

Plan de estudio

Centro Nacional de Educación Helen Keller



2016

AUTORIDADES MINISTERIALES

Sonia Marta Mora Escalante.
Ministra de Educación.

Alicia Vargas Porras.
Viceministra Académica.

Rosa Carranza Rojas.
Directora, Dirección de Desarrollo Curricular.

Gilda Aguilar Montoya.
Jefa, Departamento de Educación Especial.

CRÉDITOS Y RECONOCIMIENTOS

Equipo Redactor

Jiménez Hidalgo Celia.

Núñez Pérez Rebeca.

Salazar Araya Leonor.

Sánchez Durán Sileny.

Equipo Técnico Revisor del Departamento de Educación Especial

Cubero Orias Laura, Asesora Nacional.

Fallas Moya Lisandro, Asesor Nacional.

Montenegro Araya Flory, Asesora Nacional.

Quirós Acuña Maybel, Asesora Nacional.

Ramírez Zuñiga Patricia, Asesora Nacional.

Rivera Sánchez Paola, Asesora Nacional.

Rojas Vargas Lianeth, Asesora Nacional.

Segura Castillo Mario, Asesor Nacional.

Equipo Técnico Revisor de la Dirección de Desarrollo Curricular

Porras Salazar Eddy, Asesor Nacional.

Agradecimiento

Se agradece a todas las personas que contribuyeron de distintas formas en la elaboración del presente plan de estudio, con especial mención a la Dirección, personal docente y administrativo del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller y a la MSc. Ana Cristina Parra Jiménez por su valioso aporte en la temática de competencias.

Aclaración

Este documento utiliza un lenguaje inclusivo en el formato escrito y responde a procesos de participación activa de hombres y mujeres en equidad.

INDICE

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	8
1. ¿POR QUÉ UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO PARA EL INSTITUTO DE REHABILITACIÓN Y FORMACIÓN HELEN KELLER?	9
1.1 Antecedentes del funcionamiento del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller ...	9
1.2 Ruta metodológica	12
1.3 Resultados obtenidos	13
2. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	16
3. PERFIL DE SALIDA	17
4. PROPÓSITO DEL PLAN DE ESTUDIO	18
5. FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO	20
5.1 Modelo Social de la discapacidad	21
5.2 Educación Inclusiva	23
5.3 Enfoque socio-constructivista	26
6. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIO	29
6.1 ¿Por qué una estructura curricular por competencias?	29
6.2 Descripción de la estructura curricular por competencias	31
6.2.1 Desglose de competencias específicas	39
7. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO	55
8. BIBLIOGRAFÍA	60
9. ANEXOS	65

INDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Principios filosóficos e interrelaciones con respecto a los modelos de la discapacidad	21
Cuadro N° 2: Desglose de las competencias genéricas	36

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Desglose de la competencia genérica del área de vida cotidiana	42
Tabla N° 2: Desglose de la competencia genérica del área de movilidad	47
Tabla N° 3: Desglose de la competencia genérica del área de acceso a la información	50
Tabla N° 4: Desglose de la competencia genérica del área de empleabilidad	53

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Impacto de la competencia del área de vida cotidiana	46
Figura N° 2: Impacto de la competencia del área de movilidad.....	49
Figura N° 3: Impacto de la competencia del área de acceso a la información	52
Figura N° 4: Impacto de la competencia del área de empleabilidad	54

PRESENTACIÓN

La presentación de un nuevo plan de estudio para el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller (IRFHK) puede concebirse como un hito significativo en la atención educativa de la población joven y adulta con discapacidad visual y sordoceguera, la cual tiene su origen en la apertura de la “*sección de ciegos y ambliopes profundos*” del primer centro de educación especial creado en Costa Rica, en el año de 1939, actualmente denominado Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell (MEP, 2012).

La creación de ese primer centro de educación especial es revelador, si se toma en cuenta que pasarían nueve años para que la humanidad contara con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la que se afirmaría: “*todos tienen derecho a la educación*”, y que ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario. Más tarde, esta aseveración es reafirmada en la Declaración de Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas (1993), la Declaración de Salamanca (1994) y el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000).

Cada una de estas proclamas, ha influenciado los fundamentos que cimientan las diferentes ofertas educativas para las personas con discapacidad en Costa Rica, las cuales han debido ser revisadas, no solo para ajustarse a las nuevas tendencias sino para responder y consolidar las oportunidades que requieren las personas con discapacidad, y así garantizar una participación plena en igualdad de condiciones, tanto en la educación como en la sociedad, como miembro activo.

En este marco cobra especial importancia que en diciembre del 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, convertida en la Ley 8661 en nuestro país en el 2007. Porque si bien han existido avances importantes en la educación de las personas con discapacidad, en este tratado no solo se retoma la definición de discriminación por motivos de discapacidad, sino que añade además otro aspecto muy importante, y es que resulta tan reprobable la discriminación como la denegación de “*ajustes razonables*”, entendidos estos como: “*las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con*

discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Crosso, p.83). Finalmente, lo valioso de este primer tratado de derechos humanos del presente siglo, es que es un instrumento jurídico no solo declarativo, sino que reconoce y protege los derechos de las personas con discapacidad.

Una publicación reciente del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo/Colectivo Vida Independiente, lleva como título: *“Sin acción no hay derecho”* (2014) y recoge con extrema claridad que si no hay acciones concretas para crear las condiciones adecuadas no es posible cumplir con los principios y avanzar en las obligaciones que tiene el Estado costarricense, en lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad (2006).

También, en su momento la reconocida autora, activista y oradora norteamericana Helen Keller (1880-1968) expresó: *“El optimismo es la fe que conduce al éxito. Nada puede hacerse sin esperanza y confianza”*. Sin embargo, es necesario añadir que a esa esperanza y confianza se deben sumar las competencias y responsabilidades que tiene el Ministerio de Educación Pública para que los habitantes del país ejerzan el pleno derecho a la educación, el cual está estrechamente relacionado con la construcción de la ciudadanía que hace posible el ejercicio de otros derechos.

Con base en las consideraciones anteriores y en cumplimiento de sus funciones, el Departamento de Educación Especial (DEE), con el aporte del personal del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller como criterio experto y del estudiantado con discapacidad visual y sordoceguera como participantes activos, presenta a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) este plan de estudio.

Plan de estudio que está alineado con la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, por tanto fundamentado en la concepción de la persona con discapacidad como sujeto de derechos y que se deriva del enfoque del modelo social de la discapacidad, para así responder a las necesidades actuales del estudiantado joven y adulto con ceguera, sordoceguera y baja visión del país; reconociendo a su vez la importancia que tienen la autonomía y la independencia para las personas con discapacidad.

De igual forma, se espera que conforme a la aprobación del Consejo Superior de Educación, el Instituto de Formación y Rehabilitación Helen Keller, se convierta en adelante en el Centro Nacional

de Educación Helen Keller (CNEHK), responsable de la atención de la población joven y adulta con discapacidad visual y sordoceguera de las diferentes regiones educativas del país, con todas las implicaciones administrativas que esto conlleva a lo interno del Ministerio de Educación Pública. Así como a la modificación de su decreto de creación ante la instancia correspondiente.

INTRODUCCIÓN

El artículo 83 del Decreto N° 38170-MEP (2014), define las funciones del Departamento de Educación Especial de la Dirección de Desarrollo Curricular y concretamente en el inciso c), se destaca *“el diseñar y evaluar los planes y los programas de estudio para los distintos ciclos y ofertas de Educación Especial y someterlos a consulta de las autoridades superiores, con el fin de que sean presentados al Consejo Superior de Educación para su autorización”*.

En correspondencia con esta función, el Departamento de Educación Especial coordina un proceso de análisis de la pertinencia del plan de estudio del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller (IRFHK), vigente desde 1993 y propone un nuevo plan de estudio; el cual es producto de una amplia reflexión con la participación de diferentes actores educativos: el estudiantado y su familia, el personal docente y técnico-administrativo del IRFHK, así como asesores nacionales del Departamento de Educación Especial.

De esta manera, el plan de estudio que se presenta, enmarca la atención de la población con discapacidad visual y sordoceguera en el modelo social de la discapacidad, con el fin de contribuir a que este grupo de personas disfrute de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, y participen plenamente en la sociedad tal y como lo afirma la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en el país como Ley 8661 (2008), *“reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones (...)”* (p. 37).

Se presentan a continuación los antecedentes del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller, los resultados obtenidos en el proceso de consulta como punto de partida, así como los argumentos y conceptualizaciones que justifican el planteamiento de este nuevo plan de estudio. Además, los argumentos que fundamentan una estructura curricular por competencias, orientada a ofrecer una oferta educativa integral para la población joven y adulta del país con discapacidad visual y sordoceguera desde un enfoque de derechos humanos.

1. ¿POR QUÉ UN NUEVO PLAN DE ESTUDIO PARA EL INSTITUTO DE REHABILITACIÓN Y FORMACIÓN HELEN KELLER?

1.1 Antecedentes del funcionamiento del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller

En la década de los años 50, se establece la Asociación de Ciegos Costarricenses Centro Helen Keller con la finalidad de velar por los derechos de la población ciega y con deficiencia visual, como se le denominaba en ese momento. Esta asociación se fundamentó en el trabajo de algunos de sus gestores los cuales eran docentes que laboraban en la Escuela de Enseñanza Especial, entre ellos Dora Santiesteban Castro, Humberto Marengo Ovaros y Antonio Cabezas Araya, iniciaron con mucha dedicación y esmero.

La asociación realizó acciones relevantes para el país y para las personas con discapacidad visual, tales como la aprobación de la Ley N° 2171 del 30 de octubre de 1957 que creó el Patronato Nacional de Ciegos y que a la postre da origen a otros movimientos por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en Costa Rica, así como otros mecanismos legales que surgieron después. En el contenido de dicha ley se anotaban disposiciones y derechos para estas personas, que se adelantaron a su época en lo que se refiere a la participación de las personas con discapacidad visual, por ejemplo en la educación, mediante el derecho a participar en cualquier centro educativo regular, la rehabilitación, el establecimiento de bibliotecas y talleres para personas ciegas, el entrenamiento de perros guía, entre otros.

De la misma forma y en cumplimiento por lo dictado en dicha ley, la Asociación de Ciegos Costarricenses Centro Helen Keller construye e inaugura a inicios de la década de los años sesenta, una primera parte del edificio que ocuparía posteriormente el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller (IRFHK), en el terreno donado por el señor Manuel Camacho.

En este orden de acciones y de acuerdo con uno de los artículos de la citada ley, se compromete al Estado, específicamente al Ministerio de Educación Pública (MEP), para asumir “*los talleres para ciegos*”, una vez que estos fueran construidos.

Derivado de lo anterior, contando con el aval de la asesoría legal del Ministerio de Educación Pública, mediante un traspaso formal-jurídico, se acuerda trasladar al MEP la institución, atendiendo también el hecho de que la Asociación de Ciegos Helen Keller no tuviera capacidad financiera ni organizativa para su manutención.

Durante la administración de la señora María Eugenia Dengo como Ministra de Educación, ella personalmente asigna al señor José Francisco Arias Nuñez, Asesor Nacional para Ciegos de la Asesoría de Educación Especial, la responsabilidad de proponer un proyecto para la reapertura de esta institución; el cual se logra y concreta a partir de la firma del Decreto N° 16831 del 3 de diciembre de 1985, en el cual se le denomina formalmente Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller (IRFHK) e inicia labores con dos docentes de Educación Especial, las señoras Dinia Arce y Yamileth Camacho y un docente de Orientación y Movilidad, el señor Jose Nery Picado.

De esta manera, sigue siendo una responsabilidad del MEP y de sus funcionarios convertir el Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller (IRFHK) en la institución que las personas con ceguera, sordoceguera y baja visión, adolescentes y adultas de este país merecen, necesitan y aspiraron tener algún día.

Entre los años 1986 y 1988, se inicia el planteamiento de programas de actividades para la vida diaria, alfabetización, movilidad y tutorías, denominándose a estas acciones como *“Fase de Rehabilitación Funcional”*, además de realizarse los primeros intentos de colocación laboral en el sector informal. En los años noventa se inicia oficialmente la *“Fase de Rehabilitación Profesional”* y queda determinado que la rehabilitación brindada desde el IRFHK estaba conformada por las dos fases anteriores.

Posterior a una revisión de programas en esa misma década, se desarrolla un plan piloto para trabajar por sub-equipos, los cuales fueron distribuidos en zonas geográficas determinadas, para favorecer la atención de los usuarios, como se les denominaba anteriormente, a nivel nacional y de acuerdo con su lugar de procedencia.

