los niños viven.
- El juego es un vehículo importante para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños, así como un reflejo de su desarrollo.

Como se puede ver, la socialización esta entrelazada y forma parte importante de los principios antes mencionados. “Los niños se desarrollan y aprenden mejor en el contexto de una comunidad en la que se sienten seguros y valorados, en las que se satisfagan sus necesidades físicas y se sienten psicológicamente seguros” (Bredekamp y Copple, 1997, p. 10).

Por esta razón, los padres deben estar conscientes que los comportamientos prosociales son cruciales para el bienestar de los hijos, de ahí, la responsabilidad de los docentes de educación preescolar y básica en la formación de oportunidades para el desarrollo de las habilidades sociales necesarias.

Habilidades prosociales

Los comportamientos prosociales le permiten al niño interactuar con los adultos y con otros niños de una manera exitosa y apropiada según Wardle, 2003, la interacción debe ser beneficiosa para todos los implicados. Un componente adicional de este proceso es la “capacidad del individuo para percibir la situación y ser conscientes cuando un conjunto particular de comportamientos dará lugar a resultados positivos”. Cartledge y Milburn, 1986, de acuerdo a esto, un niño necesita más que habilidades específicas, también necesita la capacidad de navegar por situaciones específicas. (p.7)

Estos comportamientos prosociales se pueden agrupar en tres categorías distintas: compartir (dividir o otorgar), ayudar (actos de bondad, el rescate, la eliminación de la angustia) y la cooperación (que trabajen juntos para alcanzar una meta) Marion, 2003. Otros expertos incluyen mostrar simpatía y amabilidad, ayudar, dar, compartir, mostrar el contacto verbal y físico positivo, mostrando preocupación, tomando la perspectiva de otra persona, y cooperando. Kostelnik et al. (2008), colocaron la conducta prosocial en dos categorías: la cooperación y amabilidad. Los autores definen la cooperación como el acto de trabajar juntos por un objetivo común. Amabilidad se define como el acto de ayudar a otra persona.

14

Desarrollo de habilidades prosociales

Muchos expertos han analizado el proceso de desarrollo de habilidades prosociales. Un niño debe desarrollar competencias cognitivas, competencias emocionales, y habilidades específicas para el desarrollo de la conducta prosocial (Marion, 2003). Por ejemplo, con el fin de compartir un niño debe tener:

- La capacidad cognitiva de reconocerse a sí mismo como capaz de hacer que las cosas sucedan.
- La capacidad emocional para empatizar con la otra persona.
- La capacidad de realizar una habilidad específica.

La combinación de estos tres elementos resulta en la formación de una habilidad social, tal como compartir.

Otro experto, Vygotsky, considera la socialización como una doble acción. En primer lugar, la cognición se relaciona con el compromiso social y en segundo lugar, el lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación dentro de un contexto social (citado en Berk y Winsler, 1995). Vygotsky enfatizó la importancia del juego socio-dramático. El juego como medio por el que los niños interactúan, además es a través de esta interacción social que se produce el desarrollo cognitivo. Los investigadores han encontrado que los niños en edad preescolar que pasan más tiempo en el juego



de ficción son más avanzados en el desarrollo intelectual, tienen una mayor capacidad para la empatía y son vistos por los profesores como más competentes socialmente (Berk y Winsler, 1995).

El desarrollo de habilidades prosociales se puede ver como un proceso de tres partes. En la etapa de reconocimiento, un niño debe ser capaz de determinar si alguien necesita ayuda. En segundo lugar, el niño debe decidir si ayudar o no actuar. En tercer lugar, un niño tiene que actuar mediante la selección y la realización de una conducta apropiada para esa situación (Kostelnik et al., 2008).

Crick y Dodge (citado en Berk, 2002). analizaron la resolución de problemas sociales de desarrollo social y desarrollaron un modelo de procesamiento de información en función de: 1) la capacidad del niño para participar en varias actividades a la vez, de procesamiento de la información 2) el estado mental de un niño, y 3) la evaluación por pares y la respuesta.

A continuación se enumeran las actividades que un niño debe hacer con el fin de hacer frente al problema y llegar a una solución. Ellos son:

- Observar las señales sociales
- Interpretar las señales sociales
- Formular objetivos sociales
- Generar posibles estrategias de resolución de problemas
- Evaluar probable eficacia de las estrategias
- Promulgar respuesta (Berk, 2002, p. 378).

Además, el niño debe tener conocimiento de las normas sociales, la memoria de las experiencias del pasado y las expectativas para futuras experiencias. Por último, las perspectivas de los compañeros y las respuestas a las técnicas de resolución de problemas de un niño afectan en gran medida las interacciones futuras con otros niños involucrados (Berk, 2002).

La función del docente

Entre las funciones del profesor para facilitar y fomentar comportamientos prosociales se encuentran: ofrecer actividades que fomenten las habilidades adecuadas, proporcionar la asistencia necesaria y desarrollar una red social que apoye a los niños en sus esfuerzos. Los maestros deben proporcionar actividades que ayudan a los niños a identificar diversas habilidades sociales y ayudarlos a entender por qué se necesita la habilidad (Johnson et al., 2000).

Además, los niños preescolares y de educación primaria son capaces de participar en juegos verdaderamente cooperativos con sus compañeros y formar amistades reales. Sin embargo, el

desarrollo de estas importantes habilidades sociales no es automático porque los niños necesitan entrenamiento y supervisión para aprender y mantener conductas apropiadas con los demás (Bredekamp y Copple, 1997, p. 116).

Ahora, surge la interrogante ¿Cómo pueden los profesores ayudar a los niños a desarrollar las habilidades y comportamientos necesarios para actuar de manera prosocial?. Dado que el aula es un lugar para aprender acerca de las relaciones humanas. Los niños deben tener la oportunidad de:

16

- Jugar y trabajar con otros.
- Tomar decisiones y encontrar las consecuencias de esas decisiones.
- Encontrar la manera de participar en situaciones de juego con los demás.
- Negociar los conflictos sociales con el lenguaje.
- Desarrollar otras habilidades que caracterizan a los seres humanos socialmente competentes (Bredekamp y Copple, 1997, p. 118).

Facilitar las interacciones positivas

Los profesores pueden facilitar las interacciones positivas de juego para los niños mediante el uso de una variedad de estrategias. Estas estrategias incluyen: 1) hacer hincapié en la cooperación y no la competencia, 2) juegos didácticos que hacen hincapié en la cooperación y la resolución de conflictos, 3) la creación de espacios de aula y materiales para facilitar el juego cooperativo, 4) el uso de la literatura para mejorar la empatía y cariño y por último, 5) fomentar interacciones sociales entre niños de diferentes capacidades si es social, emocional o físico (Honig y Wittmer, 1996). Muchas investigaciones han demostrado que los niños se benefician enormemente de situaciones de juego positivas y eficaces. Klein, Wirth, y Linas (2003) enumeró varios enfoques para facilitar situaciones de juego de calidad.

Estos enfoques incluyen:

- 1) Centrarse en el proceso haciendo preguntas exploratorias.
- 2) Elaborar los juegos sobre la base de los intereses del niño.
- 3) Los niños expresan sus emociones y sentimientos a través del juego.
- 4) Proporcionar materiales que fomenten y amplíen la exploración.
- 5) Proporcionar materiales de permitan la creatividad.



Howes y Stewart (citado en Honig y Wittmer, 1996) encontraron que los niños que están involucrados en la atención de alta calidad y que tienen el apoyo de sus padres aprenden a reconocer y regular las señales emocionales al jugar con sus compañeros. De igual manera, los maestros deben ayudar a los niños a tomar decisiones y hacer frente a las consecuencias de sus decisiones. El papel del profesor es planificar las actividades que ayudan a los niños a pensar a través de un problema. También es necesario repetir la actividad de aprendizaje o actividad similar varias veces (Kostelnik et al. 2008).

Promover la entrada en grupos de juego

Los niños pequeños con frecuencia necesitan un estímulo para entrar en grupos de juego, ya sea para entrar en un grupo o curso, iniciar un contacto con un amigo o ser abordado por los demás. Los niños entran a grupos de juego de diferentes maneras, algunas con más éxito que otros. Los niños tienden a entrar en grupos de una forma o en varias combinaciones dentro de las que se pueden citar: 1) se acercan y miran sin ningún intento verbal o no verbal para participar, 2) a partir de la misma actividad que otro niño y se mezcla en la actividad en curso, 3) hacer saludos sociales o invitaciones, 4) ofrece declaraciones o preguntas informativas, 5) realizan solicitudes abiertas para unirse o 6) se acercan y tratan de controlar el grupo o para llamar la atención (Ramsey, 1991).

Los grupos de juego pueden ser fluidos con los niños que entran y salen con bastante frecuencia. Los profesores pueden responder a estos grupos ya formados para “asegurar la participación equitativa de todos los niños, ayudar al trabajo de grupo hacia una meta deseada y enriquecer la actividad para que todos los niños pueden tener un papel significativo” (Ramsey, 1991, p. 120). En algunos casos los profesores pueden preferir organizar grupos de juegos, esto ayuda a reducir la ansiedad de los niños y amplía su gama de contactos. Una vez más, la participación igual y activa de todos los miembros y un objetivo común son importantes (Ramsey, 1991).

Ayudar a negociar en conflictos

Los profesores tienen que ayudar a los niños a desarrollar habilidades de negociación para manejar situaciones de conflicto. Los niños deben saber la manera de solucionar problemas sociales; poseer las habilidades para resolver problemas en un asunto que les beneficia y es aceptable para los demás (Berk, 2002).

Marion (2003, p. 56) sugirió seis pasos para la enseñanza de la resolución de conflictos:

- Identificar y definir el conflicto.

- Invitar a los niños a participar en la solución del problema.
- Trabajar juntos para generar posibles soluciones.
- Examinar cada idea de lo bien que podría funcionar.
- Ayudar a los niños con planes para implementar la solución.
- Seguimiento para evaluar qué tan bien funcionó la solución.

La mediación de pares es otra estrategia utilizada por los profesores para negociar conflictos. Los líderes de grupo son vistos por otros niños como creíbles y sirven como modelos a seguir (Wardle, 2003). El papel del profesor consiste en llevar a los niños a un lugar neutral y facilitar el proceso de resolución de conflictos (Wardle, 2003, p. 393).

18

De igual manera, los maestros deben proporcionar la mayor cantidad de oportunidades para ayudar a los niños a desarrollar otras habilidades necesarias para lograr la competencia social. El autocontrol es una de esas habilidades. Harter y Shaffer (citado en Marion, 2003, p. 56) dijo: “El auto-control es una parte esencial del aprendizaje de los niños, es importante en el crecimiento y desarrollo del niño, y es fundamental en la preservación del orden social y moral.” El Self -control o auto-disciplina se refiere a la capacidad de regular internamente la propia conducta en lugar de depender de otros para hacerla cumplir (Kostelnik et al., 2008). Los niños demuestran el autocontrol cuando: 1) controlan sus impulsos, esperan, y pueden suspender cualquier acción agresiva o violenta, 2) toleran la frustración, 3) posponen la gratificación inmediata, 4) inician un plan y tratan de llevarlo a cabo en el tiempo (Marion, 2003).

No obstante, si se trata de un proceso interno, ¿cómo pueden los maestros fomentar el desarrollo de auto-control? Kostelnik et al. (2008) sugirió cuatro estrategias:

- Utilizar la instrucción directa para que los niños sepan cuáles son las conductas apropiadas, conductas inapropiadas y comportamientos alternativos.
- Modelar acciones positivas para que los niños puedan aprender con el ejemplo. El modelo puede ser no verbal (volviendo libros de la biblioteca a tiempo) o verbal (“Estoy acariciando al gato con mucha suavidad.”).
- Dar a conocer las consecuencias lógicas de influir en el comportamiento futuro (“Use un delantal para que la pintura no llegue a su camisa.”).
- Integrar las emociones, el desarrollo y la experiencia para ayudar a los niños a hacer un mapa interno. Un niño puede usar esta tabla para clasificar los eventos pasados, interpretar señales, imaginar diversas respuestas, y luego responder de manera apropiada (“Cuando se comparte la tiza con José lo hace feliz.”).



El autocontrol evoluciona con el tiempo, es por ello que los maestros deben proveer experiencias repetidas para que los niños practiquen el autocontrol y refinen su comportamiento.

El Medio Ambiente y el Plan de Estudios

El papel del profesor debe incluir la preparación del ambiente de la clase para óptimas oportunidades de aprendizaje prosociales y proporcionar un plan de estudios integral que potencie el desarrollo de habilidades prosociales. Las oportunidades para el desarrollo de habilidades prosociales deben ser evidentes en todas las áreas del salón de clases.

Los maestros también deben implementar planes de estudio que enfatizen temas y conceptos prosociales. Las actividades y experiencias deberían centrarse en el desarrollo de la autoestima, así como el respeto a los demás. El plan de estudios debe hacer hincapié en el respeto por ellos mismo, la familia, el amigo, la comunidad, los animales y el medio ambiente. Las actividades deben incluir la promoción de la bondad, el cuidar y el compartir (Herr et al., 2004).

Estos resultados nos demuestran que es posible desarrollar en una institución educativa, un modelo prosocial, ya que como lo postula Roche (2004)

“...toda persona posee una capacidad para la prosocialidad y además la pone en práctica en muchas ocasiones ...así la experiencia educativa orientada a estos comportamientos prosociales es uno de los caminos con más potencial tanto para cuidar la salud mental del propio individuo como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar sensiblemente las relaciones sociales...”(p. 17).

Analizando lo expuesto la prosocialidad aplicada en el ámbito educativo de una manera positiva nos va a brindar un abanico de oportunidades en el cual los estudiantes tienen la capacidad de discernir la importancia de un buen comportamiento que va a beneficiar al colectivo, en la medida que los y las estudiantes tengan la posibilidad de educarse juntos, será posible que estimen y respeten las diferencias, desarrollen valores de cooperación, solidaridad, respeto y tolerancia a la diversidad, pilares fundamentales para formar una sociedad más justa y democrática.

Conclusión

La conducta prosocial es esencial para el bienestar de los niños. Los niños deben aprender a actuar de una manera apropiada y beneficiosa para ellos y para los demás. Con tantos niños que participan en la configuración del grupo, las interacciones positivas son una necesidad. El desarrollo de estas habilidades permite a los

niños interactuar con los demás de una forma socialmente aceptada.

El desarrollo de habilidades prosociales comienza en la infancia con el desarrollo de vínculos sanos entre los padres y cuidadores. Los primeros años son el momento para que los niños desarrollen habilidades prosociales mediante la interacción con otros niños. Por otra parte, el papel de los maestros permite facilitar el desarrollo de estas conductas en los niños pequeños. Oportunidades positivas, juegos, modelado, entrenamiento, ambientes óptimos de las aulas, y los planes de estudios cuidadosamente diseñados sientan las bases.

De ahí, la necesidad de formar actitudes prosociales desde la escuela a los nuevos ciudadanos y ciudadanas. Esta necesidad de cambio es fundamental en estos momentos de crisis del ser humano, razón por la cual aceptamos que él o la estudiante manifiesten actitudes no consonas con el compromiso vital de formarse para una sociedad solidaria, equitativa, respetuosa y por supuesto llena de amor y aceptación por el otro.

20

La propuesta de transformación educativa destaca la necesidad de transformar nuestra práctica pedagógica en una acción, pensamiento, humanizado y humanizador, que tenga como centro del proceso al estudiante que aprende con sus características particulares, sus intereses y necesidades.

Cabe señalar que a través de la escucha profunda, empatía, solidaridad conformación y valoración positiva del otro se favorece un clima prosocial de las emociones, el clima del aula mejora con la sensibilización de una buena conducta respecto a los valores, las habilidades interpersonales y la necesidad de mejorar la convivencia entre sus compañeros y esto es quizás el anclaje que se necesitaba para desarmar y rearmar las relaciones entre los y las estudiantes.

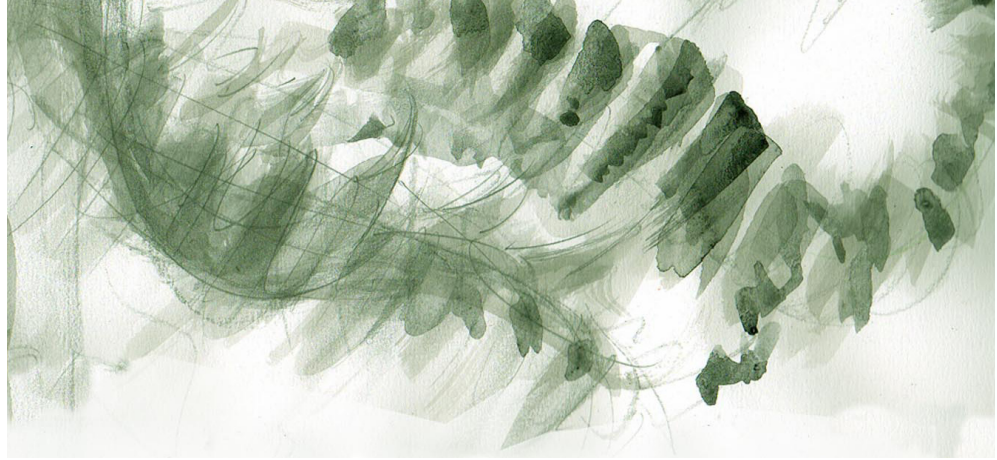
Que el docente refuerce en clase la conducta deseada con comentarios positivos, limitando el uso de premios, fomente la conducta prosocial reconociéndolos de manera pública o privada, para que tomen conciencia de sus conductas positivas y se sientan bien consigo mismo.

Como es evidente, la prosocialidad ofrece la posibilidad de trasladar el conocimiento de una buena relaciones entre sus pares, para que este sea asimilado por medio de una adecuada socialización, por ello es necesario la guía de un docente asertivo, proactivo y con conciencia social, que promueva el inicio y consolidación del proceso cognitivo y actitudinal para crear las base psicosociales en el ser humano. A nuestro entender, sera motor de una sociedad justa, equitativa, cooperativa y por consiguiente más humana.



Referencias

- Berk, L. (2002) Los bebés, los niños, niñas y adolescentes. Boston, MA:.. Allyn & Bacon.
- Berk, L., y Winsler, A. (1995) El aprendizaje de andamios de los niños: Vygotsky y la Educación de la primera infancia. Washington, DC: NAEYC.
- Bredekamp, S., y Copple, C. (Eds .; 1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: NAEYC.
- Cartledge, G., y Milburn, J. (Eds .; 1986) La enseñanza de habilidades sociales a los niños. Nueva York, NY.: Pergamon Books, Inc.
- Edwards, C., y Raikes, H. (2002). Extending the dance: Relationship-based approaches to infant/toddler care and education. *Young Children*, 57 (4), 10-17.
- Herr, J., Lynch, J., Merritt, K., Preusse, K., Wurzer, R. (2004) Moozie's Kindness Curriculum: Preschool. Breckenridge, CO: Children's Kindness Network.
- Honig, A., y Wittmer, D. (1996). Ayudar a los niños a ser más prosociales: Ideas para aulas, familias y comunidades. *Young Children*, 51 (2), 62-70.
- Johnson, C., Herrero, M., Nieve, C., y Poteat, G. (2000). Aceptación de los compañeros y ajuste social en el preescolar y jardín de infantes. *Early Childhood Education Journal*, 27 (4), 207-212.
- Klein, T., Wirth, D., y Linas, K. (2003). Juego: Contexto de los niños para su desarrollo. *Young Children*, 58 (3), 38-45.
- Kostelnik, M., Stein, L., Whiren, A., y Soderman, A. (2008). Guía del desarrollo social de los niños. Cincinnati, OH: South-Western Publishing Co.
- Marion, M. (2003). Orientación de los niños pequeños. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Pruitt, D. (Ed.; 2008) Your child: Emotional, behavioral, and cognitive development from birth through preadolescence. Nueva York, NY:.. Harper Collins.
- Raikes, H. (2002). Una base segura para los bebés: La aplicación de los conceptos de apego al cuidado infantil ajuste. *Young Children*, 51 (5), 59-67.
- Ramsey, P. (1991) Hacer amigos en la escuela: Promover las relaciones entre pares en la primera infancia. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Roche, R. (2004) Psicología y Educación para la Prosocialidad. Buenos Aires: Bellatera.
- Wardle, F. (2003) Introducción a la educación de la primera infancia: Un enfoque multidimensional atención y el aprendizaje centrado en el niño Boston, MA: Pearson Education, Inc.



Respuesta educativa para los estudiantes con trastorno del espectro autista

22

BELINDA J. VALLADARES SOLER
belinda_valladares@hotmail.com

RECIBIDO: 23/07/2014 REVISADO: 21/09/2014 ACEPTADO: 13/10/2014

Resumen

En el presente artículo se analiza la atención educativa recibida por los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que asisten a algunas escuelas convencionales del municipio Libertador, estado Mérida. En primer lugar se define esta alteración del desarrollo y sus características más resaltantes, luego las condiciones educativas necesarias para su atención y finaliza con los aspectos pedagógicos referidos a los contenidos y procedimientos de enseñanza. A manera de conclusión, se privilegia la educación de las personas con trastorno del espectro autista en el primer lugar de los procedimientos de intervención, señalando como objetivos centrales la mejora de su conocimiento social, de sus habilidades comunicativas sociales y de la autorregulación de su conducta para adaptarse al entorno; para esta población, la escuela cobra un rol determinante por su condición de institución socializadora por excelencia.

Palabras Claves: Estudiantes con trastorno del espectro autista.

Abstract

The education received by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) who attend some of the mainstream schools in the Libertador municipality of Mérida state is analyzed in this article. First of all it defines this alteration of the development and its most important characteristics, then the educational conditions needed to accomplish its proper care and ends with the pedagogical aspects relating to the contents and methods of teaching. To conclude, it favors the education for persons with Autism Spectrum Disorder in the first

place of the interventional procedures, pointing out how central objectives improve their social knowledge, their social communication skills and self-regulation of behavior in order to adapt to the environment; for this population, the school has a decisive role due to its condition as a socializing institution par excellence.

Key Words: Students with autism spectrum disorder.

El autismo fue descrito por primera vez por Leo Kanner (1943), médico psiquiatra austríaco residenciado en Norteamérica, en su artículo Los Trastornos Autistas del Contacto Afectivo. Este psiquiatra, después de estudiar de manera detallada a once niños con características similares, elaboró unas conclusiones generales que establecieron una nueva categoría diagnóstica. El autor caracterizó a la persona con autismo por su “incapacidad para relacionarse de forma normal con las personas y situaciones desde el comienzo de su vida...desde el principio hay una soledad autística extrema...su conducta está gobernada por un deseo ansiosamente obsesivo por mantener la igualdad, que nadie excepto el propio niño, puede romper en raras ocasiones”. Adicionales a los aspectos referidos en el área de las interacciones sociales, señala restricciones en sus funciones comunicativas y la ausencia de lenguaje en algunos de ellos, como tercera característica, mencionó la inflexibilidad y rígida adherencia a las rutinas.

Casi de manera simultánea, aparentemente sin conocer la publicación de Kanner, y del otro lado del mundo, el médico vienés Hans Asperger publicó en 1944 su artículo La Psicopatía Autista en la Niñez, destacando similitudes con los rasgos anteriormente descritos: “el trastorno fundamental de los autistas es la limitación de sus relaciones sociales. Toda la personalidad de estos niños está determinada por esa limitación”. También señalaba las extrañas pautas expresivas y comunicativas de las personas con autismo, la limitación, compulsividad, el carácter obsesivo de sus pensamientos y acciones, su tendencia a guiarse exclusivamente por impulsos internos ajenos a las condiciones del entorno.

Así, el conjunto de características del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es lo que conduce a los autores anteriormente citados a su denominación inicial; etimológicamente hablando, en el DRAE (2001), autismo proviene de la raíz griega autos, cuyo significado refiere por sí mismo. Este trastorno comprende tres núcleos de alteraciones: trastorno cualitativo en las relaciones, en la comunicación y el lenguaje, falta de flexibilidad mental y conductual; observados cada uno de estos núcleos de manera separada o en su expresión integral, las personas con TEA dan lugar a esa inquietante impresión de actuar para, por y sobre sí mismos de manera exclusiva, transmitiendo la sensación de que el resto de la humanidad ha dejado de existir para ellas.

interacción, la comunicación y el pensamiento; su causa aún es desconocida, hay estudios que apoyan la tesis del origen genético, otros señalan la influencia de factores inmunológicos, metabólicos y ambientales, lo que conduce a considerar, según Vázquez (2012), la etiología neurobiológica multifactorial, es decir, un enfoque que reconoce la interacción de los factores genético, metabólico, toxicológico y neurológico en el desencadenamiento del trastorno.

Este último enfoque sobre las causas, determina una vía con muchos afluentes, reconoce la aparición gradual de las alteraciones que lo caracterizan, las variadas diferencias tanto interindividuales como en grados de severidad. Algunos estudios indican una probabilidad de aparición del Trastorno del Espectro Autista en 1 de cada 750 nacimientos, Greenspan (2008), señala prevalencia de 1 en 166 y existen los que apuntan a 1 de cada 80 individuos; aún con tan marcadas diferencias, la mayoría de las investigaciones sugiere el significativo incremento de su aparición durante las últimas décadas. Mientras que unos estudios justifican la causa de este incremento por la mejora en las acciones de detección y diagnóstico del trastorno, otros investigadores consideran que realmente ha aumentado la cifra de personas con TEA.

24

Por cualquiera de las razones antes señaladas, el aumento de la población estudiantil con TEA es una realidad que se evidencia en las instituciones educativas, ante ella surge la pregunta: ¿reciben nuestros estudiantes de los centros a los que asisten, la respuesta adecuada a sus necesidades educativas especiales asociadas con el TEA? Para responder esta interrogante es necesario tener presente las siguientes consideraciones: características de las personas con TEA, condiciones educativas necesarias para su atención y aspectos

El TEA se considera un trastorno porque altera el desarrollo normal de la persona, el término espectro acuñado a esta categoría diagnóstica hace referencia a la amplitud de las diversas manifestaciones del trastorno, siempre ubicadas, tal como refiere Wing (1998), en las áreas social, comunicativa, imaginación y patrones rígidos y repetitivos de actividad; anteriormente se mencionó la razón etimológica para el acuñamiento del término autismo.

Para comprender y educar a personas que presentan este complejo trastorno del desarrollo es necesario conocer las funciones alteradas. De acuerdo a Rivière (2001), todas las personas con TEA presentan una disarmonía importante en su desarrollo debido a las significativas deficiencias en las pautas sociales, las competencias comunicativas y lingüísticas, las habilidades simbólicas, las conductas lúdicas e imaginativas y los sistemas de relación emocional. El autismo se hace evidente entre los 2 y 3 años de edad, aunque su aparición ocurre desde edades anteriores, en una gran cantidad de casos suele



describirse un desarrollo aparentemente normal en los primeros 18 meses de vida, aunque muchos padres reconocen que sus hijos en esta etapa eran especialmente tranquilos e inactivos; hacia la mitad del segundo año de vida se observan algunos indicadores de alarma: pérdida del lenguaje ya adquirido o la completa ausencia de éste, la preferencia del niño a permanecer solo y su indiferencia ante las personas, exhibe desinterés tanto por adultos como por sus pares; también es típico observar que carece de expresiones para comunicar necesidades o intereses y no juega simbólica o imaginariamente.