En 1993, el Consejo Superior de Educación, aprueba en Sesión N°13-93, el Plan de estudio del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller y en el siguiente año se emiten los Lineamientos Técnico Curriculares y Administrativos para la puesta en marcha de dicho plan, vigentes a la fecha.

El citado plan de estudio establecía tres dimensiones, a saber: cognoscitiva, socio-afectiva y psicomotora y cada una de estas dimensiones se desagregaba en áreas, definidas como: *“Destrezas Académica-Funcional, Mantenimiento Personal, Destrezas en la Vida Comunitaria, Interacción y Comunicación Personal, Evaluación ocupacional y Colocación Laboral, Físico-Motriz y Movilidad”*. Asimismo, consideraba una distribución porcentual de las dos fases determinadas para la rehabilitación: funcional, 49% y profesional, 51%; siendo la forma de atención del estudiante de manera individual, a través de un plan individualizado de rehabilitación, designado por sus siglas: PIR.

Para el año 1998, el PIR es sustituido por la implementación de un currículo básico, entendido como una forma de llevar a cabo el trabajo a partir de las áreas y sub áreas establecidas en el plan de estudio, usando una guía donde se organizaban los contenidos con el fin de orientar su ejecución y determinar la obligatoriedad de su cumplimiento por parte del estudiantado del instituto. Además de esto, se pone en práctica el Plan de Desarrollo Individual (PDI) donde se tomaba en cuenta los contenidos que no necesariamente estaban estipulados en el currículo básico pero que favorecían el alcance de los contenidos a trabajar.

En este mismo año, como resultado de una análisis FODA institucional, se pone en práctica un sistema orientado a organizar la atención del estudiantado, considerando el desarrollo de todas las áreas: funcional, académica y laboral, ideándose la conformación de los siguientes procesos: Proceso de Admisión y Orientación Personalizada (PAOP), Proceso funcional, Proceso funcional-académico y Proceso socio-laboral.

En el año 2003 inicia formalmente el Programa de Baja Visión, en correspondencia con los nuevos procesos implementados a nivel internacional en la atención de la población con discapacidad visual y aproximadamente en este mismo periodo, se inicia la atención de la población con sordoceguera, en el marco de un proyecto específico para atender a la población estudiantil mayor de dieciocho años

que se egresaba del Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell y que no tenía otra opción educativa que diera continuidad a su proceso de formación.

Aproximadamente en el 2010, adecuándose a las nuevas tendencias de atención de la discapacidad, el estudiante del IRFHK participa activamente en la elección de los contenidos por trabajar, los cuales son desarrollados en el PDI.

Finalmente en el año 2009, de forma coherente con las disposiciones de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública, se giran orientaciones para la evaluación de los planes y programas de estudio y desde el Departamento de Educación Especial se desarrolla un proceso de consulta referente al plan de estudio vigente del IRFHK.

1.2 Ruta metodológica

A partir de la orientación girada en su momento por la Dirección de Desarrollo Curricular, referente la evaluación de planes de estudio, desde el Departamento de Educación Especial se procede a trazar una ruta metodológica que conllevó la implementación de una serie de acciones, teniendo como punto de partida, la evaluación de la pertinencia del plan de estudio aprobado por el Consejo Superior de Educación en el año de 1993.

Para esto, el procedimiento metodológico empleado consistió en la consulta a tres grupos específicos: estudiantes de diferentes regiones del país, sus familiares y los funcionarios del Instituto, utilizando instrumentos elaborados para este fin y para cada grupo en particular. Este proceso de consulta y el análisis posterior de los resultados obtenidos para la evaluación de la pertinencia del plan de estudio, es desarrollado por una comisión de trabajo, coordinada desde el Departamento de Educación Especial y conformada por un grupo de profesionales de la institución.

Paralelo a este análisis, se hace una revisión de los elementos orientadores del IRFHK, como el decreto de creación, la visión y misión, en los que se evidencia la coexistencia de tendencias posicionadas tanto en el modelo rehabilitador como el de autonomía personal, situación que se refleja en la atención que se brinda a la población usuaria. En este sentido, si bien desde la visión y misión

se busca la promoción de la autonomía y participación activa de las personas con discapacidad visual, desde el decreto de creación y el plan de estudio vigente, se posiciona la atención desde la identificación de las necesidades y el establecimiento de planes de rehabilitación.

Finalmente, como parte de esta ruta metodológica, en el 2012 se hace una caracterización de una muestra de la población del IRFHK, con la finalidad de determinar el contraste que existe entre la aspiración que se tiene del estudiante ideal y la realidad del estudiantado que se atiende.

1.3 Resultados obtenidos

Para una mejor comprensión del plan de estudio que se plantea, se considera fundamental conocer los resultados obtenidos en cada uno de los procesos realizados dentro de la ruta metodológica y que son el punto de partida del cambio.

En cuanto al proceso de consulta, para el grupo de estudiantes se consideró una muestra del 30% de la población estudiantil de ese momento y dentro de las conclusiones generales brindadas por este grupo se destacan las siguientes:

- El estudiantado conoce de la existencia de un plan de estudio, sin embargo, desconoce su estructura y contenido, tendiendo a identificar como acciones de este plan los talleres u otras actividades lúdicas en las que participan dentro del IRFHK.
- El estudiantado tiene claridad del proceso en el que se encuentra matriculado (funcional, funcional-académico y socio-laboral). Sin embargo, no evidencia mayor conocimiento del objetivo y resultado final que se persigue en cada uno.
- La población estudiantil prefiere el desarrollo de actividades de carácter grupal (talleres, cursos complementarios), en los cuales comparte con grupos de pares, en lugar de otras áreas y dimensiones del plan de estudio.

- El estudiantado conoce poco respecto del currículo básico y del Plan de Desarrollo Individual (PDI), lo que puede interferir en la elección de los contenidos por trabajar.

Los resultados obtenidos permitieron corroborar la necesidad de revisar el plan de estudio vigente, principalmente en la medida en que este estaba impactando la calidad de vida del estudiantado.

En el caso de los familiares del estudiantado se realizó un grupo focal, orientado hacia la identificación de las debilidades y fortalezas del plan de estudio vigente, obteniéndose los siguientes resultados generales:

- Existe desconocimiento y falta divulgación de los servicios que se brindan en la institución.
- El estudiantado de las zonas alejadas al área metropolitana ven notablemente afectada la frecuencia en la atención educativa y tienen un limitado acceso a todos los servicios que la institución ofrece de forma centralizada.
- Se reconoce las acciones de la institución en el apoyo educativo que se brinda al estudiantado adscrito a alguna oferta del sistema educativo nacional.
- Se destaca la formación de la población estudiantil en las áreas de independencia y autonomía personal, conllevando una mejor integración social de la persona.

El grupo de funcionarios del IRFHK se consultó por medio de una encuesta, exceptuando a los profesionales que conformaban la comisión responsable del análisis de la información. En este grupo se destacaron los siguientes aspectos:

- En relación con la vigencia del plan de estudio de la institución, si bien un grupo de funcionarios consideró que debía mantenerse y que se ajustaba a las necesidades del estudiantado, un alto porcentaje de funcionarios no contestó la pregunta.

- Dentro de las debilidades identificadas se destacan las limitaciones en el acceso a algunas regiones educativas, recursos y servicios insuficientes.
- En el proceso de admisión y orientación personalizada, se reconoce la calidad del recurso humano con que se cuenta y el apoyo que se le brinda al estudiantado en el proceso de matrícula.
- Desde el proceso socio-laboral se destacan las posibilidades de colocación laboral que se brindan a la población estudiantil.
- En el proceso funcional-académico, se reconoce la atención que se brinda al estudiantado en la oferta educativa en la que se encuentra y la adaptación de los materiales didácticos.
- Dentro del proceso funcional se destaca el logro de la autonomía e independencia de la población estudiantil.
- Se señala como una alternativa para brindar un mejor servicio el establecimiento de redes de apoyo en la comunidad a la que pertenece el estudiante.
- Necesidad de contar con mayores recursos para la atención del estudiantado de zonas lejanas.

A partir de estos resultados se puede inferir que se continua atendiendo a los estudiantes desde las prácticas educativas instaladas en el transcurso del tiempo, comprobándose la implementación de un currículo oculto, que para efectos del análisis llevado a cabo, se definió como los valores, actitudes, creencias y estereotipos que se promueven desde los procesos de enseñanza - aprendizaje y no se encuentran planificados.

Finalmente el proceso llevado a cabo, evidencia la necesidad de una transformación de la institución, que impacte no solo el plan de estudio y la organización de esta, sino también el perfil de salida del estudiante que se desea formar.

Con este norte, el Departamento de Educación Especial inició el trabajo para la elaboración de un nuevo plan de estudio que se ajustara a los requerimientos de la población joven y adulta con discapacidad visual y sordoceguera.

2. CARACTERIZACION DE LA POBLACION

Partiendo de los resultados derivados de la caracterización de la población asistente al IRFHK, que se lleva a cabo en el año 2012 y para efectos del plan de estudio propuesto se establece como población meta del ahora denominado Centro Nacional de Educación Helen Keller (CNEHK):

“las personas jóvenes y adultas que presenten discapacidad visual o sordoceguera, de acuerdo con los parámetros médicos legalmente establecidos a nivel nacional (Caja Costarricense de Seguro Social, CCSS) e internacional (Organización Mundial de la Salud, OMS)” (ver definiciones en Anexo N° 1).

Aunado a alguna de las siguientes condiciones:

- Estudiantes egresados de I y II Ciclo de la Educación General Básica y matriculados en alguna oferta educativa pública del sistema educativo nacional (Tercer Ciclo, Educación Diversificada y las modalidades brindadas desde el Departamento de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del MEP).
- Estudiantes egresados de I y II Ciclo de Educación Especial en Aulas Integradas y matriculados en los servicios de Tercer y Cuarto Ciclo de Educación Especial (Plan de estudio de 1993) y de Tercer Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional (Plan de estudio del 2009).
- Personas jóvenes y adultas que requieran principalmente de la adquisición de destrezas para la vida independiente y la autonomía personal.

Una vez identificada la población meta del CNEHK y derivado de los resultados obtenidos al identificar los atributos (características, habilidades, destrezas, conocimientos, valores, actitudes) que se espera el estudiante alcance al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que le permitirán desenvolverse con éxito en su entorno, se determina el perfil de salida.

3. PERFIL DE SALIDA

El perfil es un componente orientador en el diseño de un plan de estudio, dado que considera las competencias que requiere la persona para desenvolverse con éxito en el campo laboral y personal. Según Hawes (2010), en el perfil de egreso,

“se describe el desempeño esperado de un egresado, certificado por la institución en términos de las habilitaciones logradas en el proceso formativo, representando el compromiso social de la institución en el logro de las competencias, adquiridas en el curso de un itinerario formativo o plan de formación” (p. 3).

El perfil de salida propuesto para el Centro Nacional de Educación Helen Keller, debe responder a las necesidades reales y actuales de la población con discapacidad visual y sordoceguera. La construcción de este perfil se deriva del análisis documental de la información obtenida en la investigación de la pertinencia del plan de estudio vigente, llevada a cabo en el año 2009 y en complemento con la caracterización que se realiza a una muestra del estudiantado en marzo del 2012.

A partir de esto, se define un perfil, en el cual se consigna un acumulado de conocimientos, destrezas y actitudes que acreditan al estudiante como una persona que:

1. Reconoce su condición visual como parte de su integridad y de su realidad personal.
2. Se percibe a sí mismo como un sujeto de derechos y responsabilidades en la sociedad civil.
3. Utiliza eficientemente su condición visual en la interacción con su ambiente.
4. Se desenvuelve en su entorno y toma decisiones con respecto a los apoyos requeridos para un desarrollo integral y eficiente.

5. Expresa con asertividad y respeto su opinión sobre aspectos generales que le afectan.
6. Interactúa con las personas y el entorno, de manera cordial y proactiva con responsabilidad social.
7. Adquiere las destrezas de autonomía personal y social que le permiten llevar una vida independiente.
8. Emplea sus habilidades y destrezas para resolver en forma eficiente situaciones de la vida cotidiana.
9. Se desplaza con seguridad y eficacia utilizando la o las formas de movilidad que se ajustan a sus habilidades.
10. Demuestra estilos de vida saludable: nutricionales, higiénicos, emocionales, espirituales y sociales que favorezcan la salud integral y el desarrollo humano en armonía con el ambiente.
11. Participa en las actividades de su comunidad, y utiliza los recursos existentes para su bienestar y el de la comunidad en general.
12. Desarrolla un ambiente seguro para el disfrute de actividades de juego, salud, recreación y el tiempo libre, correlacionadas con las áreas del saber.
13. Utiliza las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el contexto en que se desarrolla.
14. Utiliza los apoyos y ayudas técnicas requeridas para acceder a los diferentes ciclos y modalidades del sistema educativo nacional en equiparación de oportunidades.
15. Pone en práctica valores, conocimientos y destrezas que le permitan desempeñarse en el ámbito laboral de manera eficaz y eficiente.

4. PROPÓSITO DEL PLAN DE ESTUDIO

Dentro de la ruta metodológica seguida para el diseño del presente plan de estudio, la identificación de la población meta, conformada por estos dos grandes grupos, ha permitido comprender la necesidad de plantear una propuesta educativa que involucre no solamente la adquisición de técnicas específicas que le permitan al estudiante completar de forma satisfactoria, eficiente y efectiva, el proceso educativo que cursa en alguno de los niveles y modalidades del sistema educativo público del país, sino también acceder a un proceso de enseñanza-aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, es decir, los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales,

para lograr la participación activa de la persona con discapacidad visual y sordoceguera en la vida civil, política, económica, social y cultural del país (Asamblea Legislativa, 2007).

Este último aspecto, orientado también a contribuir desde el ámbito educativo, a mejorar las condiciones de empleo de la población con discapacidad, acción priorizada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2011-2014 y de forma consecuente con lo revelado en el Censo de Población y Vivienda 2011, en el cual se evidencia el bajo nivel educativo de una porción importante de la población con, al menos, una discapacidad, teniéndose un 9% de las personas con edades entre los 15 y 35 años que no saben leer ni escribir y un 5% que no ha realizado estudios formales (MTSS, 2012, p. 26).

De esta manera, el plan de estudio que se plantea se posiciona en el modelo social de concepción de la discapacidad que direcciona la atención hacia un enfoque curricular centrado en la atención a la diversidad y que considera tanto el alcance de saberes del conocer, hacer, ser y convivir, así como la adquisición de técnicas específicas para la permanencia y promoción dentro de los niveles y modalidades del sistema educativo, según sea la necesidad del estudiantado.

Lo anterior, mediante el planteamiento de una estructura curricular basada en competencias, teniendo claro que desde la competencia (Guzmán y Marín, 2011) la persona puede movilizar sus conocimientos, actitudes y poner en práctica procedimientos para actuar y enfrentarse de manera efectiva ante diferentes situaciones en su entorno.

Al mismo tiempo, como tarea adicional y complementaria al planteamiento del presente plan de estudio, se requiere de la reorganización de los apoyos educativos que reciben los estudiantes adscritos en alguna de las modalidades y niveles de la oferta educativa pública nacional, por parte de la institución, considerando además la eliminación de las barreras para el acceso y la participación en igualdad de oportunidades que favorezcan la permanencia, la atención educativa de calidad y la promoción exitosa del estudiantado con discapacidad visual y sordoceguera.

En el orden de las consideraciones anteriores y buscando abandonar la visión rehabilitadora con la cual se crea la institución, se plantean para el Centro Nacional de Educación Helen Keller los siguientes propósitos:

- Brindar atención educativa a las necesidades específicas de la población joven y adulta con discapacidad visual y sordoceguera de las diferentes regiones educativas del país.
- Ofrecer una atención integral al estudiantado, según la etapa de desarrollo humano propio de la edad.
- Propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición destrezas que posibiliten en el estudiantado mayores grados de autonomía, autodeterminación e independencia en los diferentes ámbitos de la vida.
- Fomentar la adquisición de conocimientos, actitudes y procedimientos de la cultura general establecida en los programas de estudio de la Educación General Básica y Diversificada, así como la oferta educativa para las personas jóvenes y adultas.
- Proporcionar los apoyos requeridos para la equiparación de oportunidades y la disminución de las barreras de aprendizaje.

Además de permitir al estudiante vivenciar o desarrollarse en campos de aprendizaje artístico, deportivo, social o laboral, como miembro activo de la sociedad y promoviendo los procesos inclusivos.

5. FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

El plan de estudio propuesto para el Centro Nacional de Educación Helen Keller, se fundamenta en el modelo social de la discapacidad, la educación inclusiva y el enfoque socio-constructivista, los cuales se explican a continuación.

5.1 Modelo social de la discapacidad

A lo largo de la historia, la visión sobre las personas con discapacidad ha sido objeto de una serie de cambios y transformaciones, los cuales se han traducido en formas específicas de entender y responder a esta condición.

En esta ruta de cambios, se pueden identificar tres modelos, los cuales pueden ubicarse en diferentes momentos históricos: el tradicional, el rehabilitador y el de autonomía personal, denominado actualmente como social. Cada uno de estos, se comprende a partir de las distintas corrientes económicas, políticas y de organización social propios de la época, impactando de forma diferente el papel de la persona con discapacidad y no siendo posible demarcar con exactitud el comienzo y el final de cada uno, dada la yuxtaposición que se da entre estos (DEE, 2012).

En el siguiente cuadro se presentan las características principales de cada uno:

Cuadro N° 1.

Principios filosóficos e interrelaciones con respecto a los modelos de la discapacidad

Modelo	Idea de ser humano	Prácticas
Caritativo / Asistencialista	Objeto de asistencia. El pobrecito, individuo necesitado de caridad, sin autonomía.	-Caridad, lástima e institucionalización.
Rehabilitador/ Clínico	Objeto de intervención. El enfermo o imposibilitado. El paciente, poseedor de enfermedad o discapacidad a quien hay que curar, es quien tiene el problema.	-Profesionales tomando decisiones para curar a la persona con discapacidad, terapias especializadas e individuales. -Educación segregada.

Social / Derechos	Sujeto de derechos. Persona con igual dignidad y valor que el resto de la sociedad, el estudiantado con derecho a una educación de calidad y participando en su proyecto de vida.	-Exigencia de derechos, atención centrada en la autonomía de la persona y en el desarrollo inclusivo de la sociedad. -Disminución y eliminación de barreras físicas y actitudinales. -Gestión de sistemas de apoyos educativos personalizados. -Educación inclusiva.
--------------------------	---	---

Fuente: DEE, 2014 con datos de Brogna, 2013.

En este sentido, pese a la sobrevaloración de un modelo sobre otro e incluso su coexistencia, el país ha demostrado el interés que tiene de movilizar la atención de las personas con discapacidad hacia el modelo social, al ratificar mediante la Ley 8661, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2007), en la cual se reconoce *“la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones”* (CENAREC, 2010, p. 36).

En el modelo social, se concibe la discapacidad como la interacción que se produce entre la condición personal y el entorno, haciendo énfasis en las barreras que las personas enfrentan y que impiden su participación plena en la sociedad.

Asimismo, este modelo rompe con los enfoques centrados en la lástima, la asistencia, la dependencia y la subordinación, dado que persigue que las personas con discapacidad sean quienes decidan y tomen la dirección de sus propias vidas, colocando la atención, no sobre la persona, sino sobre el entorno, físico y social, como la principal barrera para el goce de los derechos humanos (DEE, 2012).

La persona con discapacidad es sujeto de derechos y por tanto, responsable de tomar sus propias decisiones, impactando directamente su calidad de vida y su papel en la sociedad, aspectos que se encuentran inmersos en el plan de estudio que se propone para el CNEHK, desde la determinación de una nueva estructura curricular que busca precisamente la autonomía y autodeterminación de la persona y su participación plena y activa en todos los contextos de la vida social.

Finalmente, resulta importante considerar que el modelo social irrumpe en el plano educativo, orientándolo hacia la atención de la diversidad y la participación activa del estudiantado en su proceso de formación, siendo la educación inclusiva la que mejor responde a estos principios.

5.2 Educación inclusiva

El enfoque de la educación inclusiva reconoce dentro de sus fundamentos el cambio profundo de la forma de entender la discapacidad, en tanto asume el modelo social para entender las dificultades educativas, considerando que *“son las características del sistema educativo en sí las que están creando barreras al aprendizaje”*(UNESCO, 2004, p. 22), sin embargo, logra trascender la visión desde la educación especial y se orienta a la reducción de *“todo los tipos de barreras al aprendizaje”* y al desarrollo de centros educativos capaces de atender las necesidades de todos los estudiantes, *“por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos”* (p. 23).

Desde la UNESCO, la educación inclusiva es definida como *“un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”*(ONU, 2008, p. 8).

La educación inclusiva es por tanto,

“un movimiento de carácter ético e ideológico, que se opone a cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo en razón de las características culturales, sociales, económicas y personales de los y las estudiantes. Que promueve un cambio en la forma de concebir los centros educativos al considerarlos como comunidades educativas que acogen a todos (as) y cada uno (a) de sus alumnos (as) y, en los que la diversidad, es visualizada como un valor y no como una amenaza. Por lo que se requiere del desarrollo de prácticas novedosas en las aulas y en la administración educativa, para responder efectivamente a esa diversidad desde un enfoque de derechos bajo los principios igualdad de oportunidades, equidad y calidad” (Aguilar, 2008 citado por DEE, 2012, p. 54).

En el contexto de una educación para todos, la educación inclusiva pretende brindar respuestas apropiadas a la variedad de características personales del estudiantado con el fin de que toda la comunidad educativa acoja la diversidad, no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005, citado por ONU, 2008).

Se describen a continuación los principios destacados por Arnaiz (2006), como aquellos que dan entidad a la educación inclusiva y la forma en la que se relacionan con el plan de estudio propuesto:

- *Acoge la diversidad*, valorando las características propias de cada estudiante, partiendo de que la inclusión y el respeto por la diversidad, no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades, sino también a las diferencias culturales, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico, que deben ser considerados en el proceso educativo de cada estudiante como punto de partida.
- *Plantea un currículo más amplio*, desde una estructura curricular basada en competencias que se aleja de la enseñanza tradicional y propone el planteamiento de estrategias de aprendizaje que potencien habilidades y la adquisición de destrezas desde el “*saber ser, conocer y hacer*” y orientadas hacia la resolución problemas y la valoración auténtica.
- *La enseñanza y el aprendizaje son interactivos*, es decir, el estudiante participa activamente en su propio proceso educativo y a la vez aprende “*con y de otros*” desde el aprendizaje colaborativo y la interacción con el entorno al que pertenece.
- *Apoyo del profesorado*, en tanto también se debe romper la barrera del “*aislamiento profesional*”, permitiendo que los docentes a cargo del estudiantado se movilicen hacia la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta mutua. Es decir, un personal docente que participa colaborativa y activamente para la mejora constante de la comunidad educativa.
- *Participación de la familia*, dado que la inclusión implica la participación de “*todos*” de forma significativa y los miembros de la familia deben ser considerados actores responsables,

colaboradores y participantes en la toma de decisiones del proceso de enseñanza - aprendizaje del estudiante.

De esta manera, partiendo de lo que la educación inclusiva pretende al garantizar el derecho de todos a la educación, desde la respuesta oportuna y acorde a la realidad de cada persona, en el caso de la población meta del CNEHK, la población joven y adulta con discapacidad visual, se requiere de una atención educativa basada en la andragogía, partiendo de la diferencia que puede existir de los propósitos, fines, formas de atención, tipos de materiales y formas de evaluación de los aprendizajes.

En relación con este último, se considera importante definir el concepto y la forma en la que es considerada dentro del plan de estudio propuesto. Según Alcalá (1999), citado por Fernández (2001), la práctica andragógica se concibe como el *“conjunto de acciones, actividades y tareas que al ser administradas aplicando principios y estrategias andragógicas adecuadas, sea posible facilitar el proceso de aprendizaje en el adulto”* y *“proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros, participantes y con el facilitador”*.

Asimismo, Alcalá (1999), relacionando los estudios realizados por otros autores (Adam, Knowles), considera que la andragogía se fundamenta en los principios de *“horizontalidad y participación”*, el primero referido a la relación entre iguales, *“una interacción de actitudes, responsabilidades y compromisos hacia el logro de resultados exitosos”* y el segundo expresado en la acción de tomar decisiones conjuntas y *“tomar parte activa en la ejecución de las tareas”*.

Significando que el proceso educativo que se orienta a la persona joven y adulta, debe necesariamente de considerar el concepto que esta tiene de sí misma, sus características, necesidades e intereses, su capacidad de tomar decisiones y auto dirigirse y el papel social que cumple en el contexto en el que se desenvuelve, de manera que pueda *“incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad (...) con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización”* (Alcalá, 1999).