En términos muy generales, debido al carácter de espectro del trastorno, se aprecia en la persona con autismo que no observa directo a los ojos de otros seres o su contacto visual es muy breve, la mayoría de las ocasiones prefiere estar sola, frecuentemente evita el contacto físico o solo lo acepta de muy pocas y cercanas personas; ignora otros niños y no juega con ellos, se altera cuando hay gente extraña en su casa, con frecuencia reacciona de manera desproporcionada y con rabietas inexplicables en ambientes muy concurridos, pasa instantáneamente por diferentes estados emocionales sin que se conozca el estímulo externo que provoca tales reacciones, es incapaz de seguir las reglas de juegos sencillos y, en general, no se ajusta a las normas de la escuela, casa o trabajo.

En el área comunicativa-lingüística puede llegar a presentarse la ausencia total de lenguaje, si su habla es más o menos adecuada repite literalmente lo que otra persona le dice -esto se conoce como ecolalia-, no utiliza el dedo índice para señalar lo que necesita o le interesa, con frecuencia tiene grandes dificultades para interpretar la comunicación corporal de otras personas, no lleva objetos a otras personas para compartir su interés, llora cuando quiere o necesita algo pero no hace señas motrices para darse a entender, es incapaz de iniciar y mantener una conversación extensa.

En relación a la flexibilidad de intereses, conductas y pensamientos, es común verlo mover sus manos en forma de aleteo, se balancea, camina sin propósito, mueve los dedos de las manos, gira incesantemente; también es frecuente la exagerada selectividad en alimentos, objetos y prendas de vestir; llora o se violenta si le cambian sus horarios o rutina, se altera ante lugares o personas nuevas, si tiene lenguaje insiste repetitivamente en ciertos temas aunque no sean pertinentes al lugar, al momento o a las personas con las que habla. Algunos se autoagreden o golpean a otras personas sin motivo aparente.

Todas las características enunciadas anteriormente generan en las personas con TEA una serie de necesidades particulares, ante su confusión e incompreensión acerca de las personas y el entorno, requieren un mundo estructurado y predecible; para su falta de propósito y anticipación precisan dirección clara, simple y sin

errores; para sus deficiencias comunicativas necesitan medios para comunicarse; ante sus inhabilidades sociales requieren ser atraído con suavidad y consistencia a las interacciones con las personas.

Desde el ámbito psicoeducativo existe un acuerdo general acerca de la atención educativa integral para las personas con TEA, cuyos objetivos están orientados a desarrollar sus potencialidades y competencias, favorecer un equilibrio personal lo más armonioso posible, fomentar su bienestar emocional y acercarlos a un mundo humano de relaciones significativas. También existe consenso en que para ello se requieren ambientes educativos muy estructurados, entendiendo el concepto de estructura en varios aspectos, de acuerdo a Olley (citado por Rivière, 1995):

26

1. Ambientes SIMPLES que permitan atención individualizada, con objetivos y estrategias educativas enmarcadas en las relaciones simples y bilaterales.
2. El entorno debe facilitar al estudiante la PERCEPCIÓN y COMPRENSIÓN de relaciones contingentes entre sus propias conductas y los estímulos provenientes del medio, es decir, el estudiante debe acercarse cada vez más a responder de manera adecuada y proporcionada.
3. La actitud DIRECTIVA del educador, estableciendo en forma clara y explícita: a) las condiciones ambientales que fomentan el aprendizaje y disminuyen las alteraciones de conducta, b) los propósitos, estrategias y recursos a emplear, c) la predictibilidad del ambiente y d) secuencias de contenidos ajustados a los verdaderos niveles de desarrollo evolutivo de cada estudiante y los procedimientos educativos a emplear.

En relación al último punto, acerca de los contenidos, se han propuesto dos alternativas: el enfoque evolutivo y el enfoque ecológico. El primero establece una secuencia de contenidos dirigida a que el estudiante recorra paso a paso el desarrollo considerado como normal, el segundo parte de un análisis de los ambientes en los que se desenvuelve la persona autista y establece objetivos orientados a aumentar su capacidad para adaptarse funcionalmente a cada uno de esos ambientes. En cuanto a los procedimientos, también se manejan dos posibilidades: el enfoque conductual y el enfoque interaccionista, el conductual se soporta en un riguroso análisis funcional de las relaciones entre el comportamiento de la persona con TEA y las contingencias del entorno; el interaccionista propone la actividad educativa como un proceso de relaciones, de interacciones comunicativas y de incorporar al estudiante en experiencias que le resulten significativas y promuevan el aprendizaje activo.

En la realidad, los modelos educativos más eficaces para la población con TEA combinan las ideas favorables de los enfoques acerca de los contenidos y procedimientos, se trata de enunciar los



objetivos en el marco evolutivo que posibilita la potenciación del desarrollo de cada estudiante y contextualizarlos ecológicamente; de igual manera, los procedimientos deben partir del minucioso conocimiento de los estilos de aprendizaje de cada persona, para ser promovido en condiciones naturales de interacción.

Expuestas ya las características de las personas con TEA, las condiciones educativas necesarias para su atención y los aspectos pedagógicos referidos a contenidos y procedimientos de enseñanza, resulta preciso reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el sistema educativo para proporcionar la adecuada respuesta a la población estudiantil con TEA, posibilidades relacionadas con un currículum flexible y abierto, autonomía curricular y organizativa de la institución educativa y la participación activa de la comunidad educativa.

Sobre el aspecto del currículum abierto flexible se hace referencia a la viabilidad de adaptarlo a las condiciones del estudiante y no al contrario, pues es el sistema el que debe y puede adaptarse al niño, niña o joven con autismo. Así, podrán elaborarse ajustes curriculares más o menos significativos, en función de las necesidades de cada estudiante, sin que se susciten problemas burocráticos o personales en las aulas; de igual manera, contempla adecuación de la metodología a la forma de aprender de los diferentes alumnos y también del proceso de evaluación.

27

Por otro lado, se requiere una organización flexible en las instituciones educativas, orientada hacia la formación permanente y el trabajo colaborativo entre los docentes; la diversidad en la conformación de grupos de estudiantes y profesores en función de las actividades, ritmos de aprendizaje, intereses, motivaciones y nivel de competencia curricular, constituyen algunos de los factores decisivos en la calidad y adecuación de la respuesta educativa ofrecida a la población estudiantil en general, incluidos aquellos con TEA. Como último punto de los correspondientes al sistema educativo, pero no menos relevante, aparece la participación y colaboración activa de la comunidad educativa, factor imprescindible para alcanzar la unificación de criterios y pautas de atención integral en los diferentes ambientes educativos.

Desde la perspectiva actual del modelo social, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia), sino a la escuela y al sistema. El progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no se le brinden, en consecuencia, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la falta de preparación de los docentes para atender la diversidad y trabajar en equipo o las actitudes discriminatorias, son algunos de los factores que limitan no sólo el acceso, sino la permanencia y los logros de la población estudiantil.

Las condiciones y orientaciones antes mencionadas permanecen enmarcadas en los derechos civiles estipulados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), cuyo contenido expresa el derecho a la educación integral y de calidad para toda persona con discapacidad o necesidades especiales, su carácter permanente y en igualdad de condiciones y oportunidades en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. De igual manera, el Plan de la Patria (2013), cuya materia educativa está contenida en el segundo de los cinco grandes objetivos históricos, expresa su orientación a “continuar garantizando el derecho a la educación con calidad y pertinencia, a través del mejoramiento de las condiciones de ingreso, prosecución y egreso del sistema educativo”, también señala su intención de extender la cobertura a toda la población, con énfasis en las poblaciones excluidas.

28

Sin embargo, la realidad de la atención educativa que recibe la población con trastorno del espectro autista en las instituciones educativas del municipio Libertador del estado Mérida, orienta hacia la baja calidad de la misma puesto que para ello la modalidad de Educación Especial tiene insuficiencia de personal, visto numéricamente, a esto se añade el aspecto cualitativo, porque ningún instituto de educación superior del país forma profesionales en el área de autismo a nivel de pregrado; además, las instituciones de la modalidad y de los diferentes niveles educativos no cuentan con todos los profesionales necesarios para la conformación del equipo técnico imprescindible, en consecuencia no han alcanzado el trabajo conjunto que se requiere debido a diferentes factores, entre los que se señalan algunos mencionados en el documento publicado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación con motivo del proceso de transformación de la Educación Especial (2011):

Equipos interdisciplinarios incompletos; insuficiente número de instituciones educativas por entidades federales, y las existentes concentradas en las capitales, lo que genera desigualdad en la atención y listas de niñas, niños y adolescentes en espera de recibir atención educativa; aún cuando se declara en la conceptualización y política de la modalidad un modelo de atención educativa integral, se mantiene en la práctica, en un alto porcentaje, un modelo clínico y asistencialista; dispersión de los servicios que afectan la calidad de la atención educativa. (p.8)

Cada uno de los elementos expuestos ha obstaculizado el trabajo colaborativo, a esto se suman como posibles causas del problema planteado la escasa formación y actualización profesional en el campo del autismo, mínimos recursos técnicos, físicos y materiales para proporcionar educación de calidad a esta población, la falta de promoción en el sistema educativo de transformaciones conducentes a nuevas formas de organización escolar, a innovar en metodologías, a realizar adaptaciones curriculares, a aceptar la diversidad como condición

de la naturaleza humana y a fomentar la activa participación de la comunidad educativa. La información reflejada anteriormente revela las insuficiencias en la calidad de respuesta educativa que se brinda a los escolares con trastorno del espectro autista.

En la localidad referida, la mayor cantidad de la población diagnosticada con TEA está escolarizada en instituciones convencionales debido a la decisión de sus familiares, en consecuencia, se ha desvirtuado de manera significativa el procedimiento a seguir para su integración escolar, el cual aparece descrito en el documento de Conceptualización y Política de la atención educativa integral de las personas con autismo (1997); de igual manera se aprecian dificultades para su permanencia, prosecución y culminación de estudios en los diferentes niveles; deficiencias en las estrategias para las adaptaciones curriculares, en la organización escolar y en las acciones cooperativas entre los profesionales especialistas de la modalidad adscritos al área de atención y la escuela, los servicios de apoyo y familiares.

29

Para concluir, es importante destacar que las investigaciones sobre autismo desde 1943 hasta la actualidad diferencian tres etapas, siendo la última quien le concede el carácter de trastorno del desarrollo, explica la entidad desde los aspectos psicológico y neurobiológico -no desde la psicopatología- y ubica la educación de las personas con trastorno del espectro autista en la posición privilegiada para los procedimientos de intervención, señalando como objetivos centrales la mejora de su conocimiento social, de sus habilidades comunicativas sociales y de la autorregulación de su conducta para adaptarse al entorno; para esta población, la escuela cobra un rol determinante por su condición de institución socializadora por excelencia.

Una educación de calidad pasa, obligatoriamente, por la atención a la diversidad, la población con TEA espera de manera urgente, la respuesta adecuada a sus necesidades educativas especiales. Por consiguiente, se requiere de un modelo educativo que proporcione atención educativa de calidad a la población con trastorno del espectro autista y le permita acceder al conocimiento del mundo en que vive, a la comprensión tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él y a proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con esto lo necesario para que encuentre un trabajo y esté preparado para controlar y dirigir su propia vida.

Referencias

Asperger H. La psicopatía autista en la niñez. Disponible en http://enfiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/hansasperger_psicopatia_autista_en_lainfancia.pdf [Consulta: 28/08/2014].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Caracas : La Piedra

Greenspan S. y Wieder S. (2008). Comprender el autismo. Barcelona : RBA

Instituto de Educación de Aguascalientes (2007). El autismo. Un reto para la integración educativa. Aguascalientes: Secretaría de Educación Pública.

Wing, Lorna (1998). El autismo en niños y adultos: una guía para la familia. Barcelona: Paidós

Kanner, L. Los trastornos autistas del contacto afectivo. Disponible en <http://espectroautista.info/textos/divulgaci%C3%B3n/trastornos-autistas-contacto-afectivo> [Consulta: 28/08/2014]

30

Ley Plan de la Patria. Disponible en:

http://www.asambleanacional.gob.ve/uploads/botones/bot_90998c61a54764da3be94c3715079a7e74416eba.pdf [Consulta: 25/08/2014]

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios J. (1995). Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje. Madrid: Alianza Psicológica.

Ministerio de Educación (1997). Conceptualización y política. Área Autismo. Mimeografiado

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). La Modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana. "Educación sin barreras". Caracas: MPPE

Real Academia Española (2001). Diccionario. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [Consulta: 20/08/2014]

Rivière, A. y Martos, J. (2001). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales

Vázquez, Mario (2012). La atención educativa de las personas dentro del espectro autista. Mimeografiado





¿Realmente existe inclusión en los liceos?

Coromoto Guerrero

COROMOTOG3103@hotmail.com

31

RECIBIDO: 23/07/2014 REVISADO: 21/09/2014 ACEPTADO: 13/10/2014

Resumen

Actualmente, el sistema educativo venezolano tiene como propósito garantizar la equidad e igualdad de condiciones a los niños, niñas, los y las jóvenes con discapacidad para el ingreso, prosecución y culminación de la escolaridad obligatoria. Pero la realidad es otra, en las instituciones educativas especialmente en los liceos, existen debilidades operativas que impiden la total inclusión.

Por lo general, asumen un estilo de enseñanza colectiva donde se transmiten conocimientos por métodos expositivos a todos por igual; los estudiantes memorizan para luego repetirlo, y así, obtener una calificación que determina su avance dentro del nivel educativo; sin atender intereses, necesidades, individualidades, estilos cognitivos, estado de salud, motivación. Esta pedagogía, está totalmente en contra de la diversidad, pues fomenta experiencias segregadoras para aquellos estudiantes que no se encuentran en igualdad de condiciones físicas, motrices, lingüísticas, sensoriales, cognitivas o culturales de la mayoría; exponiéndolos ante la frustración y el fracaso constante, a situaciones de burla, comparación, impotencia, humillación para luego entrar en un proceso de evasión; manifestado a través de inasistencias frecuentes, períodos de ausentismo y terminando por desertar del sistema.

Palabras Clave: Inclusión educativa, nivel media general.

Abstract

At this time, the Venezuelan system education aims to ensure equity and equal to the children, teenage years with incapacities features for entry, keep and finish the obligatory school, but this reality is total different, in the education scheme and especially in high schools, there are operational weaknesses that prevent full inclusion. High school usually assume a teaching traditional and collective style where they transmit knowledge by methods expository, then, the students memorized to repeat it later, thus, the students get a score that determines your progress within the educational level; without put attention in students' needs, interest interests, individualities, cognitive styles, state of health, or motivation. This pedagogy, is completely against diversity, because it encourages exclusive experiences for those students who are different from the rest, in physical, motor, language, sensory, cognitive or cultural; as the result the student are exposing to the frustration and constant failure, to situations of bullying, comparison, impotence, humiliation, entering into a evasion process; expressed through frequent absences, periods of absenteeism and ending by leave the education system.

Key words : Educational inclusion, general average level.

Las propuestas y cambios asumidos por el sistema educativo venezolano en relación al ingreso, permanencia y prosecución de los estudiantes en igualdad de condiciones y oportunidades es cuestionable, especialmente cuando se trata del nivel educativo media general, por la sencilla razón de que en este nivel los estudiantes que presentan alguna discapacidad, no encuentran las suficientes experiencias pedagógicas por parte de los docentes.

Tradicionalmente, las instituciones educativas de este nivel se han identificado por un estilo claramente selectivo, definido por los principios de homogenización y clasificación de los estudiantes, atendiendo diferentes criterios para separarlos: económicos (privadas, públicas), de género (masculinas, femeninas), de normalidad (escuelas normales, especiales).

Este modelo de escuela se caracteriza por la existencia de un currículo único para todos los estudiantes, apoyados en la supuesta homogeneidad de los adolescentes y jóvenes previamente seleccionados. De esta forma, el estudiante que no se adapte al sistema queda fuera de este, y por ende, se remiten para otra modalidad de la educación, es decir, instituciones creadas específicamente para brindar atención a los "diferentes" o las denominadas escuelas especiales, las cuales son atendidas por personal especializado en el área. Por otra parte, también asume un carácter propedéutico, ya que la educación en este nivel posee como propósito central la preparación para estudios profesionales y su vinculación



posterior a la vida laboral por consiguiente, si no se poseen o se logran desarrollar habilidades para alcanzar tal fin, se excluye.

Frente a la realidad excluyente a la que han sido sometidos los estudiantes con discapacidad en el ámbito educativo, y sustentados en la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, surgen iniciativas a nivel internacional que han marcado la pauta para dar otro enfoque a la educación, entre la que resalta la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (1994), celebrada en Salamanca, para promover los cambios necesarios en la educación de los estudiantes con discapacidad, y así dar seguimiento a lo establecido en las “Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad” (UN, 1993), donde se apuesta por un cambio radical y complejo “la educación inclusiva”.

La conferencia produjo dos documentos: la Declaración de Salamanca de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales y el Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales (UNESCO; 1994). En los dos documentos se refleja, y aún representan hoy en día, el consenso mundial sobre la orientación que debe asumir la educación de estos estudiantes y sobre todo los planes de acción a seguir por los diferentes países como por las organizaciones internacionales.

33

Específicamente, en la Declaración de Salamanca se establece con claridad que:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. (p.59)

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos...(p.60)

En relación a lo citado, es necesario resaltar que aunque la mayoría de los documentos que apoyan y orientan la inclusión educativa se centran especialmente en la escuela primaria, son considerados fundamentales para tomar como referencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad en otros niveles educativos como el nivel de media general, con el propósito de garantizar la prosecución escolar en cada uno de los niveles de la escolaridad obligatoria.

En consecuencia, se insta a todos los gobiernos a crear un marco legal como política de educación sustentada en la inclusión, que permita a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes asistir

a escuelas regulares, eliminando cualquier barrera que limite su ingreso, permanencia y prosecución.

Posteriormente, con el firme propósito de dar continuidad a las iniciativas anteriores para lograr la plena inclusión educativa se aprueban una serie de documentos como la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia. En septiembre de (2006), el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la Observación General N° 9 referida a “Los Derechos de los Niños con Discapacidad”, y la Conferencia Internacional de Educación (2008). A manera de resumen, los documentos mencionados, proponen la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, garantizando igualdad de oportunidades y el goce pleno de los derechos humanos, a través de modificaciones y adaptaciones necesarias adecuadas a su individualidad, con la firme convicción que la educación es la base para una sociedad más justa y un derecho humano fundamental.

34

Al analizar los diferentes documentos internacionales, se concluye que un sistema educativo inclusivo, es aquel que prohíbe las prácticas discriminatorias, en busca de garantizar la igualdad de oportunidades para todos y todas sustentados en la valoración de la diferencia, aquel que brinda educación con carácter obligatorio en cada uno de sus niveles, aplicándose de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad, la educación inclusiva debe ser capaz de realizar los ajustes necesarios para responder asertivamente a todos y todas.

El Estado Venezolano por estar adscrito a estos tratados internacionales desarrolla iniciativas para dar cumplimiento a lo tipificado en cada uno de ellos, iniciando con la promulgación de leyes y resoluciones como: la Ley para Personas con Discapacidad (2007), la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Resolución 2005 (1997), con el objetivo de establecer disposiciones de piso jurídico para regular y garantizar la inclusión educativa como derecho.

Actualmente, el sistema educativo venezolano tiene como propósito garantizar la equidad e igualdad de condiciones a los niños, niñas, los y las jóvenes con discapacidad para el ingreso, prosecución y culminación de la escolaridad obligatoria en las diferentes instituciones de educación regular, incluyendo las instituciones de educación media general. Pero la realidad es otra, dentro de las instituciones educativas, existen debilidades operativas que impiden la total inclusión, especialmente en este nivel educativo.

Por lo general, asumen un estilo de enseñanza colectiva donde se transmiten conocimientos por métodos expositivos a todos por igual; el docente sabe, transmite; los estudiantes memorizan para luego



repetirlo, y así, obtener una calificación que sumadas con otras, determinan su avance dentro del subsistema; sin atender intereses, necesidades, individualidades, estilos cognitivos, estado de salud, motivación.

Samaniego (2009) en relación con esta didáctica de aula expone:

Salvo honrosas excepciones de instituciones y profesorado que practican una didáctica que favorece la atención a la diversidad, lo más frecuente es encontrar una metodología tradicional, basada en métodos expositivos, con tareas uniformes y rutinarias, a las que han de dar la misma respuesta en el mismo tiempo todos los alumnos y alumnas del grupo clase, y que después se evalúa mediante una prueba memorística y convergente, fácil de administrar y corregir. El profesorado actúa bajo el autoengaño de la escuela graduada, de que toda su clase tiene el mismo nivel de competencias, la misma capacidad, las mismas habilidades, los mismos intereses, el mismo estilo cognitivo, el mismo tipo de motivación, el mismo estado de salud (p.55)

35

Esta pedagogía, está totalmente en contra de la diversidad, pues fomenta experiencias segregadoras para aquellos estudiantes que no se encuentran en igualdad de condiciones físicas, motrices, lingüísticas sensoriales, cognitivas o culturales de la mayoría; exponiéndolos ante la frustración constante, a situaciones de burla, comparación, impotencia, humillación para luego entrar en un proceso de evasión; manifestado a través de inasistencias frecuentes, períodos de ausentismo y terminando por desertar del sistema.

Se pueden plantear un sin número de causas que conllevan a que el estudiante con discapacidad este expuesto a situaciones que agreden su dignidad como ser humano y vulnera su derecho a la educación, especialmente las relacionadas a las actitudes y expectativas que asumen los diferentes actores educativos hacia ellos. Por una parte, se encuentran los docentes, quienes se centran en la estigmatización o etiquetado del estudiante, asignando mayor importancia a lo que no puede hacer, sin pensar en sus potencialidades o lo que sería capaz de aprender.

De igual forma, manifiestan rechazo o resistencia al proceso de inclusión, debido al desconocimiento de la modalidad de educación especial. Durante su formación profesional, abordaron pocas o ninguna materia relacionada a la modalidad que les aportara conocimientos generales para atender estudiantes sustentados en la diversidad, o por reconocer que poseen debilidades didácticas en el diseño e implementación de técnicas y estrategias especializadas; es decir, existen deficiencias en el proceso de formación inicial, que les impide desarrollar actitudes positivas y competencias básicas para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con condiciones

físicas, psíquicas, sensoriales y cognitivas muy particulares.

Otros aspectos a considerar están asociados a la incomunicación entre el profesorado, cada profesor planifica y ejecuta acciones pedagógicas exclusivas de la cátedra o materia que imparte, desconociendo intereses y necesidades de los estudiantes, pasando los estudiantes de un profesor a otro sin garantía de continuidad, sin existencia de un plan conjunto de actuación que beneficie su proceso de aprendizaje, además, ausencia de equipos interdisciplinarios que apoyen y orienten al docente para garantizar una educación de calidad.

36

En correspondencia al estudiante con discapacidad, se pueden observar actitudes asociadas a baja autoestima, como resultado de ser sometidos frecuentemente a situaciones de fracaso y frustración, frente exigencias académicas muy altas en relación a su nivel de desempeño; por ausencia de técnicas y estrategias de enseñanza especializadas adaptadas a sus necesidades, de igual forma, al vivenciar constantemente rechazo y maltrato por parte de sus compañeros y docentes; o un ambiente familiar y comunitario poco estimulante, además, de la dificultad que poseen dichos estudiantes para entablar nuevas relaciones y para resolver situaciones de manera independiente.

Los padres y representantes por su parte, como corresponsables del proceso inclusivo, en la mayoría de los casos se muestran poco comprometidos, generalmente envían a sus representados como una vía de escape o para descargar responsabilidades en los docentes durante algunas horas del día, actitud asociada a la falta de confianza en las potencialidades y fortalezas de sus hijos con discapacidad; por desconocer o no aceptar la condición de su hijo, o simplemente desconfianza en la institución educativa para garantizar el proceso de inclusión educativa.

Los aspectos anteriormente mencionados, se convierten en fuertes barreras que obstaculizan e impiden la permanencia de los estudiantes con discapacidad dentro del nivel educativo. Traducidas estas en docentes poco comprometidos con el proceso de inclusión, caracterizados por una parte, con actitud intolerante hacia los estudiantes con discapacidad, justificando su praxis profesional en la convicción que ellos no aprenden, que requieren de espacios exclusivos y atención especializada, considerándolos una carga dentro del aula, puesto que impiden desarrollar de manera normal las clases. Por otra parte, docentes desinteresados, inseguros y con poca claridad en la intervención y las acciones acordes para el beneficio de dicha población.

De la misma manera, un abordaje pedagógico homogeneizado; desatendiendo, intereses, necesidades, individualidades, generando

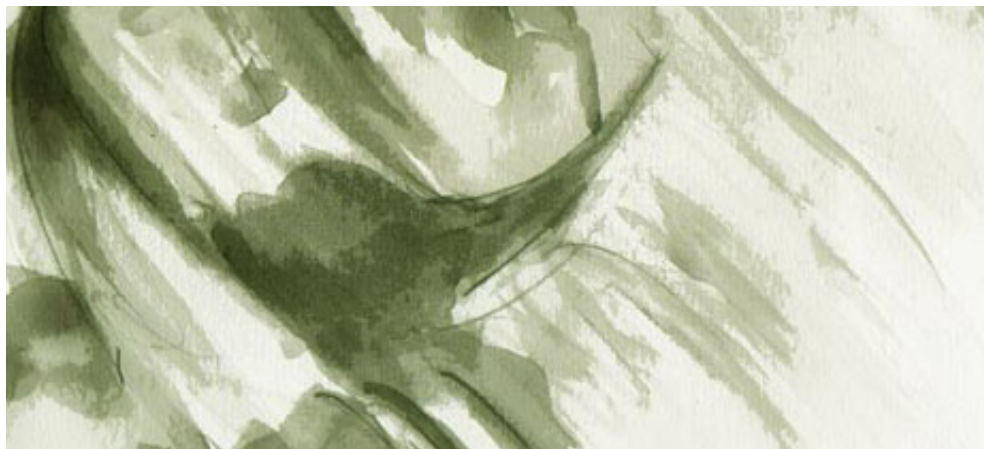


en los estudiantes con discapacidad incompetencia e inutilidad; además, debilidad en la formación de valores como el respeto a la diversidad, equidad, solidaridad, tolerancia en los demás estudiantes. Aunado a la realidad de los estudiantes frente el entorno desfavorable dentro de su institución educativa, existe poco apoyo por parte de sus familiares, para que velen por la garantía de sus derechos y contribuyan al proceso de inclusión educativa.

Las actitudes segregacionistas y excluyentes mencionadas anteriormente conducen de manera directa a la deserción escolar, además, de promover sentimientos de inseguridad en los estudiantes discapacitados para enfrentarse a diversas situaciones especialmente sociales y laborales, obligándolos a depender de sus familiares o instituciones gubernamentales, con limitaciones en las habilidades y destrezas para incluirse en la sociedad. Por consiguiente, tomando como referencia los diversos aspectos que obstaculizan la inclusión del estudiante con discapacidad en los liceos, y en búsqueda de garantizar su derecho a la educación en igualdad de condiciones, es imprescindible la generación de nuevos espacios curriculares que permitan la inclusión en el nivel de educación media general, a través de la preparación pedagógica del docente, a quien se le debe ofrecer un modelo pedagógico conformado por elementos que les permita disponer de una herramienta técnica (insertada teórica y metodológicamente), que proporcione coherencia y sistematización en la intervención, para obtener resultados óptimos tanto en lo pedagógico como en lo académico, y de esta forma, asumir una actitud favorable hacia el mismo, que beneficie al estudiante y al colectivo. Además, tener la posibilidad de realizar una práctica pedagógica acorde con los marcos legales y con las políticas educativas estableciendo articulación con los diferentes actores institucionales.