El plan de estudio propuesto para el Centro Nacional de Educación Helen Keller, considera los tres pilares de la política educativa nacional: humanismo, racionalismo y constructivismo, ubicándose dentro de este último por cuanto es la persona quien construye el conocimiento a partir de la interacción con su contexto y complementado desde el enfoque socio-constructivista, en el cual *“se busca el estímulo de aprendizajes significativos que permitan elevar la calidad de vida en relación con las necesidades y demandas cambiantes de las personas, las familias, las comunidades y la sociedad”* (MEP, 2009 a, p.19).

5.3 Enfoque socio-constructivista

El enfoque socio-constructivista se describe según Tünnerman Bernheim (2006) citado por Molina (2013) en los siguientes términos:

“se asume el socio-constructivismo como uno de los fundamentos del proceso educativo, en tanto expresa un enfoque pedagógico en el cual el sujeto construye el conocimiento a través de la interacción que sostiene con el medio social y físico. El educando aprende de los otros (interacción) y con los otros (dimensión social), con capacidad para resolver problemas de forma independiente. En enfoque socio-constructivista se concibe como todas aquellas situaciones que la cultura ofrece al educando para aprender en los contextos educativos y fuera de ellos. Permite al estudiante reconstruir sus experiencias personales cuando interactúa con su medio social. Por tanto, el conocimiento es, a la vez, un producto personal y social.

El socio-constructivismo como enfoque, aporta a la comprensión del papel que desempeñan los conocimientos previos del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos, constituyen el punto de partida para la reconstrucción y el enriquecimiento del conocimiento” (p. 115).

Este enfoque es denominado también por diversos especialistas como enfoque socio-construccionista, constructivismo social o social-constructivismo y se caracteriza por los siguientes aspectos (Molina, 2013):

- Los conocimientos se construyen y no se transmiten.
- El estudiante es el sujeto del proceso curricular, en el cual se privilegia la dimensión social.
- A partir del contexto se precisa el significado de los conocimientos que se construirán y validarán.
- Se requiere una práctica reflexiva, no se admiten las decisiones como tales sin cuestionarlas.
- La comunidad toma un papel predominante en el proceso curricular.

En concordancia con los planteamientos del enfoque y con las disposiciones de la Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública para los nuevos programas de estudio enmarcados en el Proyecto de ética, estética y ciudadanía, el plan de estudio del CNEHK considera dentro de su fundamentación la política educativa nacional y destaca el constructivismo como *“el elemento que permite definir con mayor claridad las formas de estimulación de aprendizaje del estudiantado (...) complementado con algunos elementos del enfoque socio-reconstructivista”* (MEP, 2009 a, p. 18).

Principalmente, dado que desde esta postura curricular se persigue:

“un estudiando responsable de su propio aprendizaje, activo, participativo, creativo, que se acerque a su entorno, lo conozca y reaccione, que interactúe con sus compañeros y docentes, que exprese sus conocimientos y construya a partir de ellos nuevos conocimientos, es decir que actúe como un verdadero responsable de su propio aprendizaje” (p.18).

En el plan de estudio del CNEHK se considera el enfoque socio-constructivista, porque parte de la concepción social y socializadora de la educación, donde el conocimiento se construye por medio de la interacción de la persona con su entorno.

Interpretando a Gómez (2000), citado por Flórez (2002), dentro de este enfoque, el conocimiento es construido por la persona, pero no como repetición o reproducción del contenido disciplinar, sino como una reconstrucción personal, que parte de las características, los esquemas de que dispone, el contexto social, las experiencias de aprendizaje previas, las vivencias personales, los hábitos y está mediada por las representaciones que evolucionan progresivamente a medida que avanza el proceso educativo. Es decir, que el aprendizaje se produce por la participación activa del estudiante y su acción sobre la realidad, siendo éste continuo, progresivo y en constante evolución.

Adicionalmente, desde esta postura, el proceso educativo se fundamenta en la interacción social que se da entre docentes y estudiantes e implica *“el trabajo consciente, intencionado y sistemático del docente que con la comunicación, la afectividad, la metodología y los recursos, provoca y promueve la construcción colaborativa de aprendizajes”* (DEE, 2014).

Finalmente, de este enfoque se asumen los siguientes planteamientos (MEP, 2009 a):

- La educación se ve como un derecho y un deber de la persona humana.
- Se propicia la participación crítica de las personas en la vida social, productiva, cultural y política del país. Para ello se busca la formación de personas críticas, creativas, comprometidas y dinámicas.
- Se toma en cuenta para la planificación y ejecución del currículo el conocimiento de la realidad y la problemática de la comunidad y la interacción permanente que existe entre la persona y su entorno sociocultural.
- Se tiende a alcanzar una educación que beneficie a todos, que mejore la calidad y logre, por tanto, la justicia social.

Siendo lo anterior, coherente con la visión actual de la discapacidad desde el modelo social y con el proceso educativo que se pretende desarrollar desde el Centro Nacional de Educación Helen Keller.

6. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIO

Como se ha venido describiendo, a la luz de los cambios conceptuales en torno de la educación especial y su impacto en el marco normativo del país y como resultado de la ruta metodológica seguida desde el Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública, se impone la necesidad de presentar un nuevo plan de estudio para el CNEHK, que permita brindar una respuesta educativa de calidad y ajustada a las necesidades de la población a la que va dirigida.

De esta manera el plan de estudio que se plantea considera una estructura curricular por competencias, partiendo de la postura teórica de que las competencias incursionan en la educación como una reacción ante los aprendizajes academicistas producto de prácticas educativas tradicionales. Asimismo, busca un cambio en la concepción de la educación reconociendo que se debe formar a la persona en lugar de informar y que el interés debe estar en el sujeto y no en el objeto de estudio, para que sea competente en la vida y no memorístico en el aula, siendo que *“lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad”* (Tobón, 2008).

Además de ajustarse a los planteamientos del enfoque curricular socio-constructivista, pues la estructura curricular propuesta por competencias supone una construcción que se efectúa por medio de un proceso mental que implica la adquisición de un conocimiento nuevo. En dicho proceso, además de construirse nuevo conocimiento, también se desarrollan nuevas competencias que le permitirán a la persona aplicar lo ya aprendido a nuevas situaciones sociales.

6.1 ¿Por qué una estructura curricular por competencias?

El trabajo por competencias en los planes y programas educativos, está *“centrado principalmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cuotas más altas de compromiso...”* (González, 2003, p. 36).

Asimismo, desde la competencia

“se parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basada en asignaturas compartimentadas” (Tobón, 2005, s.p.).

Desde las competencias se combina el saber, el hacer, el ser y el convivir, que de acuerdo con el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors en el año 1996, son los cuatro pilares fundamentales que hacen del sistema educativo un sistema más humanizado, democrático y solidario (Gimeno, 2008).

En la postura teórica de las competencias, se combinan las capacidades o aptitudes que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente o para movilizar un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento entre otras, que una persona moviliza para resolver una situación compleja (Guzmán y Marín, 2011).

La estructura curricular por competencias pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación por desarrollar, es decir, que se enfoca en el desarrollo de habilidades y la adquisición de destrezas que le permitan a la persona una verdadera inclusión social.

Según Fugellie, Rodríguez y Yupanqui (2005), la competencia es:

“...la capacidad del sujeto para movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes, aplicadas a diferentes situaciones, tanto cotidianas como profesionales, con la finalidad de aportar a la calidad de su vida personal y de la sociedad” (p. 6).

Esta definición resume los tres aspectos fundamentales que confluyen en la conceptualización y ejecución de la competencia: los conocimientos (saber), los procedimientos (hacer) y las actitudes (ser), los cuales se observan en relación con el desempeño, la experiencia y el contexto (convivir).

La competencia es por lo tanto, una respuesta holística que busca desarrollar las destrezas y habilidades como una totalidad. Al respecto, se señala en el Informe Tuning (2003) “...suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan” (p. 82).

De esta manera, atendiendo los principios del modelo social de la concepción de la discapacidad, en la consecución de la autonomía personal, la autodeterminación y la participación plena de este grupo en el contexto social, el enfoque basado por competencias, propone precisamente que la persona ponga en “acción-actuación-creación” los saberes, para resolver problemas y realizar actividades diversas (de la vida cotidiana y del contexto laboral), aportando a la construcción y transformación de su realidad (Tobón, 2005).

En este orden de ideas, según lo afirma Tobón (2005), las competencias

“parten de la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un interjuego complementario “proyecto ético de vida-sociedad-mercado”, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción” (p. 49).

En el apartado siguiente se describe el término de competencias adoptado para efectos del presente plan de estudio y se establecen las competencias que se espera que la población estudiantil del CNEHK alcance al finalizar su proceso educativo.

6.2 Descripción de la estructura curricular por competencias

En el presente plan de estudio, se concebirá la competencia como *“aquella que le permite al estudiantado hacer frente a situaciones diversas de la vida, movilizand*

habilidades y destrezas de forma interrelacionada en su desempeño” (Departamento de Educación Especial, 2014).

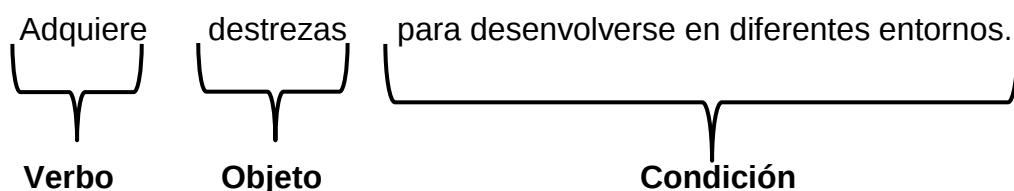
Según Díaz (2006), no existe un único planteamiento para clasificar las competencias, además que su aplicación en la educación, data de pocos años y en las diversas propuestas que se han elaborado, cada autor o cada entidad genera las denominaciones que considera pertinentes.

De acuerdo con Valle (2006), puede observarse la presencia de dos grandes grupos de competencias: las genéricas y las específicas, aun cuando los términos empleados varían de un autor a otro. Las competencias genéricas, referidas a un conjunto o grupo de actividades para alcanzar un conjunto de saberes y las competencias específicas, como la serie de tareas o funciones concretas que se deben realizar para alcanzar un determinado saber.

En este mismo orden, desde el Informe Tuning (2003), se establecen competencias: genéricas y específicas, las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a varios procesos de formación y las específicas que determinan a cada área temática.

De igual manera, es factible encontrar diversas formas para estructurar las competencias, siendo la descripción adoptada en la estructura curricular que se plantea, la siguiente: un verbo de desempeño, un objeto y una condición.

Lo anterior se representa de la siguiente manera:



El verbo de desempeño se hace con un verbo de acción el cual indica una habilidad observable; el objeto, se refiere al ámbito o ámbitos en los cuales recae la acción; y la condición, se entiende como el conjunto de parámetros que buscan asegurar el logro de la acción y en algunos casos el propósito de esta.

La estructura curricular propuesta concibe cuatro competencias genéricas, las cuales se desagregan en competencias específicas. Las competencias genéricas de este plan de estudio giran en torno a cuatro áreas fundamentales:

- Autonomía e independencia en la vida cotidiana (Vida cotidiana).
- Desplazamiento con eficacia y seguridad (Movilidad).
- Acceso a la información del entorno y a los contenidos académicos (Acceso a la información).
- Formación orientada hacia el área laboral/productiva (Empleabilidad).

De cara al reto que significa ofertar un plan de estudio que subsane estas necesidades y que también responda a la nueva concepción de la discapacidad desde un modelo educativo inclusivo, se propone resolver los obstáculos que limitan el desarrollo pleno de los estudiantes del Centro Nacional de Educación Helen Keller desde cuatro competencias genéricas, en las cuales la persona:

- 1. Adquiere destrezas y potencia habilidades para la realización de actividades de la vida cotidiana con autonomía e independencia.*
- 2. Aplica técnicas de orientación y movilidad para desplazarse de forma independiente en los diferentes entornos.*
- 3. Aplica la tiflotecnología, técnicas y estrategias para el acceso a la información del entorno y a los contenidos académicos según lo requiera.*
- 4. Adquiere destrezas y potencia habilidades orientadas hacia la empleabilidad para integrarse y promoverse efectivamente en el mercado de trabajo.*

La primera competencia se orienta hacia la realización de actividades de la vida cotidiana, partiendo que en el hogar la persona requiere desenvolverse con independencia y es en ese ambiente, en presencia de una condición de discapacidad, donde debe empezar a aplicar las técnicas que le proporcionen autonomía, que son la base para que pueda trascender ese espacio e insertarse en el ambiente comunitario. Esta competencia da origen al módulo denominado: Vida cotidiana.