Bibliografía

- UN(1993). Normas Uniformes para la equiparación de las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994, Julio 7 al 10).
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929. Agosto 15, 2009.
- Ley para Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598. Enero 5, 2007.
- Resolución N° 2005. Ministerio de Educación (1996). República de Venezuela. Caracas, 02 de diciembre de 1996 Años 186° y 137
- Samaniego de García, P. (2009). Personas con Discapacidad y Acceso a Servicios Educativos en Latinoamérica. N° 39 (1° Ed).Madrid: España
- Organización de los Estados Americanos (OAS) (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia.



Formación docente para la educación inclusiva: abordaje desde sus aristas teórico-prácticas

38

BILEIDIS DEL VALLE RENDÓN

DANBIL2@YAHOO.ES

RECIBIDO: 23/07/2014 REVISADO: 21/09/2014 ACEPTADO: 13/10/2014

Resumen

El presente artículo analiza la atención educativa recibida por los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en nuestro país, que aun cuando se cuenta con un amplio marco legal que avala dicha integración en las aulas regulares, los docentes parecieran no estar formados, ni capacitados para ello; esto permite inferir en los necesarios cambios de la formación académica profesional, reorientar el currículo, construir experiencias de integración, que se concreten en el diseño y desarrollo de programas educativos que estimulan la adaptación del alumno con discapacidad.

Reconociendo que son múltiples los obstáculos que se presentan para lograr dicho objetivo y a pesar de dichas dificultades, es un deber como docentes luchar por fomentar, en todos los profesionales de la docencia la necesidad de formación y capacitación, que accionen en razón del reconocimiento y aceptación de la diversidad con base en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, así como adaptar propuestas curriculares, diseñar programas y materiales de apoyo didáctico que impulsen la discapacidad integrada al aula regular como un hecho social que se corresponda con la concepción de un sistema educativo que busca la atención educativa integral basada en el respeto a las diferencias y en la inclusión como principios humanistas.

Palabras Clave: Formación docente, educación inclusiva, teórico-prácticas.

Abstract

This essay analyzes the educational attention received by students with disabilities or special educational needs in our country, even when we have a broad legal framework that supports the integration in regular classrooms, the teachers do not seem to be formed, or trained to do it; this allows us to infer the necessary changes in the professional academic formation, as to reorient the curriculum, building integration experiences, that get materialized in the design and development of educational programs that encourage the adaptation of students with disabilities.

Recognizing that there are multiple obstacles for achieving this objective; and even though these difficulties exist, it is our duty as teachers to fight to promote, in all teaching professionals the need for forming and training, that is triggered by reason of the recognition and acceptance of diversity that is based on the different styles and rhythms of learning, as also adapting curriculum proposals, designing programs and didactic support materials that encourage disability integrated into the regular classroom as a social fact that matches the design of an educational system that seeks an integral educational attention based on respect for differences and inclusion of the humanistic principles.

Keywords: Teacher training, theoretical - practical, inclusive education

Es un hecho cierto que hoy, más que nunca, la sociedad se preocupa por perfeccionar sus asideros legales, filosóficos y éticos, lo cual le autoriza para reclamar un trato justo, igualitario e inclusivo para todos los actores y, de modo muy especial, para aquellos grupos menos favorecidos. En correspondencia con lo anterior los organismos internacionales y nacionales trabajan mancomunadamente para buscar satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas cuyas necesidades educativas especiales tienen su asidero basado en una discapacidad, con el fin de propiciar su efectiva integración educativa desde edades tempranas. En este mismo sentido, el proceso educativo venezolano también se nutre del impulso proveniente de las exigencias sociales que surgen a nivel mundial y muy particularmente de América Latina, los cuales coinciden en la necesidad de reafirmar el derecho a la educación de calidad, el carácter de política de Estado y su rol orientador, regulador y garante para hacer efectivo este derecho, de manera pública y gratuita.

En lo que respecta a Venezuela, algunos esfuerzos se han encaminado a propiciar cambios en las instituciones universitarias, tales como incrementar la investigación basada en el conocimiento interdisciplinario, multidisciplinario-transdisciplinario, para hacer converger los mejores aportes científicos y garantizar la calidad educativa. Y ello, estaría vinculado con la pertinencia, la equidad y la responsabilidad social, apoyada normativamente desde la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley para Personas con Discapacidad (2005) y la Ley Orgánica de Educación (2009). A partir de estos principios legales, el Ministerio del Poder Popular para la Educación establece las orientaciones curriculares que persiguen promover la efectiva integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales originadas por algún tipo de discapacidad.

Para efectuar el análisis de los múltiples factores que intervienen en la formación de los docentes para ofrecer una educación inclusiva de calidad a estas personas, es necesario discutir sobre la visión que al respecto existe desde los ángulos teórico y práctico. La discusión teórica discurre aludiendo a planteamientos que intentan abordar la discapacidad desde su definición, la cual según Aramayo (2013), refiere la experiencia de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que proceden de diversas capacidades motivacionales e interés de los alumnos y, que se han originado en el continuo de los cambios socioculturales.

40

Por lo tanto, es la educación general la que debe adaptarse a la manera como los escolares se apropian del conocimiento, de forma tal que esta les permita avanzar en función de sus capacidades, independientemente de que sus necesidades sean especiales o no. Como complemento de lo anterior la integración educativa se considera como el derecho que tienen todos los alumnos a recibir una educación en contextos normalizados que favorecen adecuadamente su desarrollo. Además de que se centra en apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros de alcanzar el éxito.

Cabe agregar que en la integración al valorar la diversidad, se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros, dentro de esta concepción tiene cabida la visión de la escuela integradora, la misma parafraseando a Aranguren (2010), es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas pedagógicos apropiados porque son estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito, por lo tanto una escuela integradora va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados, así como apoyados por sus compañeros y por todos los miembros de la comunidad escolar para garantizar una educación integral de calidad, donde tengan cubiertas sus necesidades educativas.

De manera que los esfuerzos por esa integración, en opinión de Si-fuentes (2012), se manifiestan para solventar la situación educativa



de las personas con diversidad funcional, quienes poseen los mismos derechos y deberes humanos; también aduce que a raíz del nuevo paradigma de integración, las concepciones educativas adquieren un enfoque humanista, donde el alumno y su desarrollo se ubican como centro y se respetan sus características, necesidades y limitaciones. Además, se reconoce a la escuela general como el contexto idóneo y más integrador para educar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, en donde se les garantice una serie de condiciones de acceso al currículo, ayudas técnicas y adaptaciones curriculares que pueden aprender y desarrollar.

Sobre este particular, en el Manifiesto Escuela Inclusiva (2006), se pone en evidencia que la inclusión de personas de una amplia variedad de características en el ambiente escolar, permite la experiencia de vivir la diferencia y aporta un enriquecimiento humano que no se produce en igual grado en otras circunstancias escolares, influyendo positivamente en los aspectos sociales y de formación de personalidad. Además, produce un estatus social normalizado en las personas con diversidad funcional y en sus familias, facilitando la participación en pro de la calidad de vida dentro de la comunidad que impulsa el proceso de integración social.

41

Para lograr el objetivo de la efectiva integración de las personas con discapacidad al ámbito social, se requiere poner en marcha diversos aspectos, entre ellos, uno medular lo constituye la formación del docente. Factor importante para el éxito futuro de la educación integradora y por ende de la educación para todos, se debe partir del cambio actitudinal hacia una cultura escolar que valore y efectúe satisfactoriamente las adaptaciones curriculares con base en efectivas y eficientes estrategias pedagógicas. Sin duda que esta atención no es exclusivamente un problema curricular, por el contrario es un problema gerencial y ético vinculado con la responsabilidad moral desde una perspectiva política, conceptual, metodológica y pedagógica que aboga por una efectiva participación de todos los actores e instancias involucradas.

La reflexión sobre la importancia de la formación docente constituye motivo de preocupación constante, también convoca el esfuerzo de grupos multidisciplinarios, pero la realidad educativa evidencia que un elevado porcentaje de docentes están rezagados con respecto a los avances educativos y a las necesidades estudiantiles. Y lo más crítico es que todavía hoy la modalidad de Educación Especial fue y es considerada como un sistema paralelo a la Educación Regular, con pocas características comunes debido a la predominancia del modelo clínico-biológico, por lo que el alumno recibe un tratamiento y una educación distinta, con un currículo diferente. En efecto, la transformación de los contenidos en saber y su conversión en conocimiento útil, requiere un perfil profesional con las competencias necesarias y una formación continua que le permita

una constante renovación de conocimientos técnicos y especializados a fin de generar nueva información y solución a problemas de diferente índole.

42

Entonces, se plantea como necesidad trabajar arduamente para encontrar herramientas y estrategias que ayuden a los docentes a comprender cuál es el papel que les corresponde desempeñar para lograr una efectiva y eficaz integración de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Mientras en nuestro país se debate acaloradamente sobre la conveniencia o no de la incorporación de esa población a las aulas regulares, según Ibarra (2012), en países como Inglaterra, España, Estados Unidos y México, entre otros, se realizan significativos esfuerzos para la implementación del proceso de inclusión desde hace más de tres décadas, contando con el apoyo de organismos mundiales que han diseñado programas y políticas para el logro de esta meta. Además, esos gobiernos y diversos organismos efectúan investigaciones que les han permitido el desarrollo y activación de prácticas inclusivas más efectivas. En estos países la discapacidad es vista como una diferencia individual más que como un defecto, haciendo que la praxis educativa sea enriquecida por la atención a la diversidad, es decir, hacia una escuela inclusiva.

En Venezuela, se ha tratado de cumplir con estas recomendaciones con base en la política del Estado alusiva al proceso de integración, que no difiere en mayor medida de los países latinoamericanos, se plantea entonces, el comienzo de la reorientación de los lineamientos hacia un modelo de atención integral fundamentado en los principios filosóficos y legales de la educación venezolana, con un enfoque humanista y una concepción holística del individuo que hace énfasis en sus fortalezas, en sus posibilidades y atiende las limitaciones, fomentando cambios e innovaciones de la práctica educativa dirigida a estas personas con discapacidad.

En este orden normativo, la integración escolar en Venezuela parte del derecho constitucional, una política educativa, una prioridad de demanda social y sobre todo un reto enorme, porque se trata de brindar una educación de calidad para todos, lo que promueve a un proceso de cambio y mejora de la escuela en todas sus dimensiones. Asimismo, este proceso de cambio, requiere de un modelo de ejercicio profesional en el área que oriente, organice y coordine todas las instancias y actores involucrados en el proceso, desde una perspectiva política, conceptual, metodológica y pedagógica. Es importante señalar que los lineamientos provenientes del currículo actual en la búsqueda de la educación inclusiva se fundamentan en los principios de la Educación Liberadora y Emancipadora, Universalización de Saberes y Haceres, Atención a la Diversidad, Trabajo Liberador, Prevención Integral, Integración Social, Responsabilidad y Corresponsabilidad Social, entre otros.



El interés acerca de la educación de la población con discapacidad, se evidencia en la abundante información que circula entre la comunidad académica y que investigadores como Medina (2010), Martínez (2010), Flores (2012), Mora (2012), Sifuentes (2012), particularizan en hallazgos relacionados con las actitudes de los docentes ante la educación de estudiantes con algún tipo de discapacidad, así como también acerca de las características y la situación de estos estudiantes, los abordajes del nivel de integración social y laboral, discusiones sobre las estrategias avanzadas para desarrollar diversas capacidades en estos educandos con diversidad funcional y tópicos relativos a la reflexión teórica sobre la gerencia universitaria y la responsabilidad social en la integración de los mismos.

Como se puede evidenciar los argumentos teóricos que señalan la conveniencia de la educación inclusiva son muy convincentes pues abordan desde múltiples aristas la necesidad y los beneficios que traería una innovación educativa como la planteada. No obstante, si evaluamos lo que ocurre en la praxis diaria, corroboramos que la realidad es muy diferente a los idealismos discursivos. Es un hecho cierto que en Venezuela, las iniciativas legales, programáticas, curriculares, que buscan alcanzar la integración de los estudiantes con discapacidad en todos los ámbitos, principalmente en la educación, no han tenido, ni tienen actualmente la implicaciones requeridas para la práctica de dicha integración escolar, porque la concepción del docente aun merece cambios que deben partir desde su formación académica. Esta debilidad hace inaplazable modificar una serie de supuestos arraigados en los docentes y en la cultura de la escuela, son cambios que exigen espacios de trabajo en común entre los especialistas, es básico considerar la integración como un reto para mejorar las prácticas de enseñanza en el aula, haciendo que éstas sean para todos, presentando oportunidades a través de ellas para que no existan prácticas de enseñanza paralela.

43

Lo expuesto anteriormente, permite inferir en los necesarios cambios de la formación académica profesional, implica reorientar el currículo, que se forme al futuro docente para construir experiencias de integración, que se concreten en el diseño y desarrollo de programas educativos que estimulan la adaptación del alumno con discapacidad. Si bien aisladamente se acreditan experiencias de integración, en un alto porcentaje, en escuelas privadas, esta integración ha sido el resultado del trabajo realizado por profesores tutores y psicopedagogos que desarrollan programas de acompañamiento. Asimismo, existen algunas experiencias similares en las escuelas públicas, pero la práctica educativa integradora no es una constante, porque pareciera que no existe un modelo que oriente y precise las funciones de cada una de las instancias y profesionales involucrados, lo cual ocasiona, en muchas oportunidades, vacíos o dualidad de funciones.

Cabe preguntarse si en un país con graves dificultades económicas

como Venezuela, y existiendo importantes obstáculos relacionados con aspectos pedagógicos, técnico-administrativos, organizacionales, familiares y comunitarios se puede transformar la gestión educativa en la modalidad de Educación Especial, para responder, en parte, esta interrogante es preciso aclarar en qué consisten esos obstáculos.

Aspectos pedagógicos

-Resistencia por parte de los docentes a aceptar y más que aceptar, a integrar efectivamente a estos niños en el aula regular, argumentando que no recibieron formación para ello.

-Negación a realizar adaptaciones curriculares y planes individualizados para cada uno de estos estudiantes con discapacidad donde se respete su condición, sus limitaciones, sus necesidades, sus intereses y su propio ritmo de aprendizaje.

-Aun cuando se declara en la conceptualización y política de la modalidad un modelo de atención educativa integral, se mantiene en la práctica, en un alto porcentaje, un modelo clínico-asistencialista.

-Dispersión de los servicios que afectan la calidad de la atención educativa.

-Deficiencia en la concepción del ingreso y egreso de los estudiantes a la modalidad.

Aspectos Técnico- Administrativos:

-Equipos interdisciplinarios incompletos (Psicólogos, Trabajadores Sociales, Terapistas Ocupacionales, Fisioterapeutas, Terapeutas de lenguaje), por diversas razones (jubilados, falta de cuota presupuestaria para el ingreso de nuevo personal, comisión de servicio en otros, entre otros).

-Insuficiente número de instituciones educativas por entidades federales, y las existentes concentradas en las capitales, lo que genera desigualdad en la atención y listas de niños, niñas y adolescentes en espera de recibir atención educativa.

-Instituciones educativas de la modalidad en malas condiciones de infraestructura, funcionando en espacios alquilados por la Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE).

-Instituciones educativas de Inicial, Primaria y Media con barreras arquitectónicas, que no posibilitan la integración escolar de la población. Algunas instituciones sin unidades de transporte escolar (altamente necesario) y los existentes no reúnen las condiciones de accesibilidad.

-Insuficiente mobiliario, material didáctico, ayudas técnicas, instrumentos musicales, implementos deportivos, tecnológicos, entre otros, acordes a la discapacidad de la población.

Aspectos familiares:

-Poca aceptación y reconocimiento de la condición especial de las personas con discapacidad.

-Falta de orientación para el manejo y cuidado.



-Desconocimiento de la existencia y ubicación de las instituciones educativas que pertenecen al Estado, las cuales garantizan el derecho a la educación.

-Abandono de la atención educativa por razones multifactoriales.

Aspectos Comunitarios:

-Barreras actitudinales que dificultan la integración.

-Dificultades en la articulación intra e interinstitucional para atender a la población.

-Falta de articulación con los diferentes comités existentes en los consejos comunales inherentes al proceso educativo: educación, recreación y deporte, alimentación, salud, protección social de niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, cultura y formación ciudadana, familia e igualdad de género y socio-productivo. (Sistema Educativo Bolivariano, 2013)

Esos obstáculos que impiden concebir a futuro la consolidación de una educación para la inclusión y que constituyen la verdadera realidad de la población menos favorecida, son corroborados por los resultados de los estudios de Aramayo (2013), quien asumiendo una postura de verdadera crítica analiza la Resolución 2005, documento que en Venezuela reglamenta la integración del discapacitado o persona con discapacidad y expresa que ésta no pasa de ser una aspiración. Interpreta datos sobre su experiencia en el país y observa que la educación especial se encuentra sumida en una desconceitualización, desactualización, desactivación y desintegración. No menos desalentador es comprobar que fuera de nuestras fronteras se vive una realidad similar a la nuestra, pues Andrade (2012), a través del análisis del discurso sobre el derecho que tienen todos a la educación, enfatiza que en Brasil existe una gran distancia entre lo proclamado que es el discurso de inclusión y la realidad representada en las prácticas de exclusión.

45

Para cerrar la interrogante planteada anteriormente, es relevante puntualizar que no obstante las dificultades, es un deber como docente de la modalidad de educación especial continuar luchando por fomentar, en todos los profesionales de la docencia, estudiantes de educación, particularmente en los docentes en ejercicio, la necesidad de formación y capacitación, que accionen en razón del reconocimiento y aceptación de la diversidad con base en los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje escolar y social. Así como escuchar y adaptar propuestas curriculares, diseñar programas y materiales de apoyo didáctico que impulsen la discapacidad integrada al aula regular como un hecho social que se corresponda con la concepción de un sistema educativo que busca la atención integral y que no teme identificar los obstáculos que le impiden consolidar una educación basada en el respeto a las diferencias y en la inclusión como principios humanistas.

Referencias

Andrade, L. (2012). Análisis del discurso sobre el Derecho que tienen todos a la educación en Brasil. Disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. [Consulta: 2013, Noviembre 09].

Aramayo, M. (2013). Reflexiones sobre la discapacidad en Venezuela. Conferencia en la Jornadas de avance científico y humanístico de las universidades públicas y privadas. Resumen.

Aranguren, P. (2010). Teorías integradoras sobre la discapacidad. Universidad del Prado. España

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453, Marzo 3 del 1999. Caracas, Venezuela.

Flores, O. (2012). Influencia del Programa de Empleo con Soporte Creando Independencia. Tesis presentada para optar al título Magister en Educación Especial para la Universidad Jesús María Vargas. Caracas. Resumen.

Ibarra, E. (2012). La educación como práctica del curriculum. España: Editorial Mc Grill

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinario N. 5929, sábado 15 de Agosto de 2009.

Manifiesto Escuela Inclusiva (2006). En Informe de Investigaciones educativas. Vol. XV, Nros. 1y 2. pp. 78. Caracas: UNA.

Martínez, O. (2010). Los Estudiantes con Diversidad Funcional en la Universidad de Burgos. Tesis Doctoral para la Universidad de Burgos, España. Departamento de Ciencias de la Educación

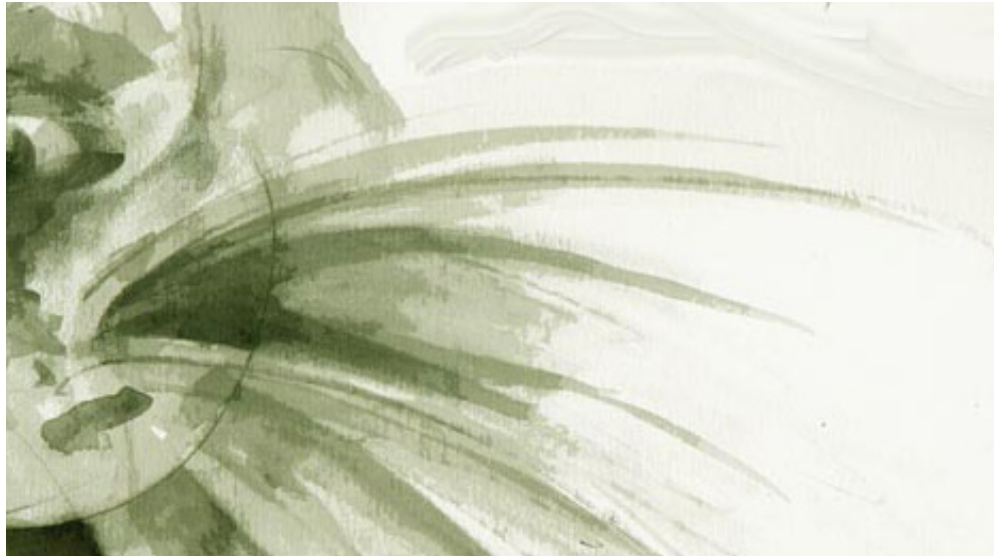
Medina, M. (2010) Análisis de las Actitudes del Profesorado ante la Educación de Niños con Diversidad Funcional. Memoria para optar al grado del Doctor. Universidad de Complutense. Madrid. Resumen.

Mora, M. (2012) Efectividad de Estrategias Musicales como Experiencia Pedagógica en el Desarrollo de la Comunicación y Expresión de los Educandos con Diversidad Funcional del Instituto de Educación Especial Bolivariano Táriba ubicado en el municipio Cárdenas del estado Táchira. Tesis presentada para optar al título Magister en Educación Especial para la Universidad Jesús María Vargas. Caracas. Resumen.

Sifuentes, A. (2012). Reflexión Teórica sobre la Gerencia Universitaria desde un enfoque complejo e integrador del Capital Social y la Responsabilidad Social Universitaria. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Gerencia Avanzada para la Universidad Fermín Toro (UFTO). Barquisimeto. Resumen.

Sistema Educativo Bolivariano Venezolano (2013). Propuestas de Transformación de la Modalidad de Educación Especial. Ministerio del Poder Popular para la Educación.





La enseñanza de la paz desde la visión crítica de la violencia escolar

MARÍA A. ROSALES P.

Recibido: 23/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 13/10/2014

Resumen

La gestión educativa se encuentra ante un gran desafío, dada la existencia del conflicto en el contexto del desarrollo de una sociedad compleja, cambiante y en crisis. De allí, el valor que tiene el docente de poseer las competencias fundamentales que le permitan disponer de recursos humanos de altas competencias personales y profesionales, donde pueda fortalecer la vida y la convivencia pacífica entre los seres humanos, donde necesitan aprender a relacionarse entre sí; se trata de una necesidad básica. El éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente. Actualmente se vive, en una época bastante conflictiva, violenta, intolerante, e inestable, y las escuelas públicas no se escapan a esta realidad; es por esta razón que la humanidad reclama una actuación en este punto, de allí la importancia y la necesidad de la enseñanza de la paz en entornos violentos, esta situación no es posible ignorarlas y se hace necesario realizar indagaciones que permitan reducir la violencia en las instituciones educativas basada, en la libertad, la convivencia y la paz. El presente ensayo ha recurrido a estrategias, del enfoque mixto, la metodología interdisciplinaria, con el diseño de investigación-acción, especificado en el ámbito documental y de campo. Este análisis teórico-metodológico propone lineamientos que sirvan de basamento para generar un modelo de interacción pedagógica basado en la educación para la paz que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos complejos.

Palabras Clave: Interacción Pedagógica, Ambientes Educativos, La Paz.

Teaching peace from the critical view of school violence

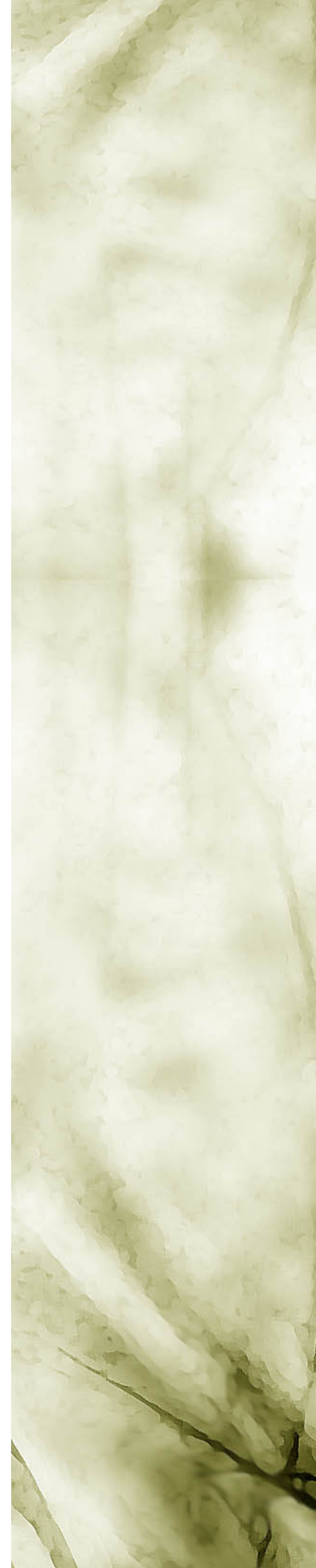
Abstract

48 Educational management is faced with a major challenge, given the existence of the conflict in the context of developing a complex, changing society in crisis. Hence, the value of teachers holding essential skills that enable you to have human resources of high personal and professional skills, which can strengthen the life and peaceful coexistence between humans, where they need to learn to relate to each other; it is a basic need. The success of life lies in achieving harmony with oneself, with others and with their environment. Currently we live in a very troubled, violent, intolerant, and unstable period, and public schools do not escape this reality; is for this reason that humanity calls for action at this point, hence the importance and necessity of education for peace in violent environments, this situation can not be ignored and it becomes necessary inquiries to reduce violence in educational institutions based in freedom, harmony and peace. This research has used strategies, the mixed approach, interdisciplinary methodology, with the design of action research, as specified in the documentary field and field. This theoretical-methodological analysis proposes guidelines that serve as a foundation to build a model of pedagogical interaction based peace education to help prevent violence in complex educational environments.

Key words: Pedagogical Interaction, Educational Environments, Peace.

Uno de los problemas globales en el mundo actual son los constantes cambios y transformaciones; en efecto, la vida ocurre aceleradamente, sin dejar tiempo para pensar y reflexionar sobre el mundo interior. La presencia de antivalores en la humanidad configuran una realidad social compleja, inestable y conflictiva que exige la preparación de un ciudadano adaptado a este contexto histórico, educándolo en la búsqueda de la paz, de una regulación positiva por medios no violentos, a través de la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la dignidad humana y la justicia social, que se concreta en las relaciones cotidianas entre las personas en el hogar, la escuela y la comunidad.

Educar para la paz y la ciudadanía supone conocer el fenómeno de la violencia. La violencia no es natural, es aprendida, se puede prevenir, reducir y erradicar, también se puede desaprender; el optar por la violencia como vía necesita de una racionalidad que conduzca a creer por convicción que la fuerza es necesaria para la solución de los conflictos.



Ahora bien, la paz comienza en la mente humana, la decisión de ejercer o no la violencia sobre otros y contra otros, pasa por la mente del ser humano, es aquí donde la disposición de la paz del individuo prevalece para enfrentar la situación a través del diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la no violencia. Significa en términos generales el cultivo de una cultura de paz, que implicar un cambio de pensamiento, de actitud, de respuesta individual y social; en este sentido tiene un papel relevante la educación y la enseñanza de la cultura de la paz para fomentar la construcción de valores sociales en los ciudadanos.

Desde esta perspectiva, educar para la paz indiscutiblemente es un proceso complejo que requiere de disposición, voluntad y una clara conciencia colectiva, para promover los derechos humanos universales -libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, solidaridad-, así como erradicar los llamados antivalores -discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato explotación, que han convertido a los centros escolares en ambientes violentos; contribuyendo así con la formación integral, promoviendo el desarrollo de seres humanos sanos, conscientes e íntegros, capaces de vivir y convivir en sociedad tal como lo exige La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De hecho, en la segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), realizada en Buenos Aires, en el año 2007, se manifestó la necesidad de transitar hacia un enfoque que reconociera la diversidad de las personas y favoreciera un clima escolar que propiciara la convivencia basada en el respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos, ello requería de políticas educacionales que llevaran el diálogo, promovieran el respeto al otro y consolidaran los conocimientos que se necesitan para fundar y mantener una cultura de paz; situación que consideraron apremiante, ya que en la región ya existía preocupación por el aumento de la violencia en los centros escolares.

De acuerdo a los razonamientos que sean realizado, se acordaron desarrollar el Proyecto Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina en el lapso 2007-2008, teniendo como beneficiarios: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

El mencionado proyecto estaba dirigido a contribuir al diseño e implementación de políticas educativas que fortalecieran la convivencia democrática y la cultura de paz en las escuelas.

La violencia escolar según Monclús (2005), ha sido una preocupación a nivel mundial, que ha llevado a que organizaciones como: la

UNESCO, la UNICEF y OMS, a ser emisarios del llamado de atención a todas las naciones, sobre el tema; planteando preguntas y respuestas a los conflictos y a los actos violentos que se están presentando actualmente en los centros educativos. Estas organizaciones se encuentra en la búsqueda de implementar escuelas más seguras donde se le haga frente al acoso sexual o racial, a la victimización, a la violencia estudiantil contra los alumnos y las alumnas, en contra del personal de dichos centros educativos, de igual forma al robo, al vandalismo, a la extorsión y al tráfico de estupefacientes, a la violencia por parte de los padres hacia los estudiantes o hacia el personal de la institución educativas.

50

Para la sociedad venezolana, a juicio de Perdomo (2011): “La violencia escolar aparece en un momento particularmente complejo en que crece la inseguridad, se deteriora la convivencia es cada vez mayor la victimización de niños y niñas y adolescentes por hechos violentos que ocurren en lugares que se conciben como entornos seguros para promover su desarrollo: la familia, la comunidad y en las instituciones que deberían asegurar su proyección” (pagina 48).

Frente a esta realidad, particularmente en comunidades signadas por la pobreza y la exclusión, advierte Perdomo:

“es notoria la precariedad de instituciones y servicios públicos garantes de la seguridad pública, parece avanzar y ganar terreno ese proceso cultural que se cultiva forjando el miedo, el resentimiento y la agresión: se alimenta de la impunidad, la resignación, la impotencia y considera que es innegable cómo paraliza y transforma las relaciones entre las personas, las rutinas, los acuerdos sociales”.

Lo expuesto permite inferir que las instituciones, servicios y responsables de la actividad académica han sido reiteradamente orientados, advertidos y convocados para combatir la violencia, de esta manera el deber de estas instituciones es construir una cultura de paz para resguardar a la población vulnerada y vulnerable, sin embargo, el problema se acentúa. Dada las condiciones lo que resta, entonces, es movilización social, convicción acerca de lo ineludible e imperativo los aportes sobre el tema del reclamo que ayudará a que se materialice la voluntad política y el cumplimiento del deber de corresponsabilidad del Estado, las familias y la sociedad. Sólo así será posible transformar las realidades de la violencia y rescatar el entorno escolar como espacio seguro para que los niños, niñas y adolescentes puedan ser formados en el ejercicio y protección de sus derechos.

1. Descripción de la Experiencia

En este escenario, la gestión educativa venezolana se encuentra ante un gran desafío, dada la existencia del conflicto en el contexto del



desarrollo de una sociedad compleja, cambiante y en crisis; esta situación exige de docentes con competencias fundamentales en este tipo de gestión, es decir, se exige la disposición de recursos humanos con altas competencias personales y profesionales, ante la sociedad que les permita enseñar para la paz bajo la visión crítica de la violencia escolar ajustado a las leyes y normativas nacionales e internacionales, a sus políticas públicas, planes y acciones que garanticen la protección y seguridad de niños, niñas y adolescentes, jóvenes, adultos y adultas.

Es evidente entonces que esto se debe abordar con una educación para la paz de manera sistemática, continua y no de forma aislada y esporádica.

Debe ser una labor consensuada, entre las familias, la escuela, la sociedad y el Estado como corresponsables en el proceso de educación ciudadana, tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación venezolana.

Tradicionalmente la educación venezolana es obligatoria, regularizada y pública y ha sido un instrumento fundamental para crear y consolidar un sentimiento común de pertenencia, identidad y cohesión social dentro del modelo del Estado Nación; no obstante, la eficacia de esta educación formal como instrumento de integración y cohesión social se cuestiona cada vez más a medida que los rápidos cambios estructurales correlativos a los múltiples procesos de mundialización van haciendo más endebles los modelos tradicionales de organización social, política y económica.

En este estudio se demanda el compromiso de todos, de los más diversos grupos y sectores, para afrontar esta difícil situación en la que es indiscutible la prioridad de un trabajo conjunto y compartido, para que sin equívocos y con claridad de propósitos se entienda que no pueden existir límites o diferencias para un trabajo de formación social y solidaridad, que no puede seguir siendo postergado.

En el contexto escolar donde se realiza la investigación, se observa multitud de comportamientos de carácter violento, entre los que se encuentran aquellos dirigidos directamente hacia objetos o material escolar y los dirigidos directamente hacia personas. Entre los primeros se distinguen los actos vandálicos como la rotura de pupitres y puertas, grafitis con nombres, mensajes y dibujos pintados en las paredes del centro. Los segundos destacan las agresiones físicas y verbales hacia el profesor o entre compañeros, y los problemas graves de disciplina en el aula como la desobediencia al reglamento interno escolar.

En este aspecto resulta importante aclarar que la violencia escolar objeto de este estudio, es la que se produce por causa del compor-

tamiento del alumno: interrupción en las aulas, indisciplina-insultos, malas respuestas, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes-, violencia psicológica -conductas intimidatorias permanentes -Bullynig-, vandalismo - daños materiales-, violencia física -agresiones. Los problemas de seguridad en los centros educativos del país son perpetrados en algunos casos por miembros de la misma comunidad educativa e incluso fuera de ella o próximos al entorno escolar. El clima de inseguridad ejercida y tolerada por los alumnos y profesores es tanto físico o psicológico, esto conlleva al fracaso escolar de muchos alumnos.

52

Lo señalado se suscribe a un contexto complejo que requiere respuestas y soluciones a su vez complejas, interdisciplinarias y multifactoriales para así precisar causas y efectos, así como correlaciones y concordancias en la educación, por lo que la educación para la paz se convierte en un reto altamente especializado. Afrontar este problema pedagógico requiere un abordaje multidisciplinar desde una mentalidad compleja, en la que lo sistémico y holístico sean condiciones necesarias para poder avanzar en el entorno de los casos singulares y sus soluciones. Soluciones que podrían partir de las siguientes interrogantes ¿Se hace necesario construir un marco teórico que permita explicar y comprender la situación de la convivencia escolar a nivel institucional? ¿Se requiere potenciar el conocimiento de los sujetos implicados para manejar adecuadamente los conflictos, que excluya recurrir a la violencia como vía de solución a los mismos? ¿Los conflictos que se están viviendo en centros educativos exigen la revisión del proyecto curricular contenidos, objetivos de aprendizaje y maneras de enseñar? ¿Se hace necesario un análisis en la práctica pedagógica referido a las estrategias didácticas que emplean los docentes en el proceso educativo que coadyuven en la formación para la paz?

Una respuesta a las interrogantes podrían generar un modelo de interacción pedagógica que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos complejos, estimulando el desarrollo de los aprendizajes básicos favorecedores de las transformaciones hacia la fraternidad, la tolerancia, la ternura y el amor, excluyentes de la violencia escolar desde la implicación activa y consciente de los protagonistas del proceso pedagógico, a partir de la determinación de las soluciones aconsejables a los conflictos presentes mediante el análisis colectivo exhaustivo de las probables variantes de solución, que toma en cuenta el grado de pertinencia de las mismas y sus precisiones. En fin, una educación que promueva la paz.

2. Propuesta de Aprendizaje

Generar un modelo de interacción pedagógica basado en la educación para la Paz que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos complejos.



2.1 Desarrollar un marco teórico e indicadores que describan la situación de la convivencia escolar a nivel institucional en términos de violencia y educación para la paz.

2.2 Diagnosticar la formación de los participantes del proceso pedagógico, escuela familia y comunidad, en cuanto a limitaciones y potencialidades para prevenir la violencia escolar.

2.3 Revisar en el currículo escolar desde la perspectiva de la práctica pedagógica los aprendizajes necesarios para adquirir las habilidades personales y sociales que se precisan en una convivencia positiva.

2.4 Analizar en la práctica pedagógica las estrategias didácticas que emplean los docentes en el proceso educativo que coadyuven en la formación para la paz

2.5 Generar un modelo de interacción pedagógica basado en la educación para la paz que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos complejos.

53

3. Propósito de la Educación

La educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto, porque la educación es el proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo dimensional, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación en un entorno social, cultural y personal diverso, en el que se convive y ello implica que se debe asumir la realidad del otro y de lo otro por lo que resulta importante educarlo para la paz

La educación para la paz ha inspirado toda una serie de experiencias prácticas, recogidas en las sucesivas reformas parciales del sistema educativo y la inclusión de los temas transversales y la educación en valores. Estas se han ido divulgando en los centros educativos, encuentros de educadores para la paz desde la no violencia, seminarios de formación, movimientos de renovación pedagógica; no obstante en la práctica educativa, se suelen tratar de manera aislada o circunstancial.

Actualmente, las aulas se han convertido con bastante frecuencia, en pequeños laboratorios violentos de la sociedad competitiva, en los que la cooperación, el trabajo en común, la ayuda desinteresada y la preocupación por los asuntos comunes son percibidas como estrategias inadecuadas, porque la educación de la persona como ser responsable, no sólo de sus asuntos, sino de lo que afecta a los otros, de los problemas de los otros, es considerada como una visión utópica, bastante alejada de lo que la sociedad competitiva y de consumo transmite y espera.

Estos hechos obligan a la educación a formar para la convivencia y educar para el conflicto, para la paz, pues la educación como proceso de maduración y aprendizaje implica el desarrollo dimensional, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar propósito personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación en un entorno social, cultural y personal diverso, en el que se tiene que convivir.

4. Fases

La investigación ha recurrido a diferentes estrategias, tanto cualitativas como cuantitativas, que se complementan para responder al

objeto de estudio, esto permite obtener una visión de complementariedad de la realidad estudiada, a partir de un modelo de interacción pedagógica basado en la educación para la paz que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos. Esta investigación se fundamenta igualmente en la aplicación de la metodología interdisciplinaria, con el diseño de investigación-acción, especificado en el ámbito documental y de campo; lo que permitirá, por una parte, la revisión y el análisis detallado de los documentos y textos relacionados con el tema determinando las bases conceptuales de estos procesos. Y por otra parte, se permitirá la interacción directa con la realidad de las localidades objeto de estudio, en forma grupal.

Este análisis teórico-metodológico constituye el fundamento para proponer algunos lineamientos que servirán de basamento para generar un modelo de interacción pedagógica basado en la educación para la paz que contribuya a evitar la violencia en ambientes educativos complejos.

Momentos de las fases. La construcción de un propósito general y cuatro propósitos específicos, el tratamiento metodológico que articula lo cualitativo y cuantitativo permite clarificar la intencionalidad del trabajo de investigación. Por tanto así se obtiene las siguientes fases:

4.1 Fase 1. Desarrollo de un marco teórico e indicadores que describan la situación de la convivencia escolar a nivel institucional en términos de violencia y educación para la paz: Esta fase constituye una herramienta importante para el análisis y comprensión del objeto en estudio en términos de convivencia escolar, violencia, formas de resolver conflictos y educación para la paz. Ello va a permitir tener un diálogo permanente entre los referentes teóricos y el problema de investigación. La manera de lograrlo será mediante un trabajo documental en el que se incluya la revisión bibliográfica y de ser posible, datos estadísticos relacionados con el tema.



4.2 Fase 2. Diagnóstico de la formación de los participantes del proceso pedagógico en cuanto a limitaciones y potencialidades para prevenir la violencia escolar. Para el logro del objetivo, en término general se utilizará la variable: convivencia Escolar, dimensión: violencia escolar y educación para la paz, bajo las categorías a nivel escolar, individual, familiar y social; que involucran a directivos, docentes, alumnos, personal administrativo y obrero, familia y sociedad participativa en el hecho educativo.

4.3 Fase 3. Identificación en el currículo escolar desde la perspectiva de la práctica pedagógica los aprendizajes necesarios para adquirir las habilidades personales y sociales que se precisan en una convivencia positiva. Por cuanto la educación para la paz en el contexto del currículo no puede reducirse a contenido curricular, deberá ser el director principal mentor para analizar y guiar los procesos de enseñanza aprendizaje, un determinado estilo social de relaciones entre profesores y alumnos y entre iguales, un modo de conectar lo que se enseña con la realidad social, cultural y política a la que pertenecen los alumnos y los mismos profesores.

4.4 Fase 4. Análisis en la práctica pedagógica las estrategias didácticas que emplean los docentes en el proceso educativo que coadyuvan en la formación para la paz. Existe una preocupación social por los comportamientos violentos en los adolescentes y estos comportamientos producen problemas difíciles de afrontar a nivel educativo, en consecuencia una educación para la paz debe estar enfocada en que desde la escuela se enseñen hábitos que construyan la base de la no violencia como un compromiso ético del docente en su configuración como profesional de la educación, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos para lo cual se debe tener clara las estrategias didáctica y la formación del docente para lograr convivencia positiva.

5. Conclusión y Resultados Esperados

Debido a que hace varios años se viene hablando de una crisis en casi todos los ámbitos de la vida social, lo cual se manifiesta en la escuela en episodios de violencia que pueden tener como denominador común, la existencia de conflictos interpersonales no resueltos, incumplimiento de las funciones del docente dentro y fuera de las aulas de clase, lo que ha permitido que los estudiantes lleguen a usar la violencia, como un proceso destructivo y totalmente negativo para el grupo, es por lo que surge la necesidad de que los docentes se apropien de conocimiento sobre la cátedra humanista de la enseñanza de la paz desde la revisión crítica de la violencia escolar.

La necesidad y pertinencia viene dada porque los directivos y docentes, deben estar conscientes de la realidad que vive la escuela, pues en esta se manifiestan, como en el resto de la sociedad, hechos de violencia, en función de lo cual se requiere que asuman el reto de enarbolar como proyecto escolar la enseñanza de la paz para la prevención y disminución de la violencia escolar.

Cabe considerar, que el estudio de las teorías humanísticas para la enseñanza de la paz con la finalidad de lograr la disminución de la violencia escolar, tiene diversas razones, dado, en primer lugar, aunque en el campo educativo las posibilidades de investigación son amplias, la tendencia general apunta a trabajar problemáticas que nunca abordan desde la perspectiva de la violencia escolar. En tal sentido, la pretensión de la enseñanza de la paz en las escuelas torna una interesante e innovadora invitación, pues engloba una de las actividades que destaca por sus innumerables beneficios el crecimiento integral del docente; resultando importante resaltar, que se puede representar aporte en el área social de las organizaciones educativas. En segundo lugar, puede adquirir relevancia dado que se inserta a las instituciones escolares a nuevas propensiones pedagógica.

56

La enseñanza de la paz desde la revisión crítica de la violencia escolar, les permite a los directivos y docentes que están desempeñando sus funciones dentro de una institución de educación, buscar la calidad y la excelencia, creando estructuras, estableciendo objetivos y métodos que prevengan cualquier problema, que aprendan a comunicar, comprender, aceptar, compartir y delegar; además, conociendo en sí mismo sus fortalezas y limitaciones.

De acuerdo con el punto de vista del autor, es conveniente que la formación del docente les permita afrontar, encauzar o en todo caso, disminuir la violencia escolar que se produce en la escuela a través de la enseñanza de la paz basada en las proposiciones teóricas humanista, es un reto que ha de ser asumido por toda la sociedad pero que atañe directamente al personal directivo y docente.

Esto se verá reflejado en el beneficio socioemocional que se le brindará a los estudiantes al inculcarles valores que les permitan superar los conflictos y no llegar a cometer actos de violencia escolar; logrando alcanzar el total desarrollo de un hombre con sentido de pertenencia y practicante de la paz, donde se llegara a multiplicar sus experiencias y conocimiento. Ya teniendo su aptitud ya definida, participara como ciudadano dentro de la comunidad, y en consecuencia practicante de la paz, donde podrá adquirir un nuevo rol: Padre o Madre de familia; y nuevamente comenzará el ciclo: Hombres y Mujeres formados para la paz, educan a sus hijos nacidos en paz para un mundo de paz. La paz no es pues una materia o área, sino la esencia de la educación, donde se da origen a una nueva relación de horizontalidad que deja atrás vínculos autoritarios institucionales.



lizados por la prepotencia de años pasados. Al educar a los seres humanos para la paz con sentido realista, se estará dando lugar a un mundo mejor, donde el sentido de la igualdad, libertad y fraternidad, tantas veces enarbolados en guerras fratricidas, surge cotidiano en la vida de la humanidad.

Finalmente como lo señala Vale (1999) la enseñanza escolarizada de la paz, “implica un estilo donde su ejercicio se convierta en práctica cotidiana vinculada con la realidad”. (p. s/n). El espíritu de paz debe hacerse presente en todas y cada una de las actividades que se desempeñen: el Hogar, la Escuela y en consecuencia en la Comunidad y así alcanzar la alianza que necesita la humanidad para un mundo mejor.

Al culminar dicha investigación los hallazgos encontrados darán una visión mas clara de cuales son factores que mas inciden y hacen que sea los detonantes o focos de violencia que se presentan de la institución educativas, además de poder lograr un consenso o acuerdos para disminuir la violencia, formando en ellos una cultura de paz, de convivencia, dialogo, entendimiento, respeto, tolerancia y sobre todo libertad. Sin dejar a un lado la educación, ya que con ella se puede implementar herramientas pedagógicas que sustente el proceso educativo para la formación de la cultura de la paz, es importante señalar que son los docentes y el personal que hace vida en la institución los que deben contribuir para que se continúe con este proceso, ya que disminuir la violencia escolar es un proceso largo y laborioso, debido a que son muchos los factores que se ponen en juego de los cuales se pueden citar: el discurso verbal que se usa con los estudiantes y con los demás miembros de la institución, el auto control ante las problemáticas presentadas, la injusticia, la equidad entre otros. La educación para la paz debe ser la respuesta inmediata para solucionar esta problemática.

57

Referencia bibliográfica

- Barrientos, N. (2007). Diversas formas de evidenciar violencia estudiantil. Universidad Rafael Bellosos Chacín [disponible en <http://www.urbe.edu/publicaciones>
- Barroso M. (2011) Habilidades de negociación del director y manejo de la violencia estudiantil en la educación media general Universidad Rafael Urdaneta [documento en línea disponible en <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9219-11-05064.pdf>]
- Calderón, P. (1988). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos disponible en http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/DEA_Percy_Calderon.html
- Carrasco, J (1996). Epistemología Pedagógica (II) : Colecciones : Teoría de la Educación, 1996, Vol. 8
- Cátedra de la Paz y Derechos Humanos (2012) “Niños y Niñas por la Paz” [Disponible: <http://www.catedradelapaz.org.ve>]

- Guerra P. (1995) Convivencia Escolar; un enfoque práctico. Publicaciones de la comisión de enseñanza. Chile
- Guerra P (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Habermas C. (1981). *Conocimiento e interés*". Editorial Taurus, Madrid
- Hartman, R. (2006). *Estudios de Validación del Perfil de Valores*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.axiologic.org/axiologia.html> [Consultado: 2006, 20 de junio]
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos. y Baptista, Pilar. (2010) *Metodología de la Investigación*. México. Quinta edición. Editorial Mac Graw Hill.
- Hurtado, Y., y Toro M (2000). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambios*. Valencia - Venezuela: Espíteme Consultores Asociados C.A.
- Jares X. (1994). "Los valores en el proyecto educativo de centro". *Comunidad Educativa*, N° 211, enero.
- Jares, X. (1999) *Educación para la Paz, su teoría y práctica*. Editorial popular. Segunda Edición Madrid.
- Jimenez, F. (2004) *Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz*. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 11 número 34 enero-abril 2004 pp. 21-54. Universidad Autónoma de México
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929. (Extraordinario). 15 de Agosto de 2009. Asamblea Nacional.
- Machado y Guerra (2009). *Informe Final Investigación Violencia en las Escuelas*. Centro Gumilla. Venezuela
- Martínez Guzmán, V. (2004). *Educación para la paz desde una filosofía para hacer las paces*. *Revista digital Decisio, CREFAL. Educación para la Paz y Educación de Adultos*. [Disponible en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d7/sab10-1.php>].
- Martínez, M. (2009). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Reimpresión. México. Editorial Trillas.
- Monclús, A. (2005). *La violencia escolar: Perspectivas desde naciones unidas* *Revista iberoamericana de educación*. N.º 38 (2005), pp. 13-32 [Disponible en <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>]
- Morin, E. (1994). *El método*. Vol. I: el conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1998). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kaidos.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Morin, E. (2000). Reforma del pensamiento, transdisciplinariedad, reforma de la universidad. En E. Morin, C. L' Heureux, A. Paloma & V. Gorr, (Eds.), "Complexus".
- Morin (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.
- ONU Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas
- ONU Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, (1999),
- ONU Declaración Año Internacional de la Cultura de Paz, (2000). Decenio Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para la Niñez del Mundo (2001-2010).
- Pascual M y Yudkin S. A. (2003). Educar para la paz en convivencia solidaria: hacia una agenda compartida de investigación en acción. [Disponible en: http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/cultpaz_calivida.htm]
- Pérez, G. (1994). La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes. Madrid: Edit. La Muralla.
- Pérez G. (2000). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos. (3ra. Ed.). España: La Muralla.
- Pérez (2000)
- Perdomo G. (2011). Violencia en las escuelas. Temas de Formación Sociopolítica Caracas Centro Gumilla
- Pernalet, L. (2010). Conversaciones sobre la violencia y la paz, una invitación a una convivencia pacífica. Maracaibo. Fe y Alegría.
- Pienda, J (2000). La utopía de la paz entre las paces. [disponible en http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=Revistas2_Titulo&id=ILUR].
- Plan Educación para todos. Venezuela (2003) [disponible en <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela>]
- Proyecto Educación para la Convivencia y una Cultura de Paz en América Latina en el Lapso 2007-2008,
- Red Venezolana de Activistas por la Paz (2009) Los derechos humanos vistos desde la Cultura de Paz en Venezuela. Caracas.
- Rojas M (2002). Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós
- Sisto, V. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. Revista de Psicología, Vol. XVII, N° 2. [Disponible en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17137/17865>]
- Rusque, A. (2001) De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas, Venezuela Vadell hermanos.
- Smith y S (1994). Convivir con la violencia. Un análisis desde la psicología
- Tamayo y Tamayo (2003) el proceso de la investigación científica. 4ª Edición. España. Editorial Limusa

Taylor y Bogdan (1986)

Trianes, M. (2000) La violencia en contextos escolares. Aljibe, Málaga.

UNESCO (2007) Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) 2007

UNESCO Conferencia Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, (2004),

•Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia. [Disponible en: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Manifiesto.html>]

•Conferencia General de la Unesco, celebrada en 1974

•Conferencia Mundial, Jomtien, 1990 Educación para Todos

•Declaración y Programas de acción sobre una cultura de paz.(1999).

Velero, J. (2006). La escuela que olvidó su oficio, cómo eliminar la violencia en la escuela. Madrid. ICCE

Vidal, L. (1971). Fundamentación de una pedagogía de la no violencia y la paz. Alicante, España: Marfil.

Zaragoza, J. (2005). Violencia en las Escuelas: abordaje desde la interdisciplinariedad. Revista de Investigación Educativa, 10(26). Jul-Sep 2005.





La formación integral y la educación especial

61

Zulay del Valle Calderon

zulaycalderoncarrero@hotmail.com

Recibido: 23/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 13/10/2014

Resumen

En el presente artículo se pretende reflexionar sobre la necesidad de retomar la educación especial, con una visión holística, es decir, ver al estudiante como un individuo bio-psico-social y espiritual. Como una persona en permanente evolución, con necesidades, constructor de su propia concepción del universo. Con sus distintas dimensiones (social, cognitivo, comunicativo, entre otros). Para así orientarlos, guiarlos en la adquisición de una personalidad autónoma, independiente y socialmente incluida. Pero, es necesario preguntarse ¿De qué manera se puede alcanzar de forma efectiva y eficaz la formación integral del docente especialista en las diferentes áreas de atención donde tome en cuenta todos los elementos antes mencionados?. Que pueda cambiar su praxis pedagógica; asimismo, ¿Cuál es el desempeño del docente especialista en esta “modalidad” educativa, actualmente? ¿Realmente se amerita una preparación más apropiada, una formación profundamente holística, integral hacia adentro y hacia afuera, para lograr una adecuada atención especializada integral a la población estudiantil que esta a su cargo?. Las interrogantes expuestas justifican un escarceo en torno a un tema muy importante en todos los ámbitos la formación integral u holística.

Palabras clave: Formación integral, educación especial, docente, estudiante.

Abstract

The present essay intends to reflect on the need to resume special education, with a holistic vision; it means, to see student as a bio-psycho-social and spiritual individual. As a person in permanent evolution, with needs, as a builder of his own conception about the universe. With his different dimensions (social, cognitive, communicative, among others). To lead him, guiding him on the acquisition of an autonomous, independent personality, socially included. But, it is necessary to ask, in what way is it possible to reach effectively and efficiently the integral formation of the specialist teacher in the different areas of care, where he or she takes into account all the elements mentioned above,? that can change his or her pedagogical praxis; in addition, what is currently the performance of specialist teacher on this educational “modality”,? In fact, is it necessary an adequate, comprehensive and specialized care to the student population to whom the teacher is responsible?. The exposed questions justify a deep review on a very important topic in all the areas of the integral - holistic formation.

Key words: Holistic Formation, teacher, special education, student.