Dicha inserción en el ambiente comunitario, requiere que la persona tenga los elementos necesarios para desplazarse, de manera que la información visual que ordinariamente se ocupa para el desplazamiento no debe ser un impedimento para lograr este propósito.

De esta manera, la segunda competencia desarrolla diferentes técnicas que le brindan la confianza necesaria para movilizarse, así como un conocimiento del entorno al cual desea acceder en su cotidianidad. El desarrollo de habilidades y destrezas para el desplazamiento y el aprendizaje de técnicas de movilidad, permiten a la persona lograr autonomía y por ende la libertad de decidir por sí misma, reduciendo la dependencia de otros. Esta competencia da origen al módulo denominado: Movilidad.

El acceso a la información trasciende los procesos de alfabetización básicos, siendo más bien una vinculación con la información del entorno y los contenidos académicos, lo cual le permite a la persona mantenerse en contacto y actualizada con el acontecer nacional e internacional, de ahí que la tercera competencia se concentre en estos aspectos. Esta competencia da origen al módulo denominado: Acceso a la información.

La cuarta competencia se dirige a propiciar la empleabilidad de las personas con discapacidad, considerando que en el último Censo de Población del 2011 se detalla que un 58% de la población con discapacidad, con edades entre los 15 y 35 años, carece de empleo (Plan Nacional de Inserción Laboral, 2012).

En este sentido, se refleja la responsabilidad del ámbito educativo en la formación de las personas con discapacidad para brindarle las herramientas que posteriormente le permitan ejercer el derecho a

un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laboral que sea abierto, inclusivo y accesible. Esta competencia da origen al módulo denominado: Empleabilidad.

Cada una de las cuatro competencias genéricas establecidas están dirigidas a la población con ceguera, sordoceguera y baja visión que forma parte del Centro Nacional de Educación Helen Keller, considerando los ajustes pertinentes a cada condición particular.

En el siguiente cuadro se resume la forma en la que se desagregan las cuatro competencias genéricas en competencias específicas:

Cuadro N° 2.

Desglose de las competencias genéricas

	AREAS			
	Vida cotidiana (VC)	Movilidad (M)	Acceso a la información (AI)	Empleabilidad (E)
Competencias genéricas	Adquiere destrezas y potencia habilidades para la realización de actividades de la vida cotidiana con autonomía e independencia.	Aplica técnicas de orientación y movilidad para desplazarse de forma independiente en los diferentes entornos.	Aplica la tiflotecnología, técnicas y estrategias para el acceso a la información del entorno y a los contenidos académicos según lo requiera.	Adquiere destrezas y potencia habilidades orientadas hacia la empleabilidad para integrarse y promoverse en el mercado de trabajo.
Competencias específicas	VC1. Emplea una comunicación asertiva en los diferentes ambientes para una eficiente interacción social. VC2. Demuestra una presentación personal acorde al ambiente en que se desenvuelve. VC3. Emplea normas básicas de etiqueta durante los periodos de alimentación, de acuerdo a los protocolos socialmente establecidos. VC4. Aplica diferentes técnicas y conocimientos para el desenvolvimiento en el hogar.	M1. Utiliza su potencial corporal, emocional y mental al desarrollar patrones básicos de movimiento. M2. Aplica conceptos y técnicas senso-perceptivas al interactuar con el entorno. M3. Aplica las técnicas sin bastón y técnica Hoover, sus adaptaciones y modificaciones para desplazarse por los diferentes entornos físicos.	AI1. Utiliza técnicas y estrategias en el desarrollo de destrezas y potenciación de habilidades para el acceso a la información tanto del entorno como de contenidos académicos. AI2. Utiliza la tiflotecnología para el acceso a la información del entorno y a los conocimientos académicos, según se requiera.	E1. Emplea procedimientos específicos orientados hacia el desempeño de una opción laboral y su promoción dentro de esta.

	VC5. Aplica diferentes técnicas y protocolos requeridos para realizar actividades comerciales, de salud y sociales de su vida cotidiana en la comunidad.	M4. Logra movilizarse de manera segura, elegante e independiente por los diferentes ambientes reales haciendo uso eficiente del remanente visual.		
Competencia específica opcional	VC6. Demuestra diferentes conocimientos y técnicas requeridas para un eficiente cuidado de niños en los primeros años de vida.			

Para efectos de clarificar la información contenida en el cuadro anterior, se explica a continuación la forma en que se desagregan las cuatro competencias genéricas establecidas en competencias específicas, iniciando con la correspondiente al área de “*Vida cotidiana*” (VC), partiendo del hecho de que el diario vivir de cualquier persona está impregnado de imágenes visuales, la persona con discapacidad visual, sea ciega, baja visión o sordoceguera, debe aprender, reaprender o ajustar la realización de las actividades diarias necesarias que le permitan mantenerse autónomo e independiente a partir de su condición y en el contexto de su vida.

Esta competencia genérica se compone de seis competencias específicas, siendo el orden de presentación el siguiente: comunicación asertiva (VC1), presentación personal (VC2), normas básicas de etiqueta (VC3), desenvolvimiento en el hogar (VC4), actividades comerciales, de salud y sociales (VC5) y cuidado de niños (VC6), siendo esta última de carácter opcional.

Se debe tomar en cuenta que a pesar de que se establece la competencia específica para la comunicación asertiva como punto de partida, su aplicación lo impregna todo y debe estar siempre presente en el logro de todas las competencias.

La siguiente competencia genérica del área de “Movilidad” (M), se compone de cuatro competencias específicas: potencial corporal, emocional y mental (M1), conceptos y técnicas senso-perceptivas (M2), técnicas sin bastón y técnica Hoover sus adaptaciones y modificaciones (M3) y uso del remanente visual en los desplazamientos (M4), todos aspectos básicos necesarios para que la persona logre desplazarse de forma independiente en los diferentes contextos.

Esta competencia genérica se considera fundamental, en tanto el grado de autonomía de la persona se deriva en gran medida, de su capacidad para trasladarse eficientemente de forma independiente, así como se considera la base para la ejecución de otras actividades.

La tercera competencia genérica del área de “Acceso a la información” (AI), se conforma de dos competencias específicas: técnicas y estrategias para el acceso a la información (AI1), donde la información se refiere no solo a la proveniente del contexto, sino también la derivada de los contenidos curriculares propios de las diferentes ofertas educativas y la competencia específica de tiflotecnología (AI2).

La última competencia genérica relacionada con el área de “Empleabilidad” (E), se compone de una única competencia específica, a saber: la competencia de procedimientos específicos orientados hacia el desempeño de una opción laboral (E1).

Esta competencia se considera fundamental para el logro de la autonomía e independencia de la persona con discapacidad visual y se encuentra enmarcada dentro de los objetivos del Plan Nacional de Inserción Laboral para la población con discapacidad en Costa Rica (2012-2015), el cual plantea cinco objetivos básicos como alternativas de solución para acelerar la inserción laboral de la población con discapacidad.

Dentro de estos objetivos, el primero se refiere a *“potenciar el perfil de empleabilidad de las personas con discapacidad mediante la gestión de procesos de formación, dirigidos a desarrollar competencias básicas requeridas para su participación en el mercado laboral”* (2012, p. 95), siendo que dentro del plan de estudio planteado el estudiante debe alcanzar las competencias que le permitan ser

autogestor de su proceso personal de inserción laboral, abandonando acciones como los procesos de colocación de la persona.

6.2.1 Desglose de las competencias específicas

Las competencias específicas, descritas anteriormente, se desglosan a su vez en los elementos de competencia, los criterios de desempeño y los saberes que la constituyen.

Los elementos de competencia se refieren a los desempeños particulares que componen la competencia específica identificada y que la persona debe de manifestar; los criterios de desempeño, expresan los resultados que la persona debe demostrar en situaciones reales, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad; por su parte los saberes, desde el conocer, hacer y ser, son los aspectos que se pretende que el estudiante alcance integralmente al concluir el proceso educativo (Parra, 2013).

De lo anterior, los saberes asociados al “*ser*” se refieren principalmente a valores y actitudes, los referentes al “*conocer*” implican los conocimientos que la persona requiere para la puesta en práctica de lo que se aprende, teniendo claro que estos conocimientos se pueden adquirir o potenciar en caso de que se tengan; finalmente, los saberes relacionados al “*hacer*” se refieren a las técnicas o procedimientos que la persona pone en práctica para evidenciar el logro de la competencia.

Se describen a continuación solamente los elementos de competencia que conforman cada competencia genérica y en las tablas 1, 2, 3 y 4 se presenta el desglose completo de cada una de las competencias establecidas.

De esta manera, en la competencia genérica del área de Vida Cotidiana (VC), la competencia específica de comunicación asertiva (VC1), se compone de cuatro elementos los cuales son: técnicas de la preparación para el acto comunicativo (VC1ec1), interacción empleando forma de comunicación ajustada a necesidades (VC1ec2), pautas específicas y socialmente establecidas al comunicarse e interactuar (VC1ec3) y tecnologías para facilitar la interacción con otros (VC1ec4); la competencia específica de presentación personal (VC2) se compone de dos elementos de competencia: higiene

personal (VC2ec1) y presentación personal (VC2ec2); la de normas básicas de etiqueta (VC3), también tiene dos elementos: utensilios y técnicas de alimentación (VC3ec1) y conducta durante los periodos de alimentación (VC3ec2); el desenvolvimiento en el hogar (VC4) se constituye en la competencia específica más extensa con cinco elementos de competencia a saber: aseo y organización del hogar y cuidado básico de mascotas y plantas (VC4ec1), mantenimiento de la ropa y el calzado (VC4ec2), conducción en la cocina y preparación de alimentos (VC4ec3), seguridad para el manejo de aparatos eléctricos, herramientas, cerraduras e iluminación (VC4ec4) y cuidado de la salud y seguimiento de protocolos ante situaciones de emergencia (VC4ec5); por su parte la de actividades comerciales, de salud y sociales (VC5), se representa con un único elemento de competencia: técnicas y protocolos para realizar trámites (VC5ec1) y por último la competencia específica de cuidado de niños (VC6), la conforma solo un elemento de competencia: técnicas para la atención y cuidado de niños (VC6ec1) y es de carácter opcional.

En la competencia genérica del área de Movilidad (M), la competencia específica de potencial corporal, emocional y mental (M1), está conformada por un único elemento denominado: potencial al realizar movimientos (M1ec1), por su parte la de conceptos y técnicas senso-perceptivas al interactuar (M2) se compone por dos elementos los cuales son: el medio físico y geográfico, sus elementos y códigos espaciales (M2ec1) y técnicas de orientación e información del entorno (M2ec2). La competencia específica de Técnicas sin bastón y Técnica Hoover sus adaptaciones y modificaciones (M3), es la más extensa al dividirse en cinco elementos a saber: Técnicas sin bastón sus adaptaciones y modificaciones (M3ec1), Técnica Hoover sus adaptaciones y modificaciones (M3ec2), Técnicas con y sin bastón para desplazarse (M3ec3), cruce de calles (M3ec4) y transporte público (M3ec5).

Por último la competencia específica de uso del remanente visual en los desplazamientos (M4), está compuesta por un elemento de competencia denominado: habilidades visuales, productos de apoyo ópticos y no ópticos (M4ec1).

La competencia genérica del área de Acceso a la Información (AI), se conforma de dos competencias específicas: técnicas y estrategias para el acceso a la información (AI1), la cual se desagrega en tres elementos de competencia: habilidades perceptivas para recabar información (AI1ec1), técnicas específicas para lecto-escritura (AI1ec2) y acceso a los contenidos académicos (AI1ec3); por su parte

la competencia específica de tiflotecnología (AI2), está formada por el elemento de competencia denominado tecnologías de apoyo para el acceso a la información (AI2ec1).

Dado que el elemento de competencia de estrategias para el acceso a los contenidos académicos de las asignaturas del currículo oficial, está vinculado con el carácter progresivo de los contenidos académicos, en el caso de la población estudiantil del CNEHK que a su vez se encuentra matriculada en alguna otra oferta educativa (III Ciclo, Educación Diversificada y opciones de Educación Abierta), el desarrollo de esta competencia específica, necesariamente debe verse reflejado en un número determinado de años para concretar su alcance, es decir, ser consecuentemente con el periodo de tiempo en el que el estudiante se encuentre completando la oferta educativa particular.

En la última competencia genérica relacionada con el área de Empleabilidad (E), se establece una única competencia específica de procedimientos orientados hacia el desempeño de una opción laboral y su promoción dentro de esta (E1), desagregada en tres elementos de competencia, el primero referente a las habilidades blandas para relacionarse de manera efectiva en el entorno laboral (E1ec1), el segundo de los procedimientos implicados en la obtención de un empleo (E1ec2) y el tercero de los procedimientos específicos orientados hacia el desempeño de una opción laboral independiente (E1ec3).