La educación especial como modalidad del Sistema Educativo Venezolano tiene el gran compromiso de atender a aquellas personas con discapacidad de cualquier índole (visual, auditiva, motora, del lenguaje, o problemas en el proceso de aprendizaje). Pero, necesitan de docentes altamente capacitados de manera integral, que conozcan en profundidad las distintas dimensiones del ser humano y como desarrollarlas. Es por eso, que es fundamental la formación holística del docente especialista para ir a la par de una educación acorde con las exigencias que se están presentando en el siglo XXI.

La filosofía del sistema educativo venezolano resalta la importancia de la educación como elemento transformador de la sociedad y como medio para alcanzar mayores niveles de desarrollo humano; al mismo tiempo que resalta la importancia de garantizar la integralidad, gratuidad de la educación sin exclusiones, con pertinencia, de calidad, basada esta en los principios de igualdad, complementariedad, solidaridad y sentido humano.

La formación integral u holística

La principal función de la educación en general es lograr la formación integral, que es entendida como un proceso continuo que permite desarrollar de manera proporcionada cada uno de los aspectos y dimensiones del individuo, tales como: lo social, cognitivo, axiológica, espiritual, emocional, afectiva, a fin de alcanzar la realización plena de su persona, de ser auténticos en todo momento, que piensen por sí mismos, que sean competentes en todo lo que realicen, que sean capaces de tener una visión realista de lo que sucede a su alrededor para buscar distintas formas de cambiar las cosas.



Actualmente, la filosofía de la educación propicia una formación holística tanto del docente como del estudiante en función de adquirir un mayor conocimiento efectivo, útil, brindándoles las herramientas necesarias para poder desenvolverse adecuadamente en los distintos ámbitos que se encuentren. Esta formación es fundamental para una educación acorde con el nivel, adelanto científico y tecnológico del siglo XXI.

Por tal motivo, es necesario detenerse, en este aspecto, muchos autores han hablado, discutido, estudiado y promocionado acerca de una educación holística desde una perspectiva integral cuyo propósito principal es la transformación y crecimiento personal. El término formación integral desde mi punto de vista se refiere a orientar y guiar las diversas potencialidades del ser humano en su totalidad y sus múltiples manifestaciones. Si cada docente, maestro, facilitador conociera, internalizará, reflexionará sobre los distintos aspectos y dimensiones que abarca la persona que se educa, comprendería mejor la situación que vive cada estudiante y sus diferencias pues no todos vienen del mismo contexto cultural, social, económico y esto incide directamente en el rendimiento y comportamiento del niño, niña, joven o adolescente, comprender esto lo llevaría a planificar y a buscar diferentes alternativas para atender de manera acertada a sus escolares.

63

Cuando el maestro o profesor tiene claro cual es su principal función en la acción pedagógica puede realizar de manera efectiva y eficaz su trabajo, pero ¿cuál es esa función principal del docente? además de guiar al estudiante en el proceso pedagógico, debe dirigir con perseverancia, paciencia y amor la superación de las debilidades, las limitaciones biológicas, anímicas, socioculturales para conducir a los educandos en el desarrollo de su inteligencia, las habilidades sociales, pensamiento creativo, la convivencia social y lo volitivo.

Filosofía del Sistema Educativo Venezolano

A nivel mundial se han discutido y compartido experiencias sobre los derechos y la dignidad humana que ubican al niño y a la niña como eje de la educación, que busca fortalecer el derecho a la participación, a la no estigmatización, a la igualdad de oportunidades, además de educar en y para los derechos humanos. La filosofía del sistema educativo venezolano toma como punto de apoyo los lineamientos de la UNESCO y los cuales están señalados en el informe que presentó la COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI¹, bajo la dirección de Delors (1997), en los que se señalaban los cuatro pilares de la educación (el aprender ser, el aprender hacer, el aprender a convivir y el aprender a conocer).

1. Jacques Delors 1997. Director general del compendio “la educación encierra un tesoro” Ediciones UNESCO

El estado docente según la Ley Orgánica de Educación² (2009) tiene la obligación de garantizar una educación integral permanente, continua, de calidad para todos y todas en igualdad de condiciones y oportunidades. Por consiguiente, la formación del individuo se orienta hacia el desarrollo pleno del ser humano y su incorporación al trabajo productivo, cooperativo y liberador, para la participación activa, reflexiva, copartícipe en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional. Asimismo, el Estado Docente suscita la construcción social del conocimiento, la valoración ética del trabajo, la integralidad, el respeto por los derechos humanos.

La formación integral y la Educación Especial

64

En consonancia con todo lo planteado, la modalidad de Educación Especial del Sistema Educativo Venezolano tiene como misión una atención especializada integral a los estudiantes que presenten alguna condición o discapacidad. Esta se encuentra dentro de los mismos principios de la educación en general incluyendo a los docentes que trabajan en las distintas áreas de atención, pues éstas requieren de condiciones personales, físicas, afectivas, intelectuales y éticas³, muy bien definidas e internalizadas para atender adecuadamente a la población escolar que le corresponda (dificultades de aprendizaje, deficiencia visual, auditiva, impedimento motor, autismo, talento superior).

La Educación Especial es un proceso integral, continuo, sistemático y multifactorial de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad que buscan la inclusión social. Los docentes especialistas deben tener en todo momento una visión humanista-crítica-emancipadora⁴, deben expresar que la educación es un proceso en la cual un ser humano, que aprende, es apoyado por otro ser humano, que enseña y contribuye en la construcción de su autonomía individual y colectiva, a través del avance de sus competencias.

La atención a esta población exige una preparación y formación integral por parte de los docentes que trabajan en los diferentes servicios de apoyo (Aulas Integradas, Instituto de Educación Especial, Centro de desarrollo infantil, entre otros). Pues, una de las bases filosóficas que soporta esta modalidad es la de la visión humanística social, que centra sus objetivos en el ser social en interacción con su comunidad, sus potencialidades y necesidades intrínsecas de su contexto familiar y cultural.

Por lo antes expuesto, se debe cumplir con el principio de respeto a las diferencias individuales (ritmos y estilos de aprendizaje).

2. Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial de la República de Venezuela 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

De acuerdo a los lineamientos de Educación Especial (2007) 5 , es imprescindible educar tomando en cuenta las necesidades y potencialidades de los escolares con discapacidad, beneficiando así la formación de ciudadanos con capacidad de relacionarse adecuadamente, de convivir en sana paz, responsables, de prepararse en un oficio que le permita obtener su sustento.

El compromiso de la Educación Especial es “en ser con él”⁶ es decir, acompañarlo en todo momento, orientándolo, guiándolo y mostrándole el camino a seguir para que adquiera confianza, seguridad en si mismo y logre la independencia que necesita, a través del aprendizaje dialógico y significativo entre él y todos lo que le rodean.

A lo largo de los planteamientos hechos, es necesario resaltar que la persona que esta a cargo de atender de manera especializada a estudiantes con dificultades de aprendizaje u otra discapacidad tiene que estar bien preparada. Por tal motivo, es necesario resaltar la importancia de docentes con una formación más integral y humana, en tal sentido, la formación integral del docente esta ajustada a los siguientes aspectos:

1) Aspecto filosófico centrada en una concepción más concreta del ser humano con estas limitaciones, y en el cómo encontrar ayudas (métodos, estrategias, procedimientos para su adecuada atención, resolver sus problemas). 2) Aspecto teológico que trata de comprender la finalidad real de este proceso educativo. 3) Aspecto socio-político, en que su acción educativa se dirige a conducir a estos estudiantes a una participación efectiva en la vida social y política en su comunidad, país. 4) Aspecto biológico, es el aspecto funcional en donde se origina el problema para aprender. 5) Aspecto epistemológico que consiste en la relación con la ciencia de nuestro tiempo, la posibilidad de encontrar los orígenes bajo el punto de vista científico que causan las dificultades en un determinado sujeto. 6) Aspecto psicológico, que determina el conocimiento de las situaciones de tipo emocional y efectivo que pueden influir en su proceso de adquisición de conocimientos. 7) Aspecto pedagógico, consiste en la creación y utilización de estrategias apropiadas para su aprendizaje, relaciones interpersonales (docente, estudiante, familia, ambiente físico). Que reconozcan a esta población como seres humanos con derechos, deberes, virtudes, potencialidades, que puedan participar activamente en su comunidad.

3. de acuerdo a Perdomo y Matos estas “son las condiciones que debe tener el docente de educación especial” autoras del ensayo Transformación Del Hacer Docente De Educación Especial desde una relación dialógica Y amorosa. Revista EDUCARE, Volumen 14, Número 3, Septiembre-Diciembre 2010.

4. Villarini, A. (2006) . Calidad Educativa desde una Perspectiva Humanística, Crítica yEmancipadora. Puerto Rico: Crecemos.

En resumen, la formación integral, como lo plantea Luis Osorio Silva⁷ permite la formación del carácter y de la personalidad, el desarrollo del pensamiento crítico, la formación para la inclusión, la participación social, así como para el fortalecimiento de los valores y una ética social que involucre la conciencia moral del individuo.

La formación integral se manifiesta en el desarrollo de la capacidad de apropiarse de todos aquellos aspectos de la vida que son la base de convivir en comunidad y comprender la dimensión intelectual, el fortalecimiento de la conciencia moral y del pensamiento crítico, todos estos elementos esenciales para un progreso íntegro del individuo.

Perfil del docente de Educación Especial

66

Bajo esta perspectiva, el perfil del profesional que labora en la educación especial, debe orientarse hacia la capacidad de analizar, razonar, reflexionar, tomar decisiones (habilidades intelectuales). En segundo lugar, Alcanzar los procesos del desarrollo psicomotor, cognoscitivo, comunicativo y afectivo-social de niños, niñas adolescentes; planificación, implementación de estrategias de acuerdos a las necesidades, evaluación continua (competencias didácticas). En tercer lugar, vocación e identidad profesional por último, Constituye un clima de reciprocidad que beneficia actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, así como el fortalecimiento de la autonomía personal. (Capacidad de dar respuestas a situaciones sociales dentro y fuera de la escuela).

De todo lo expuesto se concluye que para poder brindar una atención especializada educativa integral el docente debe estar bien formado, debe tener una preparación más apropiada, una formación profundamente holística, integral, para lograr una adecuada atención especializada integral a la población estudiantil que esta a su cargo. Debe tomar en cuenta diversos aspectos que son importantes a la hora de atender a los estudiantes con bloqueos e interferencias en su proceso de aprendizaje o con cualquier discapacidad. Se trabaja con individuos que necesitan ser orientados permanentemente, se les enseña como adaptarse y relacionarse con su medio, a través de la comunicación. Asimismo, se le educa para que controlen sus emociones, el cuidado de su cuerpo, el respeto a las personas que están a su alrededor y así mismo, que se reconozcan como personas con deberes y derechos.

La formación integral es la base primordial para la evolución del individuo y de la sociedad. El ser humano es un todo complejo como ente bio-psico-social puesto que, las características propias de las personas que son atendidas en la modalidad de Educación

5. Ministerio de Educación y Deporte. (2007). Subsistema de Educación Especial. Caracas: Coordinación de Educación Especial.

Especial son producto de una interacción compleja y dinámica entre la afectividad y características cognitivas y el ambiente familiar, social y comunitario, lo cual origina formas particulares de desarrollo. La principal meta tanto en la educación regular como en la educación especial es alcanzar el desarrollo humano, sus diferentes potencialidades en distintos contextos. Para finalizar la formación integral se logra si se llega a través en diversos componentes: el conocimiento, las habilidades intelectuales, las actitudes y los valores (dimensión didáctica) del estudiante y del docente.

Referencias

Delors, j. (1997). Compendio. La educación encierra un tesoro.

Paris: Edic. Unesco

García Hoz, V. (2007). Educación Especial Personalizada. España:

Ediciones RIALPS, S.A.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial de la República de Venezuela 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.

Ministerio de Educación y Deporte. (2007). Subsistema de Educación Especial. Caracas: Coordinación de Educación Especial.

Orozco Silva L. (1999). La formación integral, mito y realidad.

Mérida: Universidad de los Andes.

Perdomo y Matos (Septiembre, 2010). Transformación Del Hacer

Docente De Educación Especial desde una relación dialógica Y

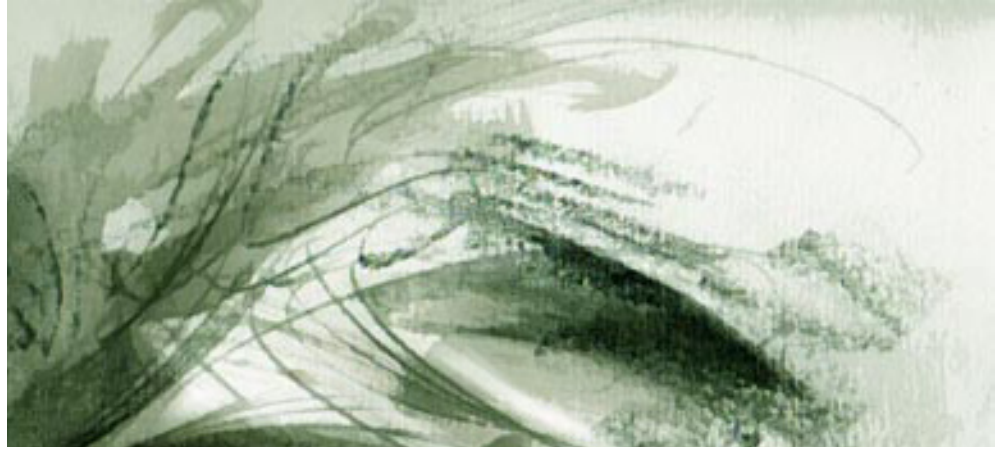
amorosa. Revista EDUCARE 14 (3)

Villarini, A. (2006). Calidad Educativa desde una Perspectiva

Humanística, Crítica y Emancipadora. Puerto Rico: Creemos.

6. García Hoz, V. (2007). Educación Especial Personalizada. España: Ediciones RIALPS, S.A.

7. Orozco Silva Luis Enrique (1999) La formación integral, mito y realidad. Universidad de los Andes. 126 pgs



Análisis de las adaptaciones curriculares aplicables al escolar con dificultades de aprendizaje

68

RAQUEL V. MÁRQUEZ C.

ramac1@hotmail.com

Recibido: 23/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 13/10/2014

Resumen

El propósito de la investigación se basó en el análisis del proceso de las adaptaciones curriculares aplicables al estudiante con Dificultades de Aprendizaje de la Modalidad de Educación Especial, en el Municipio Tovar, Estado Mérida. Se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con apoyo en la metodología hermenéutica, el cual concibe el conocimiento como la articulación de una comprensión originaria con las descubiertas. Con cinco (5) docentes en el área. El análisis de los datos se fundamentó en la categorización de la interpretación de los resultados por las semejanzas de las observaciones dentro del mismo período de tiempo en los ámbitos educativos del área Dificultades de Aprendizaje. Encontrándose que los docentes entrevistados mostraron debilidades en el abordaje de la práctica al realizar las adaptaciones curriculares con la intención de minimizar las dificultades de aprendizaje a los estudiantes y permitirles la prosecución escolar necesaria para su continuidad en el sistema educativo, así como en el desarrollo de habilidades y destrezas que favorezcan su crecimiento personal, en función de una participación activa en la sociedad.

Palabras clave: Adaptaciones curriculares, Dificultades, Aprendizaje.

Abstract

The purpose of the research was based on the analysis of the process of curricular adjustments applicable to students with Learning

Difficulties Special Education Mode in the municipality Tovar, Mérida. It was developed under the qualitative approach , with support hermeneutical methodology, which sees knowledge as the articulation of an original understanding with uncovered . With five (5) teachers in the area. The data analysis was based on the categorization of the interpretation of the results by the similarities of the observations within the same time period in educational areas of Learning Difficulties area. Found that teachers interviewed showed weaknesses in the approach to practice to make curricular adaptations intended to minimize the difficulties of learning to students and allow the necessary continuation school for continuity in the educational system and the development of abilities and skills that promote personal growth, based on active participation in society.

Key words : Curricular Adaptations Difficulties, Learning

Contexto de la Problemática a Estudiar

69

La formación integral del ser humano la determinan entre otras instancias los padres y progenitores, los mismos, son necesarios en este proceso. Aunado a ellos, los educadores contribuyen en el perfeccionamiento y desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores de la personalidad del educando. Bajo esta perspectiva, es importante reconocer que cada uno de los seres humanos se desarrolla de acuerdo con su naturaleza biopsicosocial. De allí, que se requiere de una planificación, ejecución de un conjunto de actividades, estructuras, procedimientos y valores que satisfagan plenamente las necesidades e intereses de la persona que aprende.

En razón de lo señalado, se concibe el aprendizaje como un proceso sistemático, organizado y complejo. El individuo como un todo holístico debe involucrarse en todo momento para alcanzar el conocimiento, lo que significa que éste participa integralmente en los procesos cognoscitivos, afectivos, sociales, culturales, espirituales que confluyen en el aprendizaje y personalidad de niños y niñas. A través de las experiencias vividas y reflexionadas en el aprendizaje, se le permite al sujeto procesar sus estructuras, para favorecer su transformación, crecimiento humano. Algunas permanecerán idénticas, otras se modificarán sustancialmente.

Se deduce de lo planteado, que ser mediador del aprendizaje, es la tarea más importante que debe desarrollar el docente en la actualidad, basado en la equidad; además de ofrecer este proceso fundamentado en promover la formación integral, que sirva de base para el desarrollo humano permanente de cada estudiante en, por y para el trabajo; es así como lo plantea el Sistema Educativo, para el nivel de Educación Primaria.

En este orden de ideas, se señala que dentro de la formación del nivel educativo antes nombrado, se encuentra la modalidad de enseñanza que engloba la educación especial, expresado en el artículo 26 de la Ley Orgánica de Educación (2009). Esta modalidad de enseñanza es definida por Medina (2009), como “la atención educativa para a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, entre otros, que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los escolares”. (p.70). En este sentido, esta modalidad de enseñanza está dirigida a estudiantes que necesitan de una atención adecuada a sus características, necesidades e intereses.

70

En relación a lo planteado, la Educación Especial en Venezuela adopta actualmente enfoques, basados en la educación integral, los cuales tienen como objetivo orientar su campo de acción hacia concepciones más abiertas. La obligatoriedad y expansión de la escolarización permite que se detecte la existencia de un gran número de estudiantes que presentaban dificultades a la hora de seguir el ritmo establecido en las aulas, o que no logran los rendimientos esperados. Es aquí, precisamente, cuando surge la necesidad de ofrecer un aprendizaje constructivista, basada en los intereses de los estudiantes y el fomento de sus potencialidades.

Cabe resaltar, que en esta modalidad educativa se encuentra el área Dificultades de Aprendizaje, la cual es definida por Arranz (2007), como “un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas” (p.98). El Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, posee entre sus objetivos atender a la población menos favorecida y ofrecer igualdad de oportunidades. Para esto propone un modelo de atención educativa integral especializada fundamentado en un enfoque filosófico humanista. Este enfoque concibe al educando como un ser bio-psico-social y propugna el respeto a las diferencias individuales y a la apertura de la cooperación en todo el desarrollo educativo.

Tomando en consideración lo planteado, se señala que el docente especialista en esta área educativa debe trabajar de manera que logre en el estudiante la verdadera integración socioeducativa, en atención a sus debilidades, para lo cual debe tomar en cuenta al sujeto como un todo integral, es decir para el desarrollo cultural, espiritual, emocional, familiar, amistoso, académico, social y comunitario. Este especialista desarrolla el trabajo educativo en tres ámbitos de acción, entre ellos, la acción cooperativa docente, atención a pequeños grupos y atención a la comunidad.

En este sentido, el docente especialista en el área Dificultades de Aprendizaje, hace uso del currículo del grado, empleado en



Educación Primaria y realiza adaptaciones curriculares académicas, sin tomar en cuenta en muchas ocasiones, las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes. Esto trae como consecuencia que el proceso de enseñanza del área se vea opacado y no se cumpla la verdadera función docente. De acuerdo a lo presentado, Cobal (2003), expresa “lo que debe primar al realizarse las adaptaciones curriculares es el criterio de integración, cuidar que las medidas que se implanten distancien lo menos posible a los niños de sus pares y de los objetivos escolares” (p.25).

Por lo antes expuesto, y al estar carentes de este recurso curricular, es necesario que el docente, que trabaja en el área Dificultades de Aprendizaje, diseñe y ejecute una planificación con miras al trabajo de integración, tomando como punto de partida las potencialidades y limitaciones de cada niño. De allí que, la planificación apunte principalmente “no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición” y a plantear la verdadera integración socioeducativa de estos estudiantes.

Asimismo, la planificación para esta área de enseñanza, debe contener algunos elementos que respondan menos a la exigencia administrativa, y más a los requerimientos y necesidades del educando, sobre todo para el que presenta necesidades educativas especiales, evitando crear una gran brecha entre el deber ser de la planificación, es lo que verdaderamente favorece al estudiante como ser único e irrepetible, como el hacer uso de técnicas, además de estrategias basadas en la experiencia directa, la reflexión, expresión, cooperación y motivación.

Como viene evidenciándose, algunos de los docentes especialistas del área dificultades, al realizar las planificaciones educativas que conllevan a las adaptaciones curriculares, presenten algunos nudos problemáticos a la hora de diseñar los proyectos de aprendizaje y los educativos individualizados. En algunos de estos proyectos se evidencia la tendencia a generalizar sin atender a las especificidades de cada educando, situación ésta que actúa en detrimento de la atención integral de los estudiantes y en especial de aquellos que no se benefician de las estrategias aplicadas por el docente de aula y que requieren de un abordaje especial.

Otras de las dificultades que se observan en la educación para personas con necesidades educativas especiales, tiene que ver con la actuación del docente especialista respecto al uso de estrategias didácticas que se emplean para favorecer el aprendizaje. A pesar de que existen innumerables metodologías de enseñanza, algunos educadores siguen empleando el método memorístico como el principal elemento que genera el conocimiento. Se continúa pensando que el estudiante es un recipiente vacío que se debe llenar.

Otras estrategias que contribuyen con las adaptaciones curriculares son las de evaluación, las mismas están ausentes en este contexto escolar porque impiden el alcance de un aprendizaje constructivo en el estudiante, éstas son la observación y el diálogo. La observación crítica y analítica sólo en ocasiones es promovida. Durante la clase no se formulan preguntas que despierten el interés en la observación y, por ende, el pensamiento abstracto no es promovido, no se incentiva a que se realicen asociaciones y agrupaciones de los conocimientos adquiridos.

Al tomar en consideración lo evidenciado en el trabajo educativo para niños con Dificultades de Aprendizaje, se señala que esta situación ha traído como consecuencias que no se logre ofrecer un apoyo formador de acuerdo a las necesidades e intereses de estos estudiantes, de allí la necesidad de que el docente considere trabajar las adaptaciones curriculares en pro de mejorar en primer orden la motivación del niño y a la par del aspecto cognitivo.

72

Teniendo en cuenta estos planteamientos, es propicio abordar el problema a partir de un conjunto de condiciones y necesidades que se manifiestan en la atención de los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje, debido a que los maestros han desarrollado, posiblemente de manera autónoma, diversos tipos de planificación en concordancia con sus concepciones pedagógicas en un intento de apearse a la Conceptualización y Política de la Modalidad de Educación Especial (1976), y en la Reforma de la Modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana (2011), esto hace necesario que se visualice la planificación y ejecución didáctica basada en adaptaciones curriculares que cumplan con el sentir del área y que sirvan de verdadera alternativa de organización e investigación en el trabajo educativo diario que se presenta en esta área.

Objetivos de la Investigación

General

Analizar las adaptaciones curriculares que se aplican al estudiante con Dificultades de Aprendizaje de la Modalidad de Educación Especial, en el Municipio Tovar, estado Mérida.

Específicos

Evidenciar el trabajo educativo que utiliza el docente especialista del área Dificultades de Aprendizaje para la integración socioeducativa del estudiante.

Explicar la aplicabilidad de las teorías en el desarrollo de la actuación formadora del docente del área Dificultades de Aprendizaje.



Interpretar las concepciones didácticas de los docentes sobre las adaptaciones curriculares en el área dificultades de los aprendizajes.

Marco Teórico Conceptual

Adaptaciones Curriculares

Las Adaptaciones Curriculares son entendidas como ajustes a los modelos de enseñanza normativos de un determinado grado al proceso de enseñanza dirigido a personas con necesidades especiales, para Medina (2009), “son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza -aprendizaje en algunos estudiantes” (p.2). Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias historia personal, historia escolar, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje.

En relación a lo expuesto, se señala que es una adecuación que se le adapta a las planificaciones partiendo de las necesidades que requiere cada estudiante, se hace en un determinado nivel educativo y buscando siempre un objetivo que sea accesible, para ello, es necesario tomar en cuenta la integración educativa en todas las áreas y competencias de los contenidos que se van abordar sin límites ni restricciones. La adecuación va dirigida a los estudiantes que presentan diversidad funcional se pueden hacer a grupos generalmente para que no destaque la exclusión del estudiante que requiera esta adaptación.

73

Educación Especial

Otro aspecto teórico que fundamenta la naturaleza de la investigación, se sustenta en La Educación Especial, la cual tiene como destinatarios a alumnos considerados “especiales”, ya sea porque poseen superdotación o discapacidades intelectuales, psíquicas o físicas. Se entiende por educación especial a la que comprende todo escenario o situación pedagógica que apela a compensar necesidades o aspectos inusuales o particulares de los educandos, porque éstos son considerados superdotados o con algún don o talento individual, o bien, porque padecen de limitaciones o discapacidades que demandan una enseñanza distinta.

Dentro de la Educación Especial se encuentra el área Dificultades de Aprendizaje; hablar de esta necesidad educativa especial parece algo sencillo, si se parte de una visión restringida de la problemática que impide a un estudiante apropiarse del conocimiento; sin embargo, en la práctica son muchos los factores que determinan y definen este término. Es por ello, que hoy día las Dificultades de Aprendizajes son concebidas desde la multifactorialidad y se entienden según Aguilera (2004), como “las interferencias que presenta un alumno sin compromiso intelectual en la forma de apropiarse de conceptos y habilidades,

limitando su desenvolvimiento escolar y su manera de relacionarse con el medio que le rodea” (p.36); sin embargo, hay que resaltar que estos alumnos pueden tener capacidades extraordinarias en actividades artístico-culturales, que bajo un modelo de atención integral pueden ser aprovechadas y estimuladas para su mejor aprendizaje.

A lo largo de la historia, el término Dificultades de Aprendizaje ha sido motivo de investigación y éste ha evolucionado a diversos vocablos tales como: incapacidad, problemas, trastornos y actualmente dificultades, según lo refieren Santiuste y Beltrán (2000), “muchas de estas definiciones contemplan sólo un elemento de las Dificultades de Aprendizaje, bien sea aspectos lingüísticos, habilidad para la lectura y la escritura y los cálculos matemáticos; déficit neurológicos, aspectos sensoriales o mentales, entre otros” (p.56), lo que no responde a las exigencias del mundo moderno por no considerar los diversos factores que intervienen en el proceso de construcción del aprendizaje, por tanto, el hombre se concibe en estos tiempos como un ser global e integral.

74

Metodología de Investigación

De acuerdo al enfoque cualitativo que orienta esta investigación y tomando en cuenta el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos del estudio, el método que orientó el trabajo de investigación fue el hermenéutico. Éste consiste en interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos de los participantes con el fin de comprender el todo y sus partes, para hacer un análisis con profundidad. Implica una dialéctica entre el sujeto conocedor y el objeto conocido, debido sobre todo, al hecho de que ambos son personas que dialogan y cada intervención de uno influye, guía y regula la siguiente intervención del otro. (Martínez, 2009).