Derivado de lo anterior, se considera importante aclarar que las habilidades blandas son todas aquellas características que les permiten a las personas interrelacionarse con otras y que están muy ligadas a los valores y hábitos personales, que hacen que la persona pueda convivir en diferentes ambientes (CNREE-MEP, 2013).

A continuación se presentan las tablas con el detalle antes descrito de cada una de las competencias genéricas y específicas:

Tabla 1.

Desglose de la competencia genérica del área de vida cotidiana

Vida Cotidiana (VC)		
Competencia genérica: Adquiere destrezas y potencia habilidades para la realización de actividades de la vida cotidiana con autonomía e independencia.		
Competencia Específica: VC1. Emplea una comunicación asertiva en los diferentes ambientes para una eficiente interacción social.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
VC1ec1. Utiliza estrategias específicas como preparación para el acto comunicativo.	En el diario vivir, utiliza las estrategias aprendidas que le permiten disponerse para el acto comunicativo.	• Autonomía • Interés por interactuar con otros • Confianza en sí mismo • Respeto y seguridad en sí mismo • Estrategias específicas en la preparación para el acto comunicativo (localización de sonidos, alivio de la tensión, autoexpresión, seguimiento de instrucciones, establecimiento de secuencias) • Sistemas alternativos de comunicación • Pautas socialmente establecidas • Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
VC1ec2. Interactúa con otros empleando la forma de comunicación que mejor se ajusta a su condición (desde el lenguaje oral hasta la comunicación aumentativa).	En el diario vivir utiliza de manera eficiente la forma de comunicación que mejor se ajusta a su condición.	
VC1ec3. Emplea las pautas específicas y socialmente establecidas al comunicarse e interactuar con otros.	Durante la comunicación se evidencia la aplicación de las pautas específicas y socialmente establecidas.	
VC1ec4. Utiliza tecnologías de innovación para la inclusión social y tecnologías para la información y la comunicación como medios de interacción con otros.	En los periodos de comunicación con otras personas utiliza de manera apropiada las diferentes tecnologías aprendidas.	

Competencia Específica: VC2. Demuestra una presentación personal acorde al ambiente en que se desenvuelve.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
VC2ec1.Aplica pautas básicas para la higiene personal.	En las actividades propuestas de trabajo se evidencia una higiene personal según las pautas básicas aprendidas.	• Auto-conocimiento • Auto-aceptación • Autonomía • Autodeterminación • Motivación • Esquema corporal • Hábitos de higiene personal • Implementos para la higiene personal • Implementos y estilos para la presentación personal • Técnicas de higiene personal • Técnicas para la presentación personal
VC2ec2. Utiliza técnicas específicas que le permitan una presentación personal apropiada según el contexto.	En las actividades que realiza en los diferentes ambientes en que se desenvuelve, incorpora las técnicas para una presentación personal acorde con el contexto.	
Competencia Específica: VC3. Emplea normas básicas de etiqueta durante los periodos de alimentación, de acuerdo a los protocolos socialmente establecidos.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
VC3ec1. Utiliza, según se requiera, los utensilios básicos y técnicas específicas para la alimentación.	En los periodos de alimentación incorpora la utilización de los utensilios básicos y técnicas específicas aprendidas.	• Autonomía • Respeto y seguridad en sí mismo • Higiene • Utensilios básicos utilizados para la alimentación • Normas de etiqueta. • Técnicas específicas para alimentación
VC3ec2. Emplea las normas establecidas socialmente para conducirse durante los periodos de la alimentación.	En los periodos de alimentación se evidencia la aplicación de las normas socialmente establecidas.	
Competencia Específica: VC4. Aplica diferentes técnicas y conocimientos para el desenvolvimiento en el hogar.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
VC4ec1. Emplea técnicas en el aseo y organización de los diferentes espacios del hogar y en el cuidado básico de mascotas y plantas.	Las actividades propuestas de trabajo incorporan la aplicación de técnicas de aseo y organización de los diferentes espacios del hogar y el cuidado básico de mascotas y plantas	• Autonomía • Protección de la integridad física • Interés por interactuar con otros • Orden y aseo • Implementos para: limpieza del hogar, cuidado de mascotas y plantas, cuidado y mantenimiento de ropa.
VC4ec2. Emplea técnicas para un óptimo mantenimiento de la ropa y el calzado.	En las actividades que realiza en su vida diaria evidencia el empleo de técnicas para un óptimo mantenimiento de la ropa.	

VC4ec3. Aplica técnicas específicas para la conducción en la cocina y la preparación de alimentos.	En las actividades que realiza en la cocina demuestra la aplicación de las técnicas aprendidas.	• Utensilios de cocina y electrodomésticos • Aparatos eléctricos y herramientas
VC4ec4. Demuestra la aplicación de técnicas y normas básicas de seguridad para el manejo de aparatos eléctricos, herramientas, cerraduras e iluminación, según se requiera.	En las actividades que realiza en su vida diaria se refleja la utilización de las técnicas y normas básicas de seguridad para el manejo de aparatos eléctricos, herramientas, cerraduras e iluminación.	• Técnicas para: limpieza y organización del hogar y estilos de decoración; cuidado de mascotas y plantas; cuidado y mantenimiento de ropa, manejo y preparación de alimentos y para el cuidado de la salud.
VC4ec5. Aplica técnicas básicas para el cuidado de su salud y el seguimiento de protocolos ante situaciones de emergencia.	En la ejecución de su rutina diaria se observa la aplicación de las técnicas básicas para el cuidado de su salud y el seguimiento de protocolos ante situaciones de emergencia.	• Ubicación y desplazamiento en el entorno • Técnicas y normas básicas de seguridad para el manejo de aparatos eléctricos, herramientas, cerraduras e iluminación • Seguimiento de protocolos ante situaciones de emergencia

Competencia Específica:

VC5. Aplica diferentes técnicas y protocolos requeridos para realizar actividades comerciales, de salud y sociales de su vida cotidiana en la comunidad.

Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
VC5ec1. Emplea técnicas y los protocolos necesarios en la comunidad, para la realización de trámites relacionados con transacciones bancarias, citas médicas, compras, servicios públicos, centros recreativos y religiosos.	En las actividades que realiza de su vida diaria se refleja la utilización de las técnicas y protocolos requeridos en los diferentes espacios de la comunidad.	• Autonomía • Interés por interactuar con otros • Confianza en sí mismo • Protocolos para desenvolverse en diferentes espacios de la comunidad • Técnicas específicas de utilización del reloj, reconocimiento y uso del dinero, utilización del cajero automático, firma

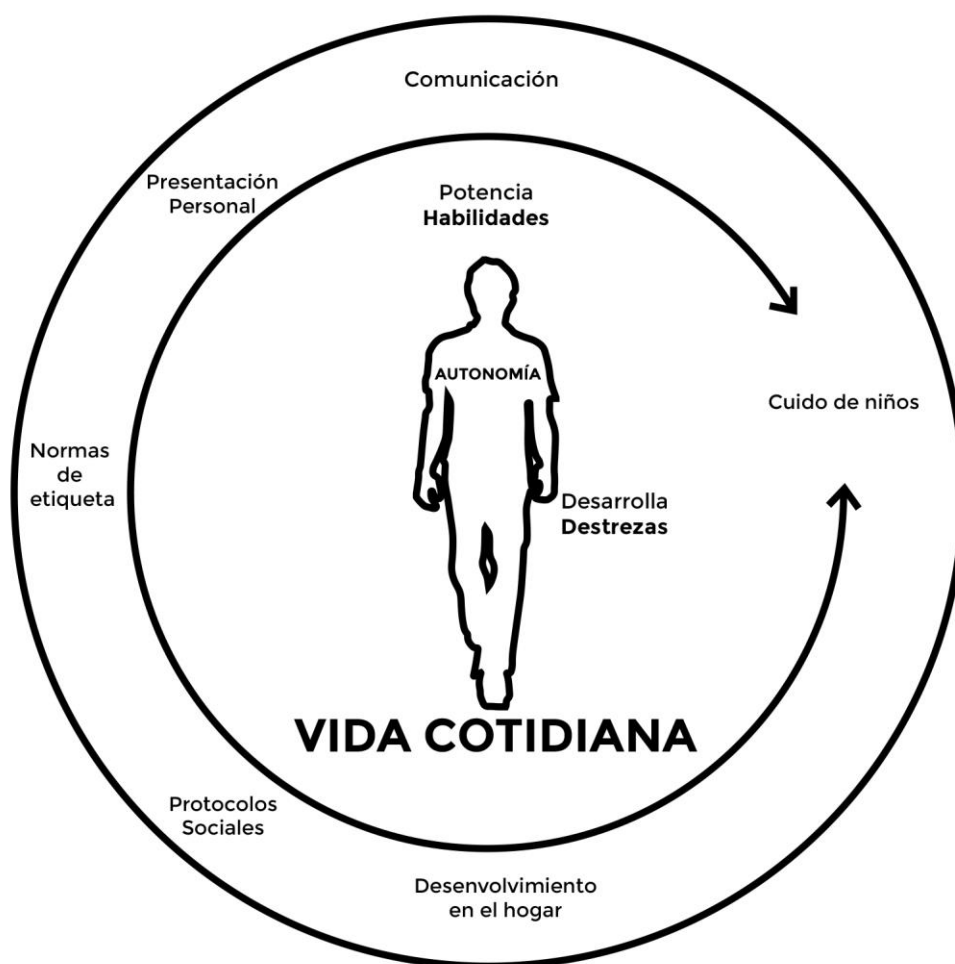
Competencia Específica (Opcional):

VC6. Demuestra diferentes conocimientos y técnicas requeridas para un eficiente cuidado de niños en los primeros años de vida.

Elementos de competencia	Criterio de desempeño	Saberes
VC6ec1. Aplica las técnicas necesarias que requiere la atención y el cuidado de niños en los primeros años de vida.	En el momento en que se encuentre al cuidado de niños de la primera infancia, se observa la aplicación de las técnicas aprendidas.	• Confianza en sí mismo • Autonomía • Orden e higiene • Interés por interactuar con otros

		• Respeto por sí mismo y los demás • Implementos básicos para el cuidado de niños • Técnicas básicas para el cuidado de niños de la primera infancia
--	--	--

Figura 1.
Impacto de la competencia del área de vida cotidiana



Fuente: Parra, C. y Hernández, J.A., 2014.

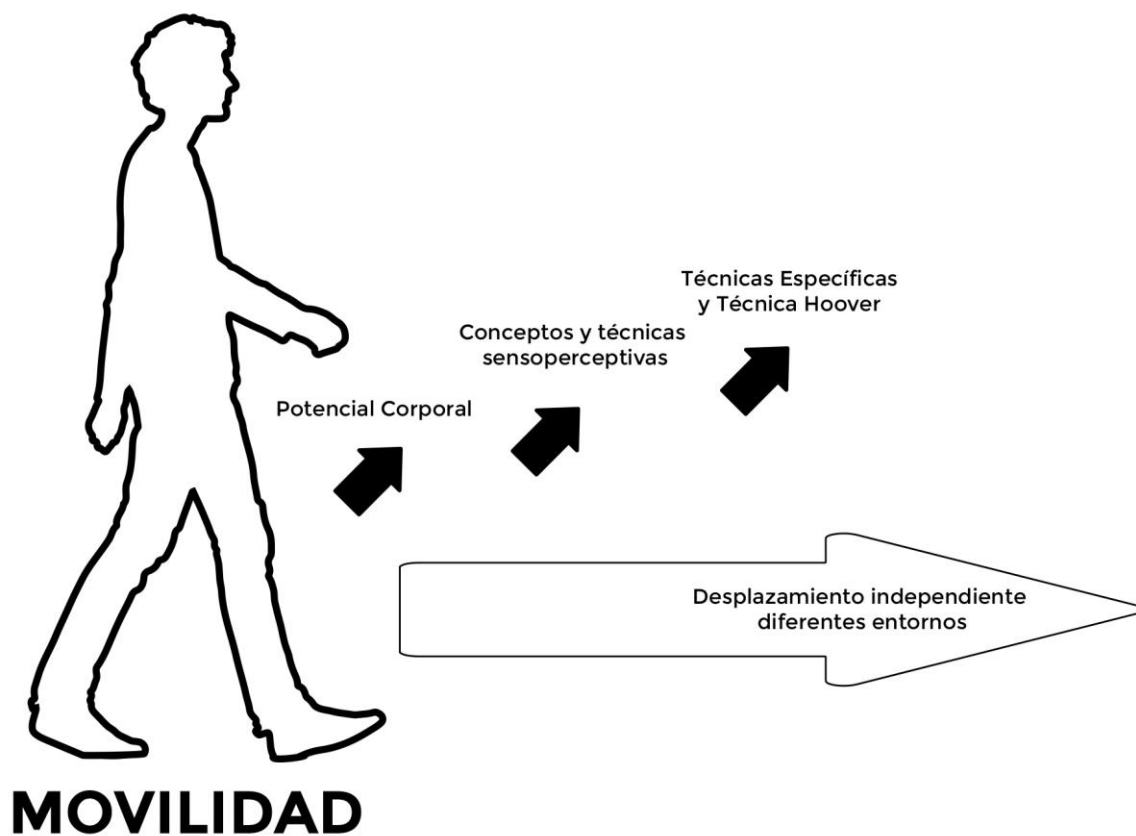
Tabla 2.