Por estas razones, se empleó el método hermenéutico porque permite describir, interpretar y analizar la realidad de la práctica docente en relación a la falta adaptaciones curriculares pertinentes en la enseñanza del área Dificultades de Aprendizaje del Municipio Tovar, estado Mérida. De esta forma, se dio respuesta a las preguntas y objetivos planteados en esta investigación.

Para desarrollar el método hermenéutico en esta investigación se exploraron varias dimensiones (Martínez, 2009):

1. La intención que anima al autor (docente de Dificultades de Aprendizaje). En este aspecto, es el contexto y horizonte que hace posible comprender la acción del docente, acorde a sus concepciones, valores y filosofía de vida. Por ende, el propósito de la investigadora es conocer el fin del estudio, éste se basó en la aplicación de los



instrumentos de recolección de información a los informantes clave quienes favorecieron la intención de generar ajustar las adaptaciones curriculares en el área Dificultades de Aprendizaje hacia la integración socioeducativa de estos escolares, fin último de la enseñanza de esta área.

2.El significado que tiene la acción para el autor (docente de Dificultades de Aprendizaje). Esto implica que las adaptaciones curriculares deben generarse dentro del contexto de la educación especial como un marco de referencia, en este caso en el área Dificultades de Aprendizaje, por la necesidad de trabajar la integración de este escolar en el campo social y educativo.

3.La función que la acción desempeñada en la vida del autor (docente de Dificultades de Aprendizaje). Se refiere a las motivaciones no conscientes del sujeto, que se revelan a través de la acción educativa del docente en el momento de hacer las adaptaciones curriculares, que en muchos casos no dan respuesta a minimizar las debilidades de los estudiantes, ni a tomar en cuenta las necesidades e intereses de los mismos.

4.El nivel de condicionamiento ambiental y cultural. El medio ambiente escolar juega un rol fundamental en la formación de la estructura de la personalidad del docente y del desenvolvimiento en su trabajo. El contexto escolar da significado y ayuda a comprender las acciones y conductas del docente en cuanto a la necesidad de ajustar las adaptaciones curriculares a las necesidades e intereses de los estudiantes y su entorno. Es así que se llevó a cabo el desarrollo metodológico de la investigación que permitió realizar el análisis de las adaptaciones que se les aplica a los estudiantes don dificultades de aprendizaje.

75

Hallazgos, Conclusiones y recomendaciones

Luego de analizados los instrumentos de recolección de información y observado el trabajo educativo del docente especialista del área Dificultades de Aprendizaje del Municipio Tovar Estado Mérida, se presentan a continuación los principales hallazgos, conclusiones, y recomendaciones:

Hallazgos

1.Entre las fortalezas de los docentes del área Dificultades de Aprendizaje entrevistados, se encuentra el conocimiento y manejo del diagnóstico interpretativo- descriptivo, centrado en las potencialidades que se debe realizar a los educandos, basado en la concepción de desarrollo de las cualidades de la personalidad y los factores que influyen en la dinámica biopsicosocial.

2. En el trabajo educativo desempeñado en el ámbito de atención en el aula regular, se mostró efectivamente el estímulo y establecimiento de las relaciones grupales significativas y sólidas que propician situaciones de cambio y desarrollo personal, a partir del intercambio psico-social dentro del grupo que se atiende.

3. Los docentes entrevistados mostraron debilidades en el abordaje de la práctica docente al realizar las adaptaciones curriculares con la intención de minimizar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, acción que les permitiría la prosecución escolar. necesaria para su continuidad en el sistema educativo, así como en el desarrollo de habilidades y destrezas que favorezcan su crecimiento personal, en función de que alcancen una participación activa en la sociedad.

4. Se evidenció poco trabajo académico y formador de los docentes especialistas en dificultades de aprendizaje en el ámbito de apoyo a la comunidad lo que desfavorece el cumplimiento del objetivo de mantener estrecha interrelación con el grupo familiar, de manera permanente, a fin de lograr su participación activa y corresponsable en el proceso de la atención educativa integral del estudiante.

76

Conclusiones

Luego de presentados los hallazgos del diagnóstico que sustentan el estudio se plantean las conclusiones de la investigación, entre ellas las siguientes:

1. El docente que se desempeña como especialista del área Dificultades de Aprendizaje debe poseer una serie de competencias que garanticen la atención adecuada y diferenciada para los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje; trabajar conjuntamente con el docente de aula regular, para la aplicación y ejecución del trabajo en el aula y como servicio de apoyo a los estudiantes, docentes y familiares.

2. Como parte de la formación del docente del área dificultades de Aprendizaje está el de conocer el fundamento Teórico que va a sustentar cada acción didáctica que desarrolle; entre ellas, desempeñarse bajo la teoría humanista donde se debe tomar en cuenta la conciencia, la ética, la individualidad y los valores espirituales del hombre. El constructivismo que sostiene que toda persona construye su propio conocimiento tomando del ambiente los elementos que sus estructuras cognoscitivas sean capaces de asimilar. Y sobre todo el contexto sociocultural del niño que puede saberse a través de sus propias actuaciones, reflexiones, observaciones, e intercambio de ideas con sus amigos y familiares, aspectos que deben ceñirse para hacer un trabajo de calidad.



3. En el proceso educativo, la acción docente se inicia con el diagnóstico del Escolar, del cual se deben tomar todos los insumos que permitan orientar al profesor para que planifique adecuadamente las actividades que permitirán minimizar las debilidades que tenga el estudiante, destacando las potencialidades y así excluir los bloqueos e interferencias que llevan al estudiante a poseer Dificultades de Aprendizaje.

4. Para el trabajo educativo en el área Dificultades de Aprendizaje se puede desempeñar por el docente, aplicando las adaptaciones curriculares destacando las áreas más importantes para el crecimiento del ser como son Afectivo Social, Identidad y autonomía personal, El medio físico y social, y Comunicación y representación; las cuales lograrán que el estudiante, interiorice la necesidad de mantener de manera positiva la parte afectiva del ser, para la vida social y educativa, de manera que consolide, exprese, controle sentimientos, emociones y necesidades.

77

Recomendaciones

Partiendo del análisis de los resultados, de los hallazgos y conclusiones que resultaron de la interpretación cualitativa de los instrumentos aplicados para el diagnóstico, se presentan las siguientes recomendaciones que se orientan a los diferentes ángulos del rol del docente especialista del área Dificultades de Aprendizaje que debe apoyar para la práctica educativa:

- Proponer y participar en eventos que contribuyan a la formación dentro de la Modalidad de Educación Especial, iniciando con la promoción de Círculos de Acción Docente donde se permita desde la escuela iniciar con éste proceso y lograr la actualización y perfeccionamiento de la tarea formadora.
- Cumplir adecuadamente con el diagnóstico diferencial de los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje para determinar el nivel de desarrollo real y potencial del educando así como la historia y evolución de su proceso y a partir de allí proponer una planificación conforme y ajustada a los requerimientos del aula regular y del ambiente social en el que se desenvuelven.
- Programar con efectividad actividades que permitan realizar la evaluación del proceso de aprendizaje a través de estrategias grupales, fundamentadas en el constructivismo y aprendizaje significativo.
- Registrar de manera sistemática y permanente el proceso de aprendizaje de los alumnos atendidos en el aula regular y especial, en relación con las acciones realizadas y procedimientos empleados

para satisfacer la necesidad, tipo y niveles de apoyo que requieren los educandos atendidos, como parte de la función mediadora del docente especialista.

- Promover encuentros educativos donde se proyecte y se eduque para el trabajo de la integración socioeducativa del escolar con dificultades de aprendizaje.

- Proponer la aplicabilidad por parte de todos los docentes y comunidad acciones que conlleven a la integración socioeducativa del escolar con Dificultades de Aprendizaje para generar en los estudiantes que se concentren más en la escuela con el interés de participar en estrategias de intervención adecuadas para estas necesidades educativas.

- Desarrollar el proceso de enseñanza del área Dificultades de Aprendizaje, haciendo uso de modelos curriculares que permitan la integración de escolar con estas características.

78

Referencias

Aguilera, L. (2004). "La importancia de la intervención temprana en dificultades de la lectura dentro de los problemas de aprendizaje" Publicado abril 2005. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos20/dificultades-lectura/dificultades-lectura.shtm> l#problem [Consulta: 2008, Mayo 20]

Arranz, K. (2007). Aprendiendo a Estimular al Niño. Editorial Limusa. México.

Cobal, C. (2003). Programa de Capacitación para los pedagogos de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Tesis para optar al título Master en Educación Especial. Cuba

Conceptualización y Política de la Modalidad de Educación Especial (1976),

Martínez, M. (2009). Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.

Medina, M. (2009). Análisis de las Actitudes del Profesorado ante la Educación de Niños don Dificultades de Aprendizaje. Memoria para optar al grado del Doctor. Universidad de Complutense.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial Extraordinario N. 5929, sábado 15 de Agosto de 2009.

Reforma de la Modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana (2011), Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Santiuste y Beltrán (2000). Cómo formar la personalidad del niño. Ediciones CEAC. Barcelona, España.





Formación docente para la integración sociolaboral de las personas con discapacidad cognitiva

79

ARGELIA DOLORES GUTIÉRREZ MÁRQUEZ
argeliaa2010@hotmail.com

Recibido: 23/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 13/10/2014

Resumen

La investigación presentó como propósito desarrollar jornadas de formación docente para la promoción de la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva. De acuerdo a los objetivos se enmarcó bajo el enfoque cualitativo, fundamentado en la investigación de campo, apoyado en el diseño de la investigación de eje de aplicación con las fases de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Los informantes claves fueron los cinco (5) docentes. Para el diagnóstico se utilizó la técnica de la entrevista y la observación, dicho proceso fue validado por la triangulación. Luego de aplicados los instrumentos de recolección de información se encontró, que en la capacitación docente, se presenta falta de información y debilidades en el tema sobre la integración socio laboral, lo que permitió diseñar la planificación de actividades de integración basadas en jornadas, talleres, charlas y cursos.

Palabras clave: Capacitación, integración socio laboral, discapacidad cognitiva.

Abstract

The research presented aimed at developing teacher training work shops to promote the social and vocational integration of people with cognitive disabilities . According to the objectives was framed under

the qualitative approach , based on field research , supported by the research design shaft Application to the phases of diagnosis , planning, implementation and evaluation. Key informants were five (5) teachers. To diagnose the art of the interview and observation was used , the process was validated by triangulation. After applying the instruments of data collection was found that in teacher training , lack of information and weaknesses presented in the topic on the social and labor integration , allowing design planning activities based integration seminars , workshops, lectures and courses.

Key words : Training, socio-professional integration , cognitive disability.

80

La educación constituye la herramienta fundamental para la formación de un ser humano capaz de vivenciar valores como la libertad, la justicia, el amor por la vida, la innovación, la tolerancia, entre otros, dentro de una sociedad en continuo cambio y cada vez más exigente. En este sentido, los medios de enseñanza y recursos del aprendizaje, son adaptados por los docentes para ofrecer los procesos educativos, sirviendo de apoyo para aumentar la efectividad del trabajo del profesor, sin llegar a sustituir su función creativa y autónoma, así como organizar la carga de trabajo de los estudiantes y el tiempo necesario para la formación especializada. La capacitación docente entonces, es el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y al aprendizaje.

A la par de este hecho, en este momento, el país está viviendo profundas transformaciones en su esencia para la construcción de una sociedad distinta: “humanista, con equidad de derecho y de justicia; siendo testigos del beneficio que aporta la formación docente (enseñanza - aprendizaje) innatos de las instituciones educativas”. (Currículo Básico Nacional Bolivariano 2009). Observándose en estos cambios significativos, donde los docentes han incursionado en el uso de diferentes recursos como medio de reforzamiento en los aprendizajes, se evidencia que son aplicados en los espacios educativos donde se desarrolla la educación especial y se trabaja con los escolares especiales con el propósito de la integración laboral de individuos con discapacidad cognitiva, cumpliendo así con el principio de normalización.

Lo expresado se apoya en lo planteado en la Constitución de la República de Venezuela en el artículo 103, que señala “la educación constituye un derecho humano fundamental y debe ser impartida de manera integral, permanente, con calidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (p 37). Por lo que el sistema educativo venezolano según el Artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) está comprendido por subsistemas y modalidades Los subsistemas se refieren a: la Educación inicial, la Educación primaria, la Educación Media la cual comprende dos opciones, educación media general

y la educación media técnica, y el segundo subsistema que corresponde a la educación universitaria, el cual establece dos niveles el de pregrado y postgrado.

En cuanto a las modalidades del Sistema Educativo se tiene: la Educación Especial, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe. En este sentido, la educación especial: tiene como objetivo atender a aquellas personas cuyas características físicas, intelectuales o emocionales les impida adaptarse y progresar en los diferentes niveles del sistema educativo. Igualmente presta atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores a lo normal. La Educación Especial está enmarcada en el derecho a una educación de calidad para todos que dé respuesta a la diversidad. Las personas con necesidades educativas especiales no pueden ser discriminadas ni excluidas de la escuela. Según Brennan (2008), indica.

81

Que hay una necesidad educativa especial, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier continuación de ellas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, un currículo especial o modificado o unas condiciones de aprendizaje particularmente adaptadas para que el estudiante sea educado eficazmente. (p.16).

La integración laboral en el sistema educativo venezolano se ha proyectado de forma general en los docentes desde los niveles de Inicial, hasta Primaria y Superior, notándose en la modalidad de Educación Especial, la ausencia de la capacitación docente para la integración laboral como recurso en el desarrollo pedagógico. Es importante resaltar que la formación docente ocupa actualmente uno de los lugares más importantes dentro del desarrollo académico profesional, fundamentalmente para las deficiencias sensoriales cognitiva, auditivas, visuales y motoras, sin descartar su empleo y utilización en la preparación de todo profesional encargado de la administración de educación especial. En este sentido, la formación académica enfocada en la integración laboral de las personas con discapacidad cognitiva toma fuerzas al verse como un recurso necesario para una atención completa a esta población estudiantil venezolana.

Por ende, la enseñanza en la educación especial permite la formación en temas relacionados con la transición de niños y adolescentes con discapacidad cognitiva a la vida activa como parte de su prosecución académica, soslayando entre los diversos métodos y formas para la integración socio laboral. Comprendiendo que esta forma de incorporarse al mundo del trabajo, es en sí misma un programa educativo entre la vida escolar o académica, la productiva laboral y la integración social,

en la cual los estudiantes desde edades tempranas van incorporando a sus estructuras (cognoscitivas y socio-afectiva) aquellos aspectos del mundo laboral que a la postre resultan esenciales para su futuro.

En este sentido en la enseñanza de la Educación Especial se trabaja con personas con discapacidad intelectual, que según Vargas (2003), expresa que corresponde a:

El docente en educación especial debe desempeñarse en la atención de personas con las discapacidades físicas, motoras o sensoriales, intelectual que involucra esencialmente el pensamiento y todos los procesos cognitivos relacionados con el razonamiento, el juicio, la planeación, la memoria, la atención, procesos de deducción, el pensamiento abstracto y concreto, la lógica y el sentido común, entre otro.
(p.1)

82

Por tanto, esta investigación integra la capacitación docente para la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual y la acción social, lo que en gran medida va a depender, de las habilidades cognitivas, sociales y afectivas del educando y las buenas acciones del docente. En este proceso lo más importante no es el entrenamiento mecánico o sistemático de funciones operativas (es decir de determinadas actividades), sino que se debe trabajar paralelamente con los procesos cognoscitivos, sociales y afectivos del estudiante y de la sociedad en general.

Lo expresado se corresponde con el deber ser de la enseñanza en el área, pero no en todas las escuelas se trabaja bajo éste orden, los docentes generalmente se apoyan solo en la acción didáctica en la escuela y dejan de lado la acción educativa dirigida a que los estudiantes se integren a la sociedad y sean útiles en su espacio de vida, con apoyo de la familia y la comunidad.

Lo expresado anteriormente también se evidencia en el Instituto de Educación Especial Bolivariano Tovar, Ubicado en la Urbanización Cristo Rey quinta Versalles el Llano Tovar, donde se muestra que los docentes se desempeñan en su labor docente destacando únicamente el aspecto administrativo dejando de lado el cumplimiento de los principios que rigen la educación especial específicamente el trabajo de inclusión e integración, por lo que requiere formar a los profesores en este aspecto.

Para dar apoyo a lo descrito, se realizó un diagnóstico bajo la Matriz FODA (Ver Anexo B), en donde se determinó lo siguiente: ausencia de un plan de formación académica profesional para el docente con la intención de la integración socio laboral de la población con necesidades educativas especial de este Municipio.



Así como también se ha fomentado el interés en el personal docente para adquirir los conocimientos necesarios que le permitan asumir la integración laboral como un recurso de aprendizaje en escolares con necesidades cognitivas. El interés de los padres y representantes ha disminuido dado que no se ofrece un beneficio a largo plazo para la funcionalidad laboral de los educandos lo que ocasiona el desinterés educativo y la deserción escolar de los individuos con necesidades cognitivas.

La situación antes planteada puede ser generada por las siguientes causas: Poca preparación docente con respecto al tema de la integración socio laboral, ausencia de un plan de formación docente dirigido a la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva, la institución no posee aulas o talleres de capacitación acorde a las necesidades de los educando, poca participación por parte de los padres y representantes en talleres de integración así como en las actividades planificadas en la escuela, carencia y escases de recursos materiales, equipos y herramientas, equipo interdisciplinario incompleto (Psicólogo), pocos auxiliares por cada nivel que puedan ayudar a realizar el proceso de integración que en algún momento se ha planteado a la institución.

83

Lo cual genera las siguientes consecuencias: Existencia de pocos conocimientos para el establecimiento de planes para la integración socio laboral, desarrollo de pocas destrezas y habilidades en los educandos, desconocimiento del tema sobre la integración socio laboral de las personas con discapacidad y a su vez poca motivación, ausencia de diagnóstico psicológico, la carencia de recursos, equipos y herramientas imposibilita el buen desempeño de actividades planificadas, la ausencia de auxiliares genera más carga de trabajo al docente imposibilitándolo para atender de forma eficaz y eficiente el tema de la integración en sus educandos con compromiso cognitivo.

Tomando en cuenta esta realidad, es que radica la importancia de aplicar y desarrollar dentro del ambiente de aprendizaje una jornada de formación, dirigido al personal docente como medida para potenciar el fortalecimiento de la integración laboral de escolares con discapacidad cognitiva. De este modo, el rol del docente se hará más relevante, en la medida en que éste utilice dichas estrategias y recursos para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de interaprendizaje productivo, al mismo tiempo le permitan actuar entre el estudiante y su entorno como la mejor forma de ayudarlo a organizar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de las nuevas capacidades a los problemas que se le presenten y su inserción social y productiva al mundo laboral, motivando a los padres y representantes de tales individuos a insertar y concluir los programas educativos de sus representados.

En correspondencia con las consideraciones anteriores, se pretende dilucidar o dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Cómo diagnosticar en los docentes la disposición a participar en jornadas de formación docente para lograr la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva?

¿De qué manera indagar en los docentes la necesidad de capacitación en el tema de integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva?

¿Cuál sería la planificación de una jornada para la capacitación docente con el fin de promover la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva?

¿De qué manera se realizaría la implementación de jornadas capacitación a los docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano Tovar para la promoción de la integración de las personas con discapacidad cognitiva?

¿Cómo realizar la evaluación de las jornadas para evidenciar el logro alcanzado de la capacitación docente para la integración de las personas con discapacidad cognitiva?

Según lo planteado, se proponen jornadas de capacitación docente como estrategia que le permite al personal unificar criterios para así, junto con la escuela, la familia y la comunidad lograr la integración social y laboral de jóvenes y adultos con compromisos cognitivos o diversidad funcional, cumpliendo con ello con una de las tareas y principios de la Educación Especial, entre ellos la inclusión: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades; principio de Integración: “todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión”;

Antecedentes

Existen diferentes y diversos trabajos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de la integración laboral de personas con discapacidad cognitiva. A continuación se presentan estudios realizados por profesionales de la Educación Especial.

En el ámbito internacional, se presenta la investigación realizada por Bedoya (2010), como Ponencia en el 4to Congreso Internacional de Discapacidad, en la ciudad de Medellín, Colombia, trabajo titulado “Programa de apoyo a la inserción educativa de estudiantes que presentan autismo y discapacidad cognitiva”; el objetivo fue promover



el programa para ser aplicado en esta modalidad de enseñanza. Se enmarcó en la investigación de campo bajo el paradigma de la investigación - acción docente, con un programa evaluado a través de indicadores de resultados que permitieron determinar el éxito con cada estudiante en particular y la validez de los procedimientos para el conjunto de estudiantes que participan cada año en el programa. El evento de apoyo fue creado en el año de 1992, las experiencias vividas a lo largo de estos años les permitieron lograr múltiples aprendizajes para el mejoramiento del proceso.

Entre las conclusiones señaló que se deben construir con los docentes los procesos y estrategias para la atención de los estudiantes, las listas de estrategias que se entregan de manera general, no han mostrado impacto positivo sobre los estudiantes incluidos y que, se deben plantear metas de manera gradual, para garantizar que los docentes aprendan y transfieran efectivamente los aprendizajes, si se les programan muchas metas a la vez, no se garantiza el desarrollo de competencia.

85

La investigación citada tiene relación con el estudio porque ambas permiten y se desarrollan con el interés de formar al docente para desarrollar programas educativos que permitan la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva.

En el mismo orden, se presentan el trabajo desarrollado por Borrea (2005) titulado. “integración laboral de personas con discapacidad en el sistema productivo local de regiones urbanas”, presentado en la universidad central del Perú, el cual persigue analizar y desarrollar estrategias para la integración laboral de las personas con discapacidad, en el sistema productivo local, a partir de la sistematización de experiencia y método de abordaje en aspectos específicos relacionados con este colectivo de personas y el trabajo. La metodología utilizada se correspondió a estudio de investigación acción; la población a objeto de estudio estuvo conformada por treinta (30) docentes de área de educación especial. La técnica que se utilizó para el diagnóstico fue la observación que se validó a través de la triangulación. Para ello, se identificaron distintos modelos de intervención con el fin de facilitar su estudio y comprensión, se han agrupado en las siguientes categorías:

La integración al mundo del trabajo. En esta categoría se pretende determinar cuál es la mejor estrategia a desarrollar para incorporar a la persona con discapacidad, su inserción laboral y social, en forma individual, para lo cual es necesario conocer y comprender la actitud de empresas, empresarios y organismos públicos y privados frente a la posibilidad de integrar personas con discapacidad en sus organizaciones.

Detectar la cantidad porcentual de personas con discapacidad integradas determinando el tipo de discapacidad y las ventajas y/o desventajas encontradas en su integración, tanto por parte de las personas integradas como del núcleo de trabajo en el cual se ha insertado. Determinar la metodología de trabajo a adoptar para facilitar la incorporación de las personas con discapacidad, en lo referido a los planos legales y económicos.

Como conclusión presentó que es necesario determinar cuál es la forma más apropiada de relacionar a los actores que intervienen en la integración, dentro de las cuales podemos mencionar, al estado, las empresas siendo estos los órganos competentes para la integración laboral.

Cabe señalar, que en las recomendaciones expresó que la formación y participación de los docentes en la integración al mundo del trabajo es fundamental en la población con compromiso cognitivo, así como lo es el aparato productivo local de los pueblos y ciudades en la recepción de jóvenes y adultos con discapacidad, logrando para ello la identificación de distintos modelos de intervención, con el fin de facilitar su estudio y comprensión, ventajas y desventajas encontradas en su integración, formas más apropiadas de relacionar con su pares, por ello permite la obtención de conocimientos relacionados con esta investigación, dejando claro el compromiso adquirido a la hora de la ejecución de dicho proyecto.

La investigación citada, se relaciona con el presente estudio, porque permite proponer categorías específicas para formar a docentes y comunidad entorno a lograr la integración socio laboral de personas con discapacidad.

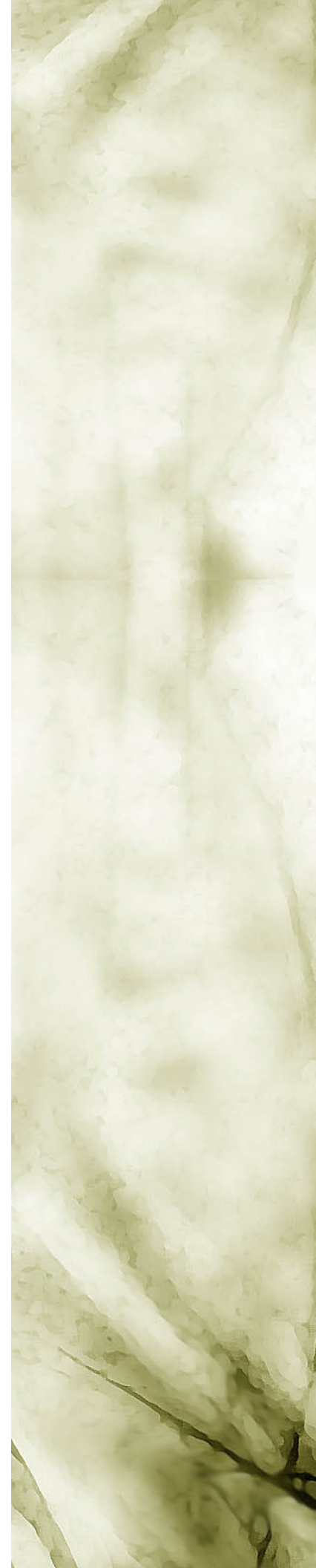
Bases Teóricas

Analiza e interpreta conceptos que permiten comprender y justificar la necesidad de la fundamentación de esta investigación.

Capacitación en la Formación Educacional

La capacitación que se amerita para la formación del docente en el campo socio laboral educativo, según Zamora, y Herrera (2009) se presenta de la siguiente manera:

El profesional que ejerce las funciones de formador, orientador, docente, facilitador de las personas con discapacidades cognitivas debe generar el desarrollo de las potencialidades de los individuos en cualquier campo de acción, y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y los cambios imprevistos, atendiendo las áreas del quehacer



humano de manera académica, asistencial, psicosocial, y humana, para crear los climas adecuados de interrelación en equipo, en aras de promover su inserción social y laboral, para ello requiere de un proceso de capacitación continua en apoyo con la familia. (p.4)

En concordancia, se subraya que lo citado guarda especial relación con la responsabilidad del docente en participar en procesos de formación, con el fin de que pueda enfrentar los procesos educativos, en apoyo siempre de un equipo interdisciplinario, que le permita en su trabajo conjunto evaluar planes de acciones que conduzcan a la óptima calidad educativa y por ende al desarrollo del potencial humano, que tiene la gran responsabilidad de conducir la integración de personas con compromiso cognitivo, sin olvidar que el trabajo educativo para la personas discapacitadas y los docentes va de la mano con el desarrollo de las acciones concatenadas que redunden en un fin o meta, en este caso la integración laboral y para ello se requiere sin duda de formación educativa.