Desglose de la competencia genérica del área de movilidad

Movilidad (M)		
Competencia genérica: Aplica técnicas de orientación y movilidad para desplazarse de forma independiente en los diferentes entornos.		
Competencia Específica: M1.Utiliza su potencial corporal, emocional y mental al desarrollar los patrones básicos de movimiento.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
M1ec1. Emplea su potencial al realizar los diferentes movimientos requeridos para una eficaz orientación.	En el diario vivir hace uso de su potencial para llevar a cabo los diferentes movimientos auto controlados, independientes y seguros.	• Auto aceptación • Respeto • Imagen corporal • Normas de interacción social • Capacidades físicas básicas • Habilidades motrices básicas
Competencia Específica: M2. Aplica conceptos y Técnicas senso-perceptivas al interactuar con el entorno.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
M2ec1. Reconoce el medio físico y geográfico, sus elementos y códigos espaciales para orientarse e interactuar con el entorno.	Al interactuar con el entorno reconoce los diferentes elementos y códigos espaciales que componen el medio físico y geográfico.	• Autonomía • Interés por interactuar • Confianza en sí mismo • Información del entorno • Relaciones espaciales • Discriminación sensorial • Técnicas y conceptos para la ubicación espacial
M2ec2. Utiliza las diferentes técnicas de orientación e información del entorno para orientarse y desplazarse	Al interactuar con el entorno utiliza técnicas para orientarse y desplazarse exitosamente.	

Competencia específica: M3. Aplica las técnicas básicas y Técnica Hoover, sus adaptaciones y modificaciones para desplazarse por los diferentes entornos físicos.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
M3ec1. Emplea las técnicas básicas, sus adaptaciones y modificaciones que le permitan desplazarse con seguridad e independencia en el entornofísico	Durante los desplazamientos incorpora las técnicas sin bastón, sus adaptaciones y modificaciones.	• Seguridad en sí mismo • Motivación • Interés por interactuar con otros • Autonomía • Respeto • Biomecánica y tipos de bastón • Reparación de bastones • Normas de seguridad vial • Patrones posturales • Técnica Hoover • Técnicas básicas • Rutas y recorridos • Técnica de Hines Breack (rechazar ayuda) • Técnica para subir y bajar del autobús, tren o taxi • Pistas y puntos de referencia visuales y no visuales
M3ec2. Aplica la Técnica Hoover, sus adaptaciones y modificaciones al momento de desplazarse por los distintos lugares.	En los desplazamientos se evidencia la aplicación de la Técnica Hoover, sus adaptaciones y modificaciones.	
M3ec3. Utiliza las técnicas requeridas para desplazarse de manera independiente, elegante y eficiente por los diferentes lugares y formas de acceso con que cuentan los espacios abiertos y cerrados.	Al desplazarse en los diferentes espacios y condiciones, se conduce de manera independiente y eficiente utilizando la técnica requerida	
M3ec4. Emplea la técnica para realizar el cruce de calles de manera segura y en el momento en que se requiera.	Durante los desplazamientos, emplea la técnica para el cruce de calles de manera segura.	
M3ec5. Aplica las técnicas necesarias para el uso del transporte público.	Al utilizar el transporte público emplea las técnicas requeridas.	
Competencia específica: M4. Logra movilizarse de manera segura, elegante e independiente por los diferentes ambientes reales haciendo uso eficiente del remanente visual.		
Elemento de competencia	Criterio de desempeño	Saberes
M4ec1. Emplea las habilidades visuales y productos de apoyo ópticos y no ópticos que se requieren para movilizarse en variedad de ambientes y condiciones de luz.	Durante los desplazamientos requeridos en el traslado, hace uso eficiente del remante visual y los productos de apoyo ópticos y no ópticos requeridos.	• Seguridad en sí mismo • Autonomía • Productos de apoyo ópticos y no ópticos • Pistas y puntos de referencia visuales y no visuales • Habilidad y eficiencia visual • Técnicas para la orientación espacial

Figura 2.
Impacto de la competencia del área de movilidad



Fuente: Parra, C. y Hernández, J.A., 2014.

Tabla 3.

Desglose de la competencia genérica del área de acceso a la información

Acceso a la Información (AI)		
Competencia genérica: Aplica la tiflotecnología, técnicas y estrategias para el acceso a la información del entorno y a los contenidos académicos, según lo requiera.		
Competencia Específica: AI1. Utiliza estrategias y técnicas en el desarrollo de destrezas y potenciación de habilidades para el acceso a la información tanto del entorno como de contenidos académicos.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
AI1ec1. Utiliza habilidades perceptivas para recabar la mayor cantidad de información del entorno.	En las actividades de interacción utiliza las habilidades perceptivas para recabar la mayor cantidad de información del entorno.	• Coherencia al comunicar sus ideas • Interés por acceder a la información del entorno. • Autoconocimiento
AI1ec2. Emplea técnicas y estrategias ajustadas a su condición visual para el proceso de lectura y escritura.	En las actividades de lectura y escritura evidencia el uso de las técnicas específicas acordes a su condición visual.	• Habilidades perceptivas: auditiva, olfativa, gustativa, visual y táctil. • Implementos para la lecto-escritura
AI1ec3. Utiliza estrategias para el acceso a los contenidos académicos de las asignaturas del currículo oficial (español, matemática, ciencias, estudios sociales y lengua extranjera).	En las actividades propuestas de trabajo demuestra la aplicación de estrategias para acceder a los contenidos académicos.	• Niveles de lenguaje: fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. • Interpretación de mapas, maquetas y rotulación • Braille integral y grupos de estenografía • Velocidad de lectura • Caligrafía y ortografía • Signografía Braille: Matemática, química, física, francés, inglés y música • Uso del ábaco y calculadora parlante

Competencia Específica: AI2. Utiliza la tiflotecnología para el acceso a la información del entorno y a los conocimientos académicos, según se requiera.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
AI2ec1. Emplea las tecnologías de apoyo para acceder de forma eficiente a la información.	En las actividades que realiza incorpora el uso de las tecnologías de apoyo para acceder de forma eficiente a la información	• Autonomía • Perseverancia en el aprendizaje • Lectores y magnificadores de pantalla • Navegadores de internet parlantes • Conversores Braille • Software específicos • La computadora y los programas básicos • Aprovechamiento de la tecnología

Figura 3.

Impacto de la competencia del área de acceso a la información



Fuente: Parra, C. y Hernández, J.A., 2014.

Tabla 4.

Desglose de la competencia genérica del área de empleabilidad.

Empleabilidad (E)		
Competencia genérica: Adquiere destrezas y potencia habilidades orientadas hacia la empleabilidad para integrarse y promoverse en el mercado de trabajo.		
Competencia Específica: E1. Emplea procedimientos específicos orientados hacia el desempeño de una opción laboral y su promoción dentro de esta.		
Elementos de competencia	Criterios de desempeño	Saberes
E1ec1. Aplica habilidades blandas para desenvolverse y promoverse efectivamente en el entorno laboral.	Al desenvolverse en el entorno laboral aplica las habilidades blandas aprendidas.	• Empatía Responsabilidad • Confianza en sí mismo • Autonomía • Interés por interactuar con otros • Liderazgo • Tolerancia a la jornada laboral • Comunicación asertiva. • Inteligencia emocional • Relaciones interpersonales • Gestión del tiempo • Pro-actividad • Trabajo en equipo • Toma de decisiones • Resolución alternativa de conflictos • Cumplimiento de tareas
E1ec2. Demuestra conocimiento de los procedimientos implicados en la obtención de un empleo y su promoción dentro de este.	En las actividades propuestas aplica los procedimientos aprendidos para la obtención de un empleo.	• Organización • Orientación vocacional • Legislación laboral (derechos y deberes del trabajador)
E1ec3. Demuestra conocimiento de los procedimientos específicos orientados hacia el desempeño de una opción laboral independiente y el crecimiento de esta.	En las actividades propuestas utiliza los procedimientos específicos aprendidos para desarrollar una opción laboral independiente.	• Legislación nacional para microempresas • Mercado laboral • Plan de negocios • Tramitología • Plataformas digitales • Plataformas de apoyo para la inserción laboral de personas con discapacidad

Figura 4.
Impacto de la competencia del área de empleabilidad



Fuente: Parra, C. y Hernández, J.A., 2014.

7. CONSIDERACIONES GENERALES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

De acuerdo con las competencias genéricas y específicas planteadas en la estructura curricular del Plan de estudio del Centro Nacional de Educación Helen Keller, están deben ser el eje orientador de las actividades didácticas y de evaluación que desarrollen los docentes y estudiantes en el proceso educativo.

Con el propósito coadyuvar en la puesta en práctica del Plan de estudio del Centro Nacional de Educación Helen Keller, se establecen las siguientes consideraciones:

1. La estructura curricular planteada por competencias implica un cambio significativo en la atención educativa que se brinda al estudiantado, principalmente por parte del personal docente a cargo, por cuanto, tal y como lo afirma Tobón (2005),

“requiere de un docente que se arriesgue a salir del paradigma de la certidumbre, de lo conocido y de lo controlable, asumiendo la sorpresa y lo que está por conocer como parte determinante de los procesos vitales y como la auténtica posibilidad de creación; su visión debe ser amplia con el fin de darle el espacio a los diferentes saberes, permitiendo que estos se vayan articulando e integrando de manera sistemática a partir de los mismos problemas que los convocan; la mirada en la acción no le puede faltar, pero debe ser también constructor de conocimiento conceptual y de valores, que lo proteja de caer en la racionalidad netamente instrumental; debe ser una persona vinculada a la cultura e inquietudes de la sociedad, llevándole el timón a éstas y canalizándolas en procesos de aprendizaje-enseñanza...” (p. 154).

2. Cada una de las competencias genéricas establecidas conlleva un módulo, en el cual se describen para el docente, las estrategias para el aprendizaje de cada elemento de competencia y los medios de evaluación que se pueden emplear para verificar el logro de la competencia, partiendo de los criterios de desempeño establecidos.

Estos criterios de desempeño, se refieren a los aspectos que debe demostrar el estudiante para poder determinar el logro de la competencia, es decir, las conductas observables y medibles que se

constituyen en las evidencias evaluativas. Asimismo, sugieren el medio de evaluación y orientan por tanto la selección de las técnicas y los instrumentos por aplicar por parte del docente, de forma consecuente con el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado.

A partir de la información suministrada en el módulo, el docente elabora su planeamiento, en el cual define puntualmente las actividades por desarrollar para lograr la adquisición de la competencia específica por parte del estudiante y es en este momento, donde se realizan todos los ajustes en función de las características y necesidades de cada uno, a la vez que se definen puntualmente los apoyos requeridos: personales, curriculares, organizativos y materiales y/o tecnológicos. Entendiendo lo apoyos educativos como todos los recursos, actividades y estrategias tendientes a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Circular DVM-AC-003-2013, MEP).

3. La totalidad del estudiantado del CNEHK debe desarrollar todas las competencias genéricas y específicas establecidas, a excepción de la competencia definida como opcional, en función de sus características y necesidades, sin embargo, el punto de inicio, la secuencia y distribución de las competencias a lo largo del proceso educativo, debe hacerse en función del proceso de orientación y valoración inicial y continua del estudiante, en el que participan activamente este y su familia.

4. El proceso de orientación inicial es llevado a cabo por los profesionales de Psicología, Orientación y Trabajo Social, teniendo como propósito brindar información general sobre el CNEHK y promover la participación del estudiante dentro de los procesos educativos que se desarrollan en este. Aunado a este proceso de orientación, se debe de llevar a cabo una valoración inicial de la condición visual del estudiante.