87

Asimismo, el docente de educación especial es llamado, según Argyris (2009) debe “promover un ambiente sano donde se trabaje en forma armónica con las personas y para las personas con necesidades educativas especiales”, aspecto de importancia para la formación debido que el clima de la organización beneficiará y fortalecerá los lazos de capacitación para la integración planteada.

Integración Laboral

El término Integración Laboral dentro del ámbito de la discapacidad es un concepto complejo, que conlleva numerosas implicaciones a nivel social por lo que conviene indicar qué entendemos por ello. La definición de Echeita (ob.cit), es la siguiente:

Integración laboral es la incorporación de una persona con minusvalía a un puesto de trabajo real de una empresa ordinaria, sea pública o privada, donde el trabajador con minusvalía trabaja junto a/e interactúa frecuentemente con otros trabajadores sin minusvalía diferentes del personal de los servicios de apoyo. El trabajador tiene firmado un contrato laboral legal, según categoría y convenio, y recibe un salario justo por el trabajo que desarrolla, siendo sujeto de derechos y obligaciones como los otros trabajadores. (p.19)

En este orden de ideas, se plantea con el fin de proporcionar a las personas con discapacidad un trabajo que lo dignifique como ser humano y en igualdad de derechos con los demás, recibiendo un pago justo por el trabajo realizado.

Discapacidades cognitivas

Cuando se hace referencia a discapacidad cognitiva podemos encontrar diversos nombres o terminologías a lo largo del tiempo como lo son: Oligofrenia, Idiocia, Subnormalidad, Insuficiencia Mental, Deficiencia Mental, Debilidad Mental, Retraso Mental, Discapacidad Intelectual, entre otros. Por lo tanto las discapacidades cognitivas son imitaciones sustanciales en el funcionamiento actual, se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media. Que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad.

88

La Asociación Americana de Retardo Mental AAMR, considera que el término Retardo Mental, se refiere a restricciones sustanciales en el desenvolvimiento común. Según González- Pérez (2008), la define como: “es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Originándose con anterioridad a los 18 años”. Por lo anteriormente expuesto se puede afirmar que el Retardo Mental o en su defecto la Discapacidad Cognitiva, es el producto de numerosas causas y con frecuencia el desarrollo de la combinación de varias de ellas.

Objetivos de la Investigación

General

Desarrollar jornadas de formación docente para promoción de la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Tovar” del municipio Tovar del estado Mérida.

Específicos

Diagnosticar en los docentes la disposición a participar en jornadas de formación docente para lograr la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva.

Indagar en los docentes en la necesidad de capacitación en el tema de integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva.

Planificar una jornada de capacitación docente para el desarrollo de habilidades y destrezas que facilite el proceso de la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva.



Ejecutar la capacitación basada en el tema de integración de las personas con discapacidad cognitiva con los docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Tovar”.

Evaluar el logro alcanzado de la capacitación docente para la integración de las personas con discapacidad cognitiva.

Enfoque Investigativo

De acuerdo a los objetivos y propósitos del presente estudio, el mismo se enmarcó bajo el enfoque cualitativo, por cuanto pretende determinar formas de producción y generación de conocimientos, fundamentado en concepciones e interpretación de los fenómenos sociales. Al respecto Martínez (2006), al referirse a la investigación cualitativa expresa: que “explica el comportamiento humano desde la visión de los hechos sociales, basada en la influencia externa y causal del hombre; de la importancia de la realidad, tal como es vivida y aceptada por él, ideas, sentimientos y motivaciones”. (p.8).

89

En este sentido, la presente investigación estuvo estructurada de acuerdo al enfoque de investigación cualitativa, y está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual en el proceso de recolección de datos se trató que se evidencie la necesidad de plantear el desarrollo de jornadas de formación docente para favorecer la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Tovar” del municipio Tovar del estado Mérida.

Para el estudio es necesario seleccionar un tipo de investigación que admita el desarrollo eficaz; por otra parte, obtener la información de una manera más precisa y que le permita expresar con facilidad lo que se desea comunicar. Así, el presente estudio se desarrolló bajo la investigación de campo, debido a que se recogió la información directamente de la realidad donde se presenta el fenómeno. En tal sentido, Sabino (2007), define este estudio como el que permite que “la persona que realiza la investigación pueda recolectar los datos de forma primaria, obtenidos directamente del producto de la investigación”. (p.55). La información fue recabada directamente de los docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Tovar” del municipio Tovar del estado Mérida.

El trabajo de investigación planteó como propósito desarrollar jornadas de formación al docente para la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva del Instituto de Educación Especial Bolivariano “Tovar” del municipio Tovar del estado Mérida. De esta manera, se consideró el diseño de la investigación es el Eje de Aplicación, el cual es definido por la Álvarez (2011) como:

Un eje que permite la puesta en práctica de actividades encaminadas a que el participante demuestre las competencias logradas en los estudios de la especialidad y aplique en la vida real: modelos, proyectos, programas, sistemas de entrenamiento y cualquier otra actividad que haya sido validada y necesite ser probada en el terreno educativo. (p.36)

En este sentido, esta metodología contiene las siguientes etapas a ser desarrolladas:

Diagnóstico: en esta fase se aplicaron los instrumentos que permitieron recolectar información; de esta forma se conoció la realidad de estudio, y permitió desarrollar las jornadas de capacitación, que tienen como fin único contribuir a la solución de la problemática planteada.

90

Planificación: esta etapa permitió desarrollar un plan de trabajo directamente ajustado a la realidad existente, incluyendo las siguientes categorías: de formación docente, la integración socio laboral, personas con discapacidad cognitiva.

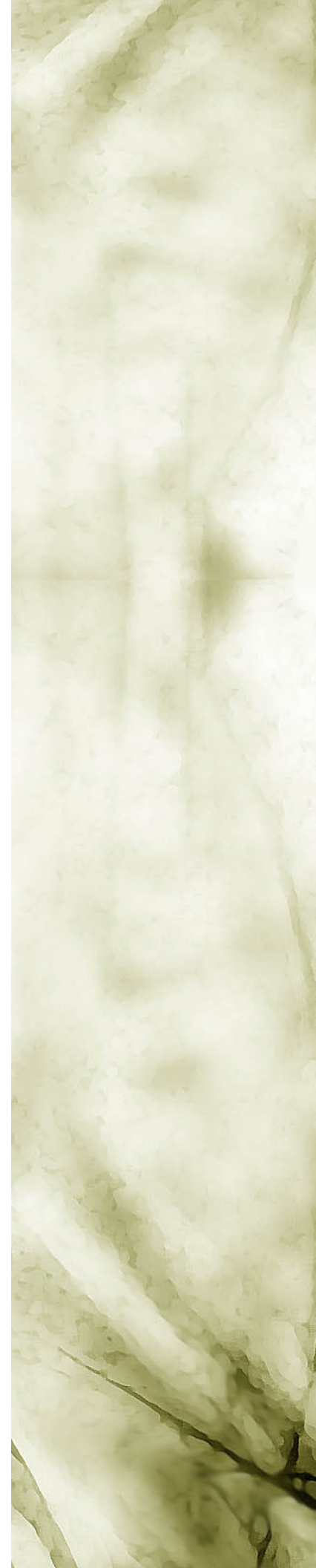
Ejecución: en esta fase se implementaron las jornadas de formación docente para la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva del Instituto de Educación Especial Bolivariano "Tovar" del municipio Tovar del estado Mérida

Evaluación: en esta fase se evaluó las limitaciones y ventajas observadas en el momento en que se desarrollaron cada una de las acciones planificadas. Aquí se resalta la realidad fehaciente de la investigación de acuerdo con un análisis crítico de la confiabilidad de la misma.

Análisis de los Resultados

El análisis de los datos se realizó de forma cualitativa, confrontando los resultados de los instrumentos. Desde este punto de vista, el análisis sirve de fundamento a la fase de interpretación, la cual consiste en buscar la significación más amplia a las respuestas encontradas al problema, y ligarla a los conocimientos existentes.

En la actualidad, es indispensable realizar diagnósticos que permita comprobar y registrar la situación observada en las instituciones educativas, puesto que, constituye una herramienta valiosa para conocer realmente lo que sucede en las organizaciones de hoy. De allí, que es un proceso mediante el cual se estudia, se analiza, se escruta a través de la utilización de diferentes instrumentos que permitan garantizar la validez de los mismos, con el fin de lograr el éxito y los objetivos propuestos, a continuación se presenta el análisis de los resultados de los instrumentos aplicados para el estudio. Iniciando con la categorización de los resultados de



cada uno de los instrumentos y teorizando cada uno.

Anteriormente se presentó los resultados de la primera entrevista aplicada a los docentes dirigida a: Diagnosticar en los docentes la disposición a participar en jornadas de formación docente para lograr la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva. En consideración a lo arrojado en las interrogantes se puede determinar la disposición de los mismos a participar en jornadas de formación que vayan dirigidas a la heterogeneidad de la población que se atiende y de manera individualizada respetando sus habilidades y potencialidades, para lograr la integración social laboral de las personas con Discapacidad Cognitiva del Instituto de Educación Especial Tovar del Municipio Tovar del estado Mérida.

Anteriormente se presentó los resultados de la segunda entrevista aplicada a los docentes dirigida a: Indagar la necesidad de capacitación en el tema de la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva. En la cual se pudo evidenciar que la mayoría de los docentes consideran necesario participar en jornadas que les permitan adquirir las herramientas para favorecer el proceso de integración social y laboral en sus estudiantes a su vez trabajando en conjunto con la familia, la comunidad y los diferentes entes gubernamentales, uno de los fines de la educación es lograr la integración.

91

Resultados obtenidos del registro de observación

En el primer aspecto a observar: las docentes tienen la necesidad de formación académica de forma continua para la integración socio laboral de sus educandos con compromiso cognitivo, debido a que este sería el fin último de proceso de formación en Educación Especial y en esta institución poco se lleva a cabo. Lo expresado, se sustenta por Blanco (2005), cuando señala que La integración se deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (p.12).

En el segundo aspecto se observó: que no existe el desempeño del rol docente de acuerdo al área de educación especial para la integración socio laboral de los estudiantes con discapacidad o compromiso cognitivo. Es por ello que Fullan (2007), considera que el rol del docente especialista exige: “tiempo y calma, control de la inteligencia emocional, rapidez de acción y pensamiento, menciona el mismo: (el hombre primitivo cuando vislumbraba una sombra tenía sólo milésimas de segundo para decidir si había localizado una presa o la presa era él)”, (p.90).

En el tercer aspecto se evidencio: que no se promueve la integración socio laboral con los estudiantes de discapacidad cognitiva en el ambiente de aprendizaje. Según Olivares (2007), nos señala que El promotor educativo es, “una persona con un profundo conocimiento del problema educativo, con gran calidad humana y vocación y entra a la escuela a proponer el cambio en cierto sentido y concepción”. (p.22).

En el cuarto aspecto se demostró: que si se conoce el principio de integración en la educación especial en el I.E.E.B. Tovar en los docentes.

Lo expresado, se sustenta como plantea Blanco (2005), donde señala que La integración deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (p.12). En el quinto y último aspecto se observó: que en el trabajo pedagógico de educación especial no se aplican las políticas actuales del área. En tal sentido Habermas. (2005), lo definen como “El trabajo es la fuente de toda riqueza y de toda cultura” (p.42).

92

Conclusiones del diagnóstico

Luego de aplicados los instrumentos de recolección de información se encontró, que en la capacitación docente, se presenta falta de información en el tema sobre la integración socio laboral, ya que teniendo conocimiento de los principios de los mismo presentan debilidades en la puesta en práctica de estos , manifestando necesidad de adquisición de conocimientos en cuanto a jornadas, talleres, charlas, cursos y demás para su formación profesional, planificando actividades de integración en ocasiones solo en ambientes educativos, dejando entre dicho el rol del docente promotor en la integración socio laboral. Así mismo al no lograr la sensibilización de la localidad, según registro de observación aplicado, nunca yendo a la práctica, saliendo a las diferentes empresas tanto públicas como privadas a insertar dicha población, dejando como consecuencia la poca participación de las personas con discapacidad cognitiva en el ámbito socio laboral

En cuanto a la integración de los estudiantes en el ámbito laboral y social, se evidenció que es poco el trabajo que se hace desde la escuela y que la función docente es escasa en este aspecto, debido a que muestran pocas habilidades. Con respecto a la integración de estudiantes con diversidad funcional en el espacio educativo regular y social, solo lo han realizado con pocos estudiantes, dejando de lado el rol del promotor social que tiene el especialista en educación especial.



Al observar los resultados de la socialización con las demás escuelas, y en trabajos educativos y grupales se evidencia que los docentes promueven este trabajo con los estudiantes solo en ocasiones deportivas y culturales, a pesar de que es un trabajo constante en el área y es un apoyo de los principios educativos dentro de esta modalidad de estudio. Por lo descrito se sustenta la necesidad de desarrollar jornadas de formación en la integración socio laboral de las personas con discapacidad cognitiva, en el Instituto de Educación Especial Bolivariano Tovar municipio Tovar Estado Mérida.

Conclusiones Finales

Luego de finalizado el estudio, se llegó a las siguientes conclusiones:

Una formación pedagógica efectiva es un requisito para la existencia, firmeza y desarrollo constante del sistema educativo, en condiciones altamente desafiantes por la necesidad de mantenerse en proceso de formación, tarea que debe ser eficaz por parte de cualquier individuo que se desenvuelve en el campo de la enseñanza.

Las estrategias de capacitación docente para la integración socio laboral, permitieron la reflexión por parte de involucrados en la investigación, que son de vital importancia para lograr la capacitación continua en la escuela, tarea que debe desempeñarse como punto principal por parte de todo el personal que labore en cualquier institución educativa.

El adiestramiento para la integración permite el desarrollo de un conjunto de actitudes positivas y de alta calidad en los docentes y personal escolar, destacando la tarea del líder, ésta debe estar a cargo de personas con iniciativa, creatividad y espíritu de cambio.

El docente de la escuela actual debe formarse por medio de estrategias que le permitan representar la labor educativa, con actitudes y conductas pedagógicas y profesionales apropiadas, además que fomenten una praxis excelente, guiada por conocimientos específicos y necesarios para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje consolidando y teniendo muy claras sus funciones dentro de la formación e integración de sus escolares. En el mismo orden de ideas es preciso manifestar que la investigadora logró conseguir los objetivos propuestos, la observación y el seguimiento permitió validar cada una de las acciones donde se evidenció la formación y la capacitación docente, los cambios de aptitud en el personal; reflexión respecto a su formación y desenvolvimiento, participando en todas las actividades que se ejecutaron, y la toma decisiones que cada una beneficia a todos los docentes del Instituto de Educación Especial Bolivariano "Tovar". Municipio Tovar del estado Mérida.



Análisis geomorfológico de la microcuenca de San Francisco Tovar Estado Mérida Venezuela

LUIS Ramón Montilva

Recibido: 23/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 13/10/2014

Resumen

La microcuenca San Francisco está situada en la región de Los Andes venezolanos, Municipio Tovar del Estado Mérida. Su drenaje principal está localizado a (917967,179-920481,994)m de latitud Norte y (203797,433-196150,642)m de longitud Este, siendo afluente del Río Mocotíes, en su vertiente derecha. El propósito de este análisis es determinar los controles geomorfológicos que modelan la microcuenca y de esta manera conocer su comportamiento morfodinámico e hidrológico a lo largo de su cauce. Los mapas del lugar en estudio fueron digitalizados en ArcGis versión 9.3, lo cual permitió calcular y medir los elementos de la morfometría y también del control climático, de igual forma con el apoyo de las cartas topográficas y geológicas del área a escala 1:25.000 y 1:100.000 respectivamente se logró analizar los factores que influyen: el control climático, el control litológico y el control estructural de la microcuenca los cuales indican que tipos de movimientos en masa pueden producirse en el área estudiada.

Palabras clave: Análisis geomorfológico, microcuenca.

Abstract

San Francisco The watershed is located in the region of the Venezuelan Andes, Mérida State Tovar Municipality. Your main drain is located (917,967.179 to 920,481.994) m north latitude and (203,797.433 to 196,150.642) m long East River tributary Mocotíes being in his right side. The purpose of this analysis is to determine

the geomorphological controls that shape the watershed and thus know morphodynamic and hydrological behavior along its banks.

The study site maps were digitized in ArcGIS version 9.3, which allowed to calculate and measure the elements of the morphometry and climate control, likewise supported by geological and topographic maps at 1:25,000 scale area and 1:100,000 respectively was possible to analyze the factors that influence: climate control, lithological control and structural control of the watershed which indicate what types of landslides may occur in the study area.

Key words: Geomorphological analysis , watershed.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar los controles geomorfológicos que actúan en la microcuenca de San Francisco que está ubicada en el Municipio Tovar del Estado Mérida, Venezuela.

95

A pesar de ser una microcuenca en ella se pueden observar los fenómenos geológicos que cambian continuamente la dinámica de la misma, que aunque teniendo poco caudal, bajo orden de jerarquía y corta longitud, ha sido objeto de diversas crecidas, que son provocadas por la alta tasa de precipitaciones que se tiene en la parte alta de la microcuenca y de la gran proporción de sedimentos transportados por los cauces.

Ejemplo de esto es la vaguada ocurrida en el 2005, la cual afecto principalmente a la región de Tovar, puesto que presenta un asentamiento poblacional significativo donde la microcuenca San Francisco desemboca.

También es de total importancia el aporte de sedimentos que ésta quebrada aportó al río Mocotíes, ocasionando que el mismo se desbordará y afectará la llanura de inundación en donde en cierta parte se encuentra la población de Santa Cruz. A pesar de dicha tragedia a esta quebrada no se le toma importancia.

También los cambios que se producen debido a la actividad tectónica, influencia por la presencia de la falla activa de Boconó, también llamada Chama-Mocotíes.

Los parámetros morfométricos serán analizados e interpretados para determinar el comportamiento de la microcuenca y así ampliar la poca información que se tiene actualmente.

Objetivos

Objetivo General

Determinar los controles geomorfológicos que modelan la microcuenca San Francisco.

Objetivos Específicos

- Aprender lo relacionado con la delimitación de cuencas.
- Definir la morfología de la microcuenca San Francisco.
- Reconocer el control sedimentario sobre el perfil de equilibrio fluvial de la microcuenca.
- Determinar el control climático de la microcuenca hidrográfica a través del estudio del balance hídrico.
- Determinar el control tectónico sobre la red fluvial de la microcuenca San Francisco.

96

Localización y Superficie

La microcuenca San Francisco está situada en la región de Los Andes venezolanos, Municipio Tovar del Estado Mérida; nace aproximadamente a 3200 metros (m) sobre el nivel del mar, en el páramo de Guaraque. Su drenaje principal está localizado a (917967,179-920481,994)m de latitud Norte y (203797,433-196 150,642)m de longitud Este, siendo afluente del Río Mocotíes, en su vertiente derecha, encontrándose allí su desembocadura a los 1100 metros (m) aproximadamente sobre el nivel del mar, en la cuenca media de este, se encuentra la población de San Francisco y en la cuenca baja la urbanización de Tacarica. La microcuenca tiene una superficie aproximada de 42.97 Km², lo que equivale a 4297 Hectáreas (ha).

Morfometría de la cuenca

Los datos que conformaron la morfometría de la microcuenca de San Francisco Tovar Estado Mérida se obtuvieron trabajando en cartas a escala 1:25000. Los mapas de la microcuenca fueron digitalizados en ArcGis versión 9.3, donde se localizó la quebrada San Francisco y se comenzó a trabajar delimitando la microcuenca y marcando sus drenajes, para así obtener los datos necesarios para realizar un Análisis Morfométrico de las propiedades geométricas de la superficie de erosión fluvial de la Microcuenca de San Francisco.

Los elementos básicos estudiados para la morfometría de la microcuenca son:

-Propiedades superficiales de la cuenca: área, perímetro, forma, alargamiento, entre otros.



-Propiedades del relieve: Alturas relativas, que nos determina la dimensión vertical del paisaje.

-Propiedades Lineales de la red fluvial: son las longitudes y sus combinaciones reflejadas en un plano horizontal por las líneas de flujo que circulan por el terreno de una cuenca hidrográfica.

Variable	Parámetro	Magnitud
Escala de la cuenca	Área	42,97Km ²
	Perímetro	26,728 Km
	Longitud	8,12 Km
	Ancho	9,15Km
	Diámetro	7,39 Km
	Altura máxima	3200 msnm
	Altura mínima	1040 msnm
	Altura mediana	2120 msnm
	Relieve máximo	2160 msnm
	Radio del relieve	0.99
Forma de la cuenca	Pendiente media del perfil de equilibrio fluvial	28.11%
	Elongación	0,8
	Perímetro relativo de crenulación	0,62
	Radio de crenulación	0.37
	Forma de la cuenca	0.65
Extensión de la red de drenaje	Coefficiente de compacidad	1.14
	Longitud del colector principal	9.88 km
	Longitud total de las corrientes de la red de drenaje	56,95 Km
	Densidad de drenaje	1.32 Km/Km ²
Orden y magnitud de la red de drenaje	Coefficiente de mantenimiento del canal	0.75 Km ² /Km
	Orden de la corriente	3
	Numero de segmentos orden 1	29
	Numero de segmentos orden 2	6
	Numero de segmentos orden 3	1
Orden y magnitud de la red de drenaje	Relación de	4,8
	Bifurcación 1-2	
	Relación de Bifurcación 2-3	6
	Longitud total de orden 1	36,89 Km
	Longitud total de orden 2	14,96 Km
	Longitud total de orden 3	5,09 Km
	Longitud Media orden 1	1272 m
	Longitud Media orden 2	2492 m
	Longitud Media orden 3	5094m
Coefficiente de torrencialidad	0,67	

Cuadro 1.

97

Características morfométricas de la microcuenca San Francisco, municipio Tovar estado Mérida - Venezuela.

Cuadro 2.

Orden y número de las corrientes de la red de drenaje de la microcuenca San Francisco

Orden la corriente	Numero de corrientes
1	29
2	6
3	1

98

López, 2008 señala que la “Microcuenca es un territorio delimitado por partes altas (parte aguas) cuyas aguas superficiales drenan a través de un mismo curso de agua, con una superficie menor a 5000 has (50 Km²) y una población integrada (de manera actual o potencial). Para las zonas planas se pueden definir microcuencas de mayor superficie, pero se recomienda no aumentar el límite de número de comunidades participantes”. Por la definición citada se determinó que el territorio delimitado forma parte de una microcuenca ya que el área que la forma es de 42,97 Km² y en dicha área se encuentra la población de San Francisco como población potencial. Con los valores de elongación y forma de la microcuenca obtenidos se infiere que la microcuenca posee una forma alargada las cuales tienen bajas probabilidades de experimentar crecidas ya que en el momento de una tormenta su forma no permite exponer toda el área de la microcuenca. La forma alargada tiende a presentar flujo de agua más veloz lo que indica evacuación rápida de las aguas de escorrentía y mayor energía cinética para transportar sedimentos hacia el nivel base.



Las altitudes de la microcuenca están comprendidas desde los 1040 msnm donde se encuentra el nivel base de la quebrada San Francisco, el cual está en la desembocadura con el Río Mocotíes; y 3200 msnm aproximadamente a la altitud del Páramo de Guaraque. En este caso se observa una gran diferencia entre las altitudes encontradas en la microcuenca donde cabe esperar que en las partes de mayor elevación del relieve actúen más intensamente los procesos erosivos fluviales, también donde existe una diferencia de elevación pronunciada del relieve como en este caso las corrientes erosionan bastante rápido sus canales.

La extensión de la red de drenaje constituida por las corrientes de diferentes órdenes abarcan una distancia de 56,95 Km, la longitud de la corriente principal es de 9.88Km. El valor obtenido para la densidad del drenaje indica que es una microcuenca que ésta normalmente drenada, lo que quiere decir que en caso de una tormenta la evacuación del agua superficial no será de manera rápida, permitiendo una mayor concentración de agua, también esta baja densidad de drenaje señala que la litología del lugar es de materiales duros y resistentes. Utilizando la ley de horton para obtener el orden de los cauces se pudo clasificar la cuenca; los afluentes de las nacientes de la cuenca se designaron con el orden 1 obteniendo 29 drenajes, al unirse dos drenajes del mismo orden se origina un drenaje de orden mayor, en este caso son 6 los drenajes de orden 2 y 1 cauce de orden 3 lo que define que la microcuenca es de orden 3.

Al observar las relaciones de bifurcación de la cuenca se determina que no son constantes por tanto en la microcuenca existen variaciones en sus características geoecológicas; el valor elevado de las relaciones de bifurcación de la microcuenca indica alta torrencialidad, implicando un drenaje ineficiente y por lo tanto tiempos de concentración altos en las aguas de escorrentía donde pueden existir crecidas.

En el perfil longitudinal de la Quebrada de San Francisco se observan tres zonas que dividen la microcuenca, en la zona alta existen mayores pendientes que indican mayor erosión en la trayectoria de la quebrada donde se puede indicar que la erosión en este lugar es vertical, en la zona media encontramos la zona de inflexión donde la quebrada está en un proceso de transición donde se equilibra la sedimentación y la erosión por tanto la quebrada solo transporta materiales, en la zona baja de la microcuenca existen pendientes bajas donde se afirma que la quebrada en ese lugar sedimenta materiales.

Observando la curva de máxima erosión que experimenta el colector principal se refleja que la Quebrada San Francisco se encuentra en una etapa adulta. La curva hipsométrica corrobora que la quebrada se encuentra en una etapa adulta e indica que en el lugar existen valles extensos y cumbres escarpadas.

Control climático

Se escogieron tres estaciones ubicadas en las zonas de Tovar, Guaraque y Bailadores para poder realizar una ficha hídrica a fin de conocer la disponibilidad de agua de la microcuenca San Francisco.

Con estas fichas hídricas se puede conocer las precipitaciones medias anuales que se registraron en un período determinado, a partir de esto se calcularon los valores de temperatura y de evapotranspiración.

Al tener los datos de la ficha hídrica se procedió a realizar el climograma de la estación de Tovar, siendo éste un gráfico donde las precipitaciones durante el año responde a una distribución bimodal, el cual se caracteriza por la presencia de dos temporadas lluviosas y dos menos lluviosas, la primera temporada lluviosa comprende el mes de Mayo y la segunda temporada en el mes de Noviembre y en cuanto a la primera temporada menos lluviosa está comprendida desde Diciembre hasta Abril, y la segunda temporada de Junio a Octubre, lográndose distinguir las temporadas lluviosas cuando la curva de precipitación supera la de evapotranspiración, cabe destacar que la capacidad de reserva del suelo no se supera, solo hay un proceso de recarga del mismo. Y según el gráfico de coeficiente de humedad, ésta zona se comporta de manera normal, es decir que no es propensa a sufrir avulsiones ni inundaciones.

Con los valores arrojados de índice de aridez, humedad e hídrico anual de la ficha hídrica se procedió a buscar en la tabla de clasificación climática de Thornthwaite (1957) obteniendo así que el clima para Tovar es semi-árido. Para ésta estación la vegetación estará relacionada con la zona climática semiárida, por tanto se presentan matorrales, la zona de vida es de bosque seco subtropical premontano.

También se obtuvieron valores para la estación de Bailadores, obteniendo un comportamiento bimodal, durante los meses de Abril y Mayo se registra la primera temporada lluviosa y la segunda temporada se registró en los meses de Agosto a Noviembre, en ambas temporadas ocurre una recarga de la reserva superando la capacidad del suelo en el mes más lluvioso del año siendo este el mes de abril. En las temporadas menos lluviosas, la primera está comprendida en los meses de Diciembre a Marzo y la segunda en los meses de Junio y Julio, en los cuales la evapotranspiración supera la curva de precipitación para ambas temporadas, por ende se da la utilización de la reserva.

Según el gráfico de coeficiente humedad la zona de Bailadores en el mes de Abril esta propensa a sufrir avulsión, por su parte en el mes de Octubre se obtuvo un valor mayor a dos, lo que indica que exista



probabilidad de inundación.

Según clasificación climática de Thornthwaite (1957) el clima de Bailadores es Seco sub-húmedo. Según Holdridge la zona de vida es de bosque seco subtropical premontano, es una vegetación semidensa. La estación de Guaraque presenta una distribución bimodal, ya que presenta dos momentos en que la precipitación supera la evapotranspiración, se observa un periodo de poca lluviosidad para los meses de Enero hasta mediados de Febrero en donde los valores empiezan a incrementar y superar la evapotranspiración, a mediados de abril estas precipitaciones se acercan a la máxima capacidad del suelo y es para Mayo donde esta capacidad es superada, para Junio, Julio y Agosto es la época de mayor lluviosidad la cual comienza a disminuir en los meses de Septiembre y Octubre pero aún manteniendo la reserva llena, el mes de Noviembre es el más lluvioso del año, en Diciembre es donde las precipitaciones bajan al igual que la reserva de agua en el suelo, a tal punto en que se comienza a utilizar la misma. En cuanto al coeficiente de humedad el valor más alto se tiene para el mes de Noviembre en el cual se puede dar la posibilidad de sufrir avulsiones.

101

Según la tabla de clasificación climática de Thornthwaite (1957) el clima que presenta es húmedo. En ésta estación también se presenta una vegetación según Holdridge de bosque húmedo cálido bajo montano, con una caracterización arbórea alta y densa de varios estratos.

Observando el mapa de isoyetas e isotermas, las mayores precipitaciones se presentan en la zona media-alta de la cuenca donde las temperaturas son menores, produciendo una evapotranspiración equilibrada lo que ocasiona un nivel de reserva de agua moderado e indica estar en presencia de un clima húmedo.

En la zona baja de la cuenca en donde se aprecia un clima semi-árido, las temperaturas y precipitaciones son proporcionales al igual que en zona media-alta.

El diagrama de Thiessen indica el área de incidencia del clima de cada estación en la microcuenca, donde se puede observar que el clima predominante es el que presenta la estación de Tovar.

Control litológico

Partiendo desde una interpretación cartográfica de los mapas geológicos de la Microcuenca de San Francisco, solo se presenta en el área de la microcuenca a la formación Mucuchachí de edad Paleozoico Superior y constituida por cuarcitas y filitas y una alternancia de estas finamente laminadas de color marrón grisáceo claro, litológicamente el área de estudio está conformada por rocas; filitas de grado medio

de metamorfismo y cuarcitas. En la parte baja de la microcuenca se encuentra un depósito Cuaternario Aluvional.

Se realizó un corte geológico en la dirección sureste-noroeste cerca del colector principal desde los 2100 m.s.n.m aproximadamente hasta los 1100 m.s.n.m; encontrando la formación Mucuchachí, en los que predominan las filitas y cuarcitas, en el que las unidades rocosas están plegadas, el pliegue se clasifica como un pliegue sinclinal con inmersión en dirección sureste y en la parte baja de la microcuenca se encuentra un pequeño depósito de sedimentos recientes correspondientes Cuaternario Aluvional, por lo tanto son los más jóvenes encontrados en la microcuenca.

102 La interpretación de fotografías aéreas diferenció relieves, aspectos cambiantes de las rocas, formas, tonos grises y cobertura vegetal, esta información permitió comprobar inferencias realizadas a través del mapa topográfico, se dedujo que los drenajes constituyentes de la microcuenca son de densidad baja ya que contiene textura topográfica grosera y presencia litológica de cuarcitas y filitas.

La textura del patrón drenaje es de textura media los drenajes muestran un espaciamiento entre los canales en el que la mayoría de las corrientes de primer orden están separadas, lo que indica una litología diferente en la parte alta de la microcuenca, ya que en la zona este de la parte alta hay texturas más densas que en la zona oeste, por lo que podemos deducir que hay mayor cantidad de litología impermeable y en la zona oeste mayor cantidad de litología permeable, y debido a que la información de la formación dentro de la microcuenca nos dice que está compuesta por filitas (rocas metamórficas con alto grado de impermeabilidad) y cuarcitas (rocas metamórficas con alto grado de permeabilidad) se puede tener una idea de las rocas que dominan más la zona, también en la foto aérea se aprecia que en la zona oeste hay mayor cantidad de cobertura vegetal que en la zona este lo que también indica un cambio de litología.

El patrón de drenaje en la parte alta de la microcuenca es dendrítica ya que está caracterizado por un sistema ramificado como el de un árbol en el cual los tributarios se unen a corrientes mayores suavemente curvadas con ángulos agudos, la ocurrencia de este sistema de drenaje es producto de los suelos homogéneos metamórficos existentes. La zona baja está constituida por un drenaje rectangular, se puede observar a través de la foto aérea que los afluentes están paralelos a la foliación de las rocas de la formación Mucuchachí, de igual manera se observa un cambio abrupto en la dirección del río, esto puede haberse producido por la presencia de un domo de cuarcita que al ser más competente que la filita hace que el río experimente el cambio de dirección ya que no lo puede erosionar con facilidad, otra posible causa de este comportamiento puede suceder ya



que consigue un plano de foliación por el cual se le hace más fácil dirigirse.

Por último se observó la topografía del área, esta es muy abrupta y el relieve es característico de los andes venezolanos.

Control estructural

La cuenca San Francisco se ve influenciada por la falla activa de Boconó o falla Chama-Mocotíes, ya que, la misma pasa por el nivel base, en esta región la falla se comporta de una manera dextral rumbo deslizante, por ende se produce un desplome del terreno haciendo que el río Mocotíes descienda y siendo este el nivel base de la microcuenca ocasiona que la Quebrada San Francisco erosione verticalmente para cumplir con el equilibrio fluvial inicial. Lo que se puede evidenciar en el lugar, puesto que el comportamiento del valle en la parte superior de la cuenca es abierto mientras que al aproximarse al nivel base éste se cierra, debido a la erosión vertical que se produce para poder llegar a su nivel base.

103

Morfología del grano

La forma de la roca es el resultado de los procesos de transporte y de la sedimentación de los clastos. Así mismo se observa la modificación de los sedimentos pasando de la forma angular a redondeada producto de la abrasión.

La cantidad de abrasión que han sufrido los granos representa la historia del transporte, pero no necesariamente la distancia. Los granos bien redondeados son resultado de muchos ciclos de transportes o de abrasión intensa.

La redondez de los clastos representa la magnitud y el tipo del transporte. Un transporte gravitacional - coluvial corto (sin agua) produce clastos angulares. Con la entrada de los clastos al sistema fluvial empieza el desgaste y las partículas pierden su angulosidad. Pero la rapidez para redondear los cantos depende de algunos factores:

1. Tamaño y petrología del clasto.
2. Clastos pequeños generalmente demoran más tiempo para redondearse.
3. Clastos de cuarzo son más resistente.

Entendiendo lo anteriormente mencionado, se recolectaron 20 muestras en el campo, cerca del colector principal, en la parte baja de la microcuenca, las cuales se identificaron según la clasificación de Zingg (1935) con relaciones axiales B/A y C/B para determinar la forma de las rocas.

Movimientos de masa

Los movimientos de masa de un área determinada están siempre controlados por diversos factores, en el presente estudio se analizaron tres controles: el climático de donde se obtuvo las precipitaciones, temperatura, clima y vegetación del área de la microcuenca de San Francisco, el control litológico encontrándose los tipos de roca del lugar, y el estructural donde se expone la falla adyacente al área de estudio, además el exceso de pendientes es un factor importante para muchos movimientos de masa por tanto se presenta un mapa de pendientes del lugar estudiado, el factor antrópico es un factor importante de movimientos de masas en este estudio ya que en la población de San Francisco existen zonas de sembradío donde la vegetación es diferente a la que debería existir en el lugar, además el regadío proporciona una saturación del suelo, la saturación reduce la resistencia interna de los materiales los cuales son puestos fácilmente en movimiento por los procesos de la gravedad.

104

En parte del colector principal de la quebrada de San Francisco entre la zona baja y media de la microcuenca existe una pendiente de 0% a 15% donde hay poca posibilidad de movimientos en masa.

Debido a la forma alargada de la microcuenca el agua de escorrentía en los meses lluviosos tiene una gran velocidad y por tanto una gran energía cinética para el arrastre de sedimentos, en el área que abarca la microcuenca en los meses desde agosto a diciembre son los meses más lluviosos, la litología encontrada en el lugar es perteneciente a la Formación Mucuchachi la que presenta rocas de tipo metamórfico pizarras, filitas y cuarcitas. La microcuenca de San Francisco se encuentra en una zona de fallas activa liderada por la falla de Boconó la cual puede ayudar a fracturar las rocas y formar diaclasas haciéndolas más susceptibles a los procesos de meteorización.

Por la presencia de rocas metamórficas como las filitas en el área de estudio donde se encuentran pendientes de 15% o mayores estas rocas son inestables por tanto en esos lugares donde exista este tipo de roca hay posibilidad de movimientos en masas, también se encontraron rocas silíceas como las cuarcitas por tanto un valor límite para la pendiente es de 30 % o más, en este caso en los meses que van desde agosto a diciembre, en estos lugares de pendientes de 15% o más para las filitas o de 30% o mayores para las cuarcitas hay una gran posibilidad de movimientos de masas, por la presencia de rocas foliadas como filitas las caídas de rocas serán en esquema de caída de residuos. Al percollar el agua en las foliaciones se puede generar un desmoronamiento de talud o falla en escalera.



Conclusiones

La microcuenca de San Francisco posee un área de 42,97 Km², con una forma alargada que me indica que en períodos lluviosos toda la superficie de la cuenca no se expone completamente a la tormenta y que también el agua de los cauces viajan a gran velocidad con facilidad para transportar sedimentos, el perfil longitudinal del río nos indica que es un río adulto.

En las tres estaciones encontramos distintos tipos de climas y notables diferencias en las precipitaciones, las cuales van influyendo en la cuenca a medida que va descendiendo, desde las nacientes hasta su desembocadura, lo que indica en este caso que en las nacientes existen mayores precipitaciones pues es el área de influencia de la estación de Guaraque es la que influye principalmente en la administración del caudal existiendo mayores posibilidades de avulsión pues es donde la reserva del suelo llena su capacidad, es decir la evapotranspiración es menor que la precipitación, caso contrario en las otras dos estaciones, las cuales influyen en las zonas media y baja de la cuenca.

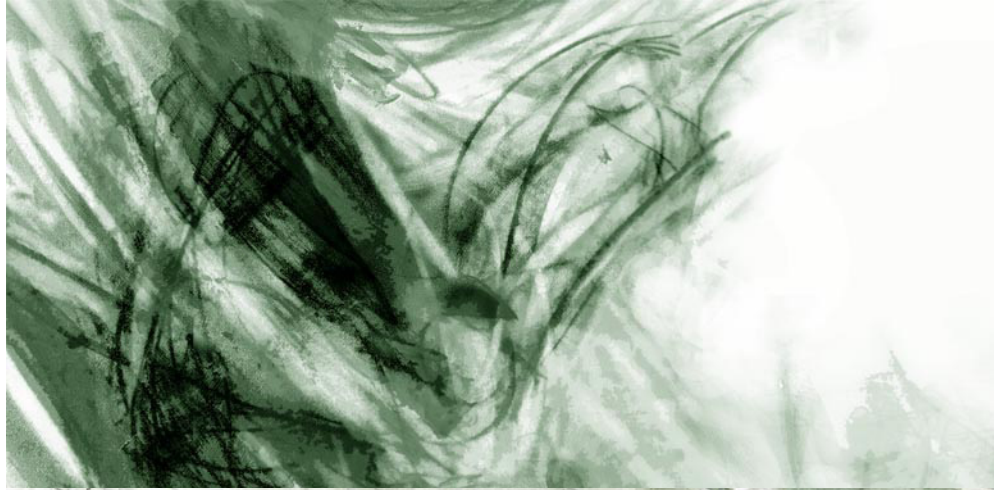
El factor antrópico si bien no es el enfoque de nuestro estudio es de gran importancia, pues el influye directamente sobre la fuente de sedimentos en el área. En un principio reduce el caudal, pues es usado para los regadíos, por otra parte satura los suelos de agua en la zona donde se encuentran los sembradíos haciendo esto que se reduzca la resistencia interna de los materiales, los cuales son puestos fácilmente en movimiento por los procesos de la gravedad.

La falla activa de Boconó se encuentra adyacente al área de estudio de la microcuenca, pero influye directamente en el nivel base de la misma, haciendo que este descienda ocasionando que el río erosione verticalmente para cumplir con el equilibrio fluvial inicial.

La litología de la microcuenca es la perteneciente a la formación Mucuchachí, la cual está compuesta por filitas y cuarcitas, teniendo en cuenta que son rocas silíceas y que para ellas el valor de inestabilidad de la pendiente es de 30 %, hay probabilidad de que se generen movimientos de masas, en los meses más lluviosos en las zonas donde tenemos dicha pendiente.

Referencias

- Dirección de Geología. (1997). Léxico estratigráfico de Venezuela (Vols. 1-2). Caracas, Distrito Capital, Venezuela: Editorial Sucre.
- Ruiz.J (2001). Hidrología evolución y Visión sistematica "La morfometria de cuencas como aplicación". Fondo editorial unellez.
- Strahler, A.(1981) Geografía Física. Ediciones Omega, S.A.



Viaje Visual al Imaginario Pémon

106

Rhonal A. Suárez M.*

Rhonal.rasm@gmail.com

Recibido: 21/07/2014 Revisado: 21/09/2014 Aceptado: 15/10/2014

El imaginario Pémon, territorio mágico de una de nuestras culturas primigenias, es un espacio abstracto donde se aglutinan las fuerzas de la creación. Cada elemento de este imaginario despierta, cual ser lleno de conocimiento, un universo donde la realidad y la fantasía se entrelazan como fibras para tejer y modelar las formas más diversas que habitan nuestro alrededor. Al recrear parte de este lugar perfecto solo construimos con líneas, luces y sombras, reflejos de un instante en el que nuestra imaginación se ha llenado de visiones desconocidas, que se descubren ante nuestros ojos transformando realidad y pensamiento, sabiduría ancestral que se vuelve dibujo para ser compartida como tradicionalmente se ha hecho durante siglos. Esta propuesta se desplaza como un viajero que camina hacia lugares desconocidos, al encuentro con su inspiración; recorridos cortos, otras veces un poco más largos, pero siempre llenos de muchas anécdotas visuales.

Palabras clave: Dibujo, abstracción, imaginario Pémon.

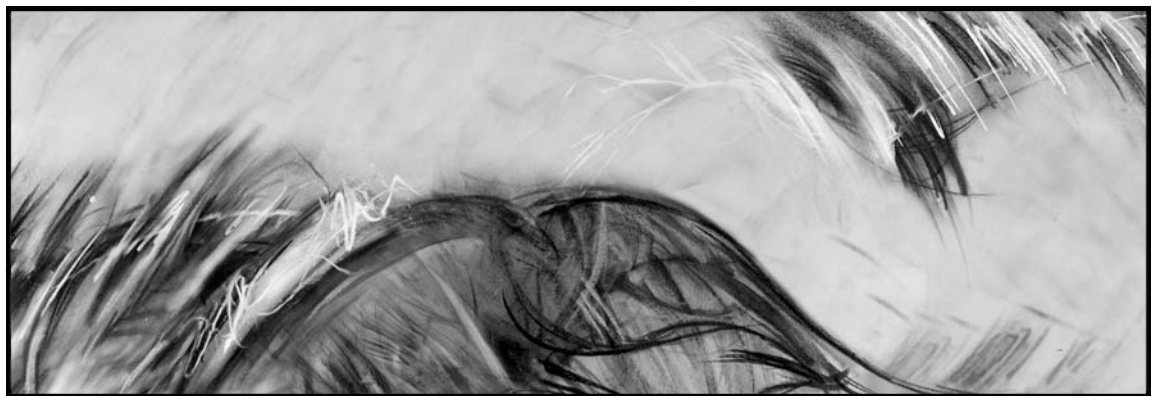
* Le gusta dibujar la línea, y la mancha con mucha libertad descomponiendo la forma en busca de su esencia .



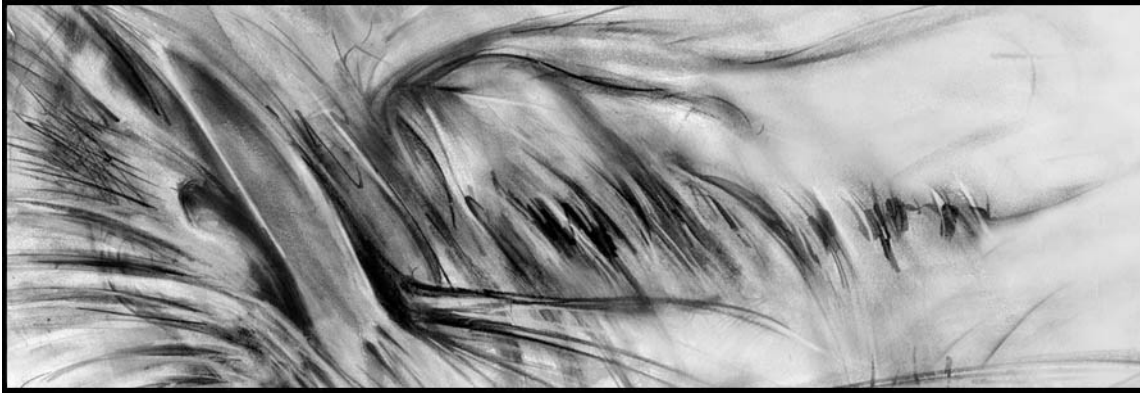
Venado viendo a hombre que no sabía cazar



Transformación de hombre en tigre

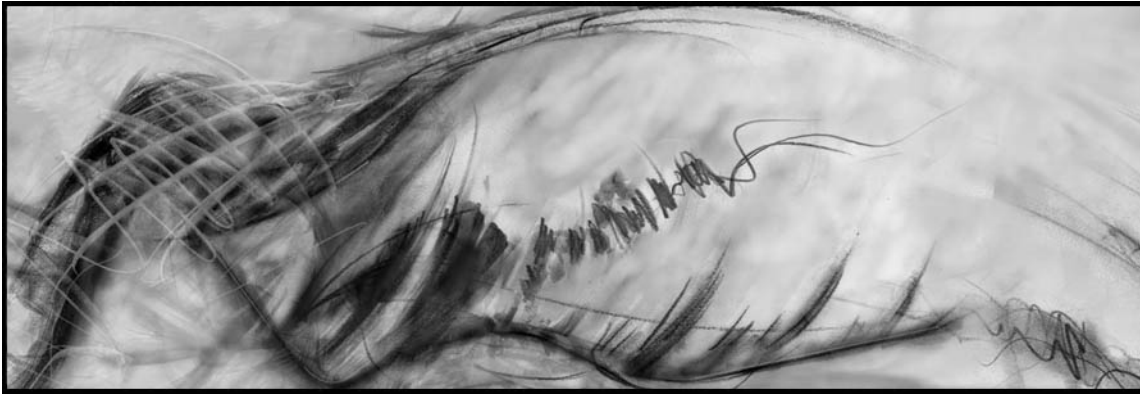


Tigre y hombre cazando oso Hormiguero

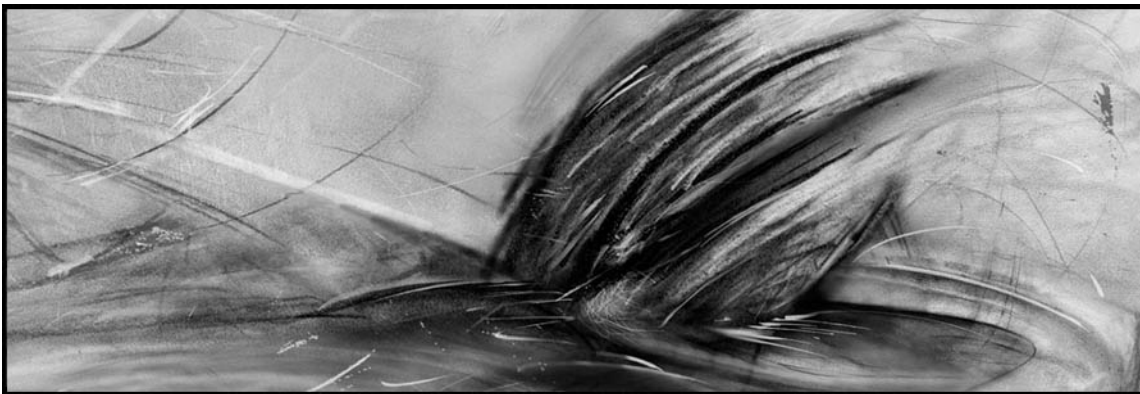


Comiendo crudo como tigre

108

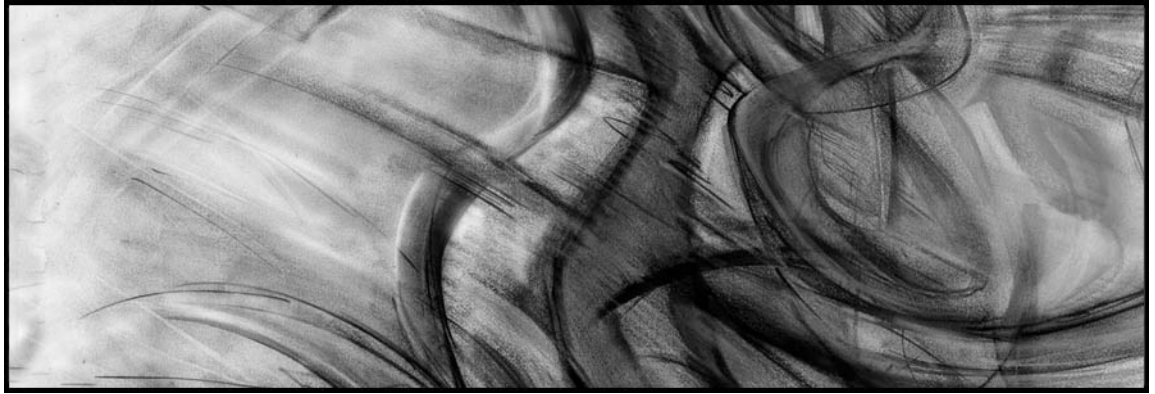


Caiman comiendo tigre a orillas del río



Bauiro sin rostro en el rio





El sol y la sirena



109

Mujer negra de cera silvestre



Mujer derretida



Mujer piedra de fuego

110



El brillo del sol lleno sus ojos



La verdadera cara de los Makunaimas

A handwritten signature in dark ink, located in the bottom right corner of the page. The signature is stylized and appears to be the name of the artist.



Normas de la Revista Mucuties Universitaria

El Comité Editorial de la Revista Mucuties Universitaria le invita a publicar en este nuevo espacio en el que ideas y experiencias se integran para la construcción de conocimiento científico a favor de la educación, el arte, la salud y de la Comunidad.

Mucuties Universitaria es una revista arbitrada de publicación semestral, adscrita al Centro de Investigación “José Rafael Prado Pérez”, de la Universidad de Los Andes del Núcleo Universitario Valle del Mocotíes, destinada a difundir información actualizada sobre áreas del conocimiento relacionadas con la Educación, formación de docentes, innovaciones, tendencias de investigación de comunidades científica y educativas nacionales e internacionales. Reflexiones sobre las problemáticas sociales y culturales, Creatividad, Innovación, salud. Aportes a la Comunidad social, cultural, artístico y científico.

111

Desde aquí, Mucuties Universitaria, incluirán artículos relacionados con investigaciones culminadas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos e investigaciones científicas, avances de investigación, revisiones bibliográficas, proyectos institucionales, propuestas de modelos de innovaciones educativas, artísticas, científicas y comunitarias, además de experiencias de aula entre otros.

Sugerencia para la presentación de los artículos ante la revista Mucuties Universitaria:

- Informe de Investigación: Contiene el reporte (final o parcial) de los hallazgos originales, producto de trabajos de investigación. Deben respetar los apartados clásicos de introducción, marco teórico, metodología (diseños, sujetos o informantes instrumentos y procedimientos), resultados y conclusiones.
- Propuesta Pedagógica: Contiene indicaciones sobre cómo desarrollar el proceso de aprendizaje, debidamente fundamentadas desde el punto de vista teórico y metodológico.
- Experiencia Didáctica: Debe contener una breve sustentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.
- Ensayo: Texto expositivo, de trama argumentativa y de función predominante reflexivo, que desarrolla un tema, usualmente de forma breve; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

•Reseñas: Comentario crítico y analítico de publicaciones recientes en el campo o áreas de conocimiento de la revista.

•Monografías: un trabajo escrito, sistemático y completo, en el que se estructura, de manera analítica y crítica, estudios pormenorizados y exhaustivos, abordando varios aspectos y ángulos de la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Normas de Publicación para la revista Mucuties Universitaria:

El artículo original ya finalizado debe incluir en el encabezamiento: el título del artículo, el nombre del autor (es), el grado académico alcanzado, el nombre de la institución a la que pertenece (n), números telefónicos (habitación y celular), dirección postal y correo electrónico. Pueden variar en extensión desde quince (12) cuartillas hasta un máximo de quince (15). Espacio 1.5. Letras Times New Roman. Tamaño 12.

112

Se recomienda presentar el artículo de acuerdo al siguiente esquema:


- Resumen
- Introducción
- Marco Teórico o revisión bibliográficas
- Metodología o procedimiento
- Resultados, análisis e interpretación
- Conclusiones, reflexiones pedagógicas
- Referencias
- Todo artículo debe estar acompañado del resumen el cual no puede exceder los doscientas cincuentas (250) palabras incluyendo sus palabras clave y su abstract. Se sugiere el siguiente esquema:
 - Propósito de la investigación.
 - Metodología utilizada.
 - Desarrollo.
 - Conclusiones del trabajo.
 - Palabras clave del artículo (no más de tres)

Todo artículo debe estar acompañado del resumen curricular del autor o autores (no más de 250 palabras).

El trabajo debe enviarse con una carta de solicitud a la Coordinadora de la Revista Mucuties Universitaria, Dra, Raquel Márquez. Con una versión en físico anónima para entregar a los Árbitros. Luego de corregido se le devuelve al participante, y éste debe reembolsar el físico con las correcciones y enviarlo ya con las modificaciones al correo:

mucuties.universitaria@ula.ve





Una vez corregido deberá ser entregado al Consejo Editorial de la revista Mucutíes Universitaria en un lapso no mayor de treinta (30) días continuos.

Los artículos son evaluados con el sistema de arbitraje Doble Ciego.

Los artículos no deben estar publicados en otra revista nacional o internacional

Las normas de redacción y presentación, al igual que los gráficos, el uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse estrictamente a las normas de la APA.

MUCOTIES UNIVERSITARIA

Revista de Investigación