5. La información recopilada en el proceso de orientación y valoración inicial es el insumo básico para que en conjunto (profesionales-estudiante-familia), se defina la ruta educativa, es decir, el punto de inicio, la secuencia y distribución de las competencias específicas por desarrollar con cada estudiante, determinando aquellas prioritarias y necesarias para que se desenvuelva satisfactoriamente en todos los ámbitos de la vida.

6. Una vez definida la secuencia de las competencias (generales y específicas) por desarrollar con cada estudiante en la ruta educativa, puede darse alguna de las siguientes opciones:

- a) El estudiante requiere del desarrollo de la totalidad de los elementos de competencia, considerando que requiere de la adquisición de todos los saberes implicados.
- b) El estudiante desarrolla solamente algunos elementos de competencia, por cuanto demuestra dominio de algunos de los saberes establecidos y requiere solamente de la adquisición de los otros saberes implicados.
- c) El estudiante demuestra dominio de los elementos de competencia establecidos, pero requiere potenciar o afinar algunos de los saberes implicados.

7. Independientemente de la ruta educativa definida para cada estudiante, este debe demostrar el logro de todas las competencias genéricas, sus respectivas competencias específicas y los elementos de competencia que las constituyen.

En este sentido, adicionalmente a los medios de evaluación que aplica el docente responsable de implementar el respectivo módulo para corroborar el logro de la competencia por parte de cada estudiante, desde el CNEHK se definirán periodos generales de evaluación, en los que el estudiantado debe demostrar ante otros profesionales del mismo centro el logro de dichas competencias.

8. Atendiendo la recomendación de la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC), con relación a los profesionales responsables de la atención del estudiantado:

“...pueden participar profesionales, docentes, técnicos, instructores... de diferente condición visual (personas ciegas, personas con baja visión, personas sin limitación visual), que reúnan el conocimiento adecuado (...). No obstante, como se mencionaba anteriormente, por razones de seguridad y control, las áreas de orientación y movilidad, actividades de la vida y la rehabilitación visual deben ser facilitadas exclusivamente por personas con vista normal” (2010, p. 19).

En este sentido, la Dirección del CNEHK será la responsable de organizar administrativamente los recursos humanos con los que cuenta y determinar la participación de los diferentes profesionales en el desarrollo de las competencias relacionadas con las áreas mencionadas por la ULAC.

9. Para el desarrollo de los módulos se debe considerar lo siguiente:

- a) Los módulos del área de Vida Cotidiana deben ser impartidos por los profesionales docentes de educación especial.
- b) Los módulos del área de Movilidad pueden ser impartidos por los profesionales docentes de educación especial y docentes de educación física, siempre y cuando cuenten con la formación básica ofrecida en los cursos de capacitación brindados por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva.
- c) Los módulos del área de Acceso a la Información deben ser impartidos de forma exclusiva por los docentes de educación especial y los docentes de asignaturas (Español, Ciencias, Estudios Sociales, Matemática, Idioma e Informática Educativa).

Los módulos del área de Empleabilidad deben ser desarrollados por los docentes de educación especial y transitoriamente por los docentes del área técnica de la especialidad de artes industriales actualmente nombrados.

- d) Los profesionales de las áreas de Psicología, Orientación, Trabajo Social, Terapia Física y Terapia Ocupacional y los docentes de las asignaturas de Música y Artes Plásticas, se consideran apoyos personales responsables de brindar atención específica en los diferentes módulos, según las necesidades del estudiantado.

10. Para el desarrollo de cada uno de los módulos los profesionales a cargo deben considerar en su planeamiento didáctico la utilización de actividades de mediación que involucren los elementos básicos de cada competencia desde el saber ser, saber conocer y saber hacer, considerando los principios básicos y condiciones de la andragogía.

11. Al finalizar el proceso educativo dentro del CNEHK el estudiantado recibirá un certificado de conclusión del plan de estudio, acompañado de un informe de desempeño en el que se incluya el perfil profesional y se describan puntualmente todas las competencias alcanzadas y los saberes adquiridos.

12. Todos los profesionales del CNEHK, adicionalmente al desarrollo de las competencias en sus respectivos módulos, deben considerar la realización de otras acciones como talleres, charlas y demás actividades tendientes a facilitar los procesos educativos de la población con discapacidad visual y sordoceguera del CNEHK, dirigidos tanto a familiares, centros educativos, empresas y otros actores de la sociedad en la que participe el estudiantado y según se requiera.

8. BIBLIOGRAFIA

- Arias, F. (1994). *Lineamientos técnico curriculares y administrativos para la aplicación del Plan de estudios del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller*. Departamento de Educación Especial. Sección de Desarrollo Vocacional. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa (2004). *Ley 7600. Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y su reglamento*. San José: EDITORAMA.
- Asamblea Legislativa (2008). *Ley 8661. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. San José: Litografía e Imprenta Lil.
- Blanco, R. et al. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, SIRIED*. Chile.
- Cebrian, M. (2003). *Glosario de Discapacidad Visual*. España: ONCE.
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, CNREE y Ministerio de Educación Pública, MEP. (2013). *Orientaciones técnicas para la implementación del Plan de estudio de Centros de atención integral de personas adultas con discapacidad*. San José, Costa Rica.
- Crosso, C. (s. f) El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Departamento de Educación Especial -DEE- (2012). *La educación especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. CENAREC. San José: Procesos Litográficos de Centroamérica.

- Departamento de Educación Especial -DEE- (2014). *Propuesta: Modelo Pedagógico para Centros de Educación Especial*. San José, Costa Rica.
- Díaz, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, número 111.
- Faye, E. (1997). *Clínica de la baja visión*. España: ONCE.
- Fernández, N. (2001). *Andragogía. Su ubicación en la educación continua*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: www.unam.mx/redec
- Flórez, R. (2002). *El docente del siglo XXI. Como desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá: Editorial McGraw Hill.
- Fugellie, B; Rodríguez, E. y Yupanqui, A. (2007). Ensayo: “Reflexiones sobre competencias y formación universitaria”. En *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC*. Recuperado de: <http://www.revistacompetencias-redec.blogspot.com/2008/01/ensayo-reflexiones-sobre-competencias-y.html>
- Fundación ONCE para la atención de la persona con sordoceguera. FOAPS. (s.f.). *¿Qué es la sordoceguera?* Recuperado de: <http://www.foaps.es/la-sordoceguera>.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, fase uno*. Bilbao: IPAR, S.
- Guadamuz, L. (2005). *Hacia la construcción de la sociedad de la información y el conocimiento*. Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.lorenzoguadamuz.net/Docs/LASTICENEDUCACIÓN.pdf>

- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Hawes, G. (2010). *Perfil de egreso*. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.gustavohawes.com/.../2010Perfil%20de%20egreso.pdf>
- León, B. (2012). *Memoria del Curso: Valoración de la capacidad visual y el abordaje de personas con la condición visual de baja visión en niños y adultos*. San José, Costa Rica.
- MIDEPLAN. (2007). Plan Nacional de Desarrollo. Jorge Manuel Dengo Obregón. 2006-2010. Recuperado de: http://www.nacion.com/ln_ee/2007/enero/25/pnd2006-2010.pdf
- Ministerio de Educación Pública (s.f.). *Plan de Estudios para la Educación de Jóvenes y Adultos*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (1993). *Manual de Normas y Procedimientos para el Servicios para el Manejo de los Servicios Educativos para Alumnos y Alumnas con Deficiencia Visual*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2009 a). *Programas de estudio. Artes Plásticas*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2009 b). *Diseño Curricular bajo el Modelo de Educación basada en Normas de Competencia. Modalidad: Comercial y de Servicios. Especialidad: Diseño Gráfico*. San José: Departamento de Educación Técnica.
- Ministerio de Educación Pública (2011). *Decreto N° 36451-MEP. Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública*. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/>
- Ministerio de Educación Pública (2012). *La prueba de ejecución*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Costa Rica (2012). *Plan de Inserción laboral para la población con discapacidad en Costa Rica*. San José, Costa Rica.

Molina Bogantes, Z. (2013). *Fundamentos del Currículo*. San José: Universidad Estatal a Distancia, UNED.

Organización de Naciones Unidas. *Conferencia internacional de educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. ED/BIE/CONFINTED 48/4 (30 de abril de 2008) Presentación General de la 48ª Reunión de la CIE. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-2_Spanish.pdf

Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE. (2012). *Discapacidad visual y Autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. Manuales: España.

Parra, C. (2013). Conversatorio sobre competencias. Fecha de reunión: 30 de octubre. Lugar: Dirección de Desarrollo Curricular. MEP.

Picado, J. (2011). *Movilidad sin límites: asistiendo a la persona con discapacidad visual en sus traslados*. San José: Imprenta Universal.

Presidencia de la República (1985). *Decreto N° 16831-MEP. Creación del Instituto de Rehabilitación y Formación Helen Keller*. San José, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.cnree.go.cr/sobre-discapacidad/legislacion/48-decreto-16831-mep-creacion-del-instituto-de-rehabilitacion-y-formacion-hellen-keller.html>

Quesada, M.; Cedeño, M. y Zamora J. (2007). *El diseño curricular en los planes de estudio: aspectos teóricos y guía metodológica*. Heredia: EUNA.

Rivera, P. (2010). *Educación sexual para la población estudiantil con discapacidad intelectual: estrategias de formación para docentes en servicio*. San José: Universidad de Costa Rica.

- Sánchez, J. (2010). *Sentido y función del enfoque de competencias básicas en educación*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Segura, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. En *Revista INIE*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.inie.ucr.ac.cr>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2008). *Competencias en la educación del siglo XXI*. Ponencia. Congreso Internacional de Competencias. México. Recuperado de: <http://www.cite.ws>.
- Unión Latinoamericana de Ciegos, ULAC. (2010). *Manual Técnico de Servicios de Rehabilitación Integral para personas ciegas o con baja visión en América Latina*. Bogotá: Colombia.

9. ANEXOS.

Anexo N° 1. Definiciones referentes a la población con discapacidad visual y sordoceguera

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013)¹, en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión. En Costa Rica, según el Censo Nacional de Población 2011, se estimó que aproximadamente el 10.5% (452 859) de la población posee alguna discapacidad y por tipo de discapacidad, la más representativa corresponde a la limitación para ver aún con los anteojos o lentes puestos con un 56% (MTSS, 2012)², lo que constituye un dato relevante en la determinación de las alternativas educativas por ofrecer a esta población.

Con base en la clasificación internacional CIE-10 (2006, citada por OMS, 2013), la función visual se subdivide en cuatro niveles: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera; la discapacidad visual moderada y grave se reagrupan comúnmente bajo el término de “*baja visión*” y la baja visión y la ceguera representan conjuntamente la discapacidad visual.

Para efectos de la población meta a la que va dirigido el Plan de estudio del Centro Nacional de Educación Helen Keller (CNEHK), se considera el término de discapacidad visual, el cual hace referencia a la pérdida de la capacidad visual o dificultad para ver, abarcando dos condiciones: la ceguera y la baja visión.

Según la ONCE, mencionado por la SIRIED (2010)³, el término de discapacidad visual se refiere a

¹ Organización Mundial de la Salud, OMS. (2013). *Ceguera y discapacidad visual*. Nota descriptiva N° 282. Centro de Prensa. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es>

² Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Costa Rica (2012). *Plan de Inserción laboral para la población con discapacidad en Costa Rica*. San José, Costa Rica.

³ Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con Discapacidad, SIRIED. (2010). *Propuesta Metodológica*. Santiago de Chile.

“la limitación de la función visual que se caracteriza por una amplia gama de grados de visión, debido a causas congénitas o adquiridas. Suelen establecerse dos grandes categorías: la ceguera, pérdida total de la visión o ligera percepción de la luz; y la baja visión, en la que existe un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales” (p.92).

Derivado de lo anterior, para León (s.f.)⁴ la baja visión es la que implica *“un daño de origen congénito, hereditario o adquirido en sus ojos, que no pueda ser corregido con el tratamiento establecido por el médico, sufrirá la disminución de sus habilidades y destrezas para realizar las actividades consideradas como normales para una persona de su edad” (p.36).*

En lo que respecta a la condición de ceguera, existen muchas formas de definirla, por lo que de acuerdo con la convención del Consejo Internacional de Oftalmología del año 2002 se resolvió utilizar la siguiente terminología para las personas que hablan de la visión en todo el mundo: *“ceguera, término que debiera ser utilizado únicamente para la pérdida total de la visión y para condiciones en que los individuos tengan que confiar, predominantemente, en la sustitución de sus habilidades visuales” (ONCE, 2011, p. 79)⁵.*

Aunado a las conceptualizaciones anteriores, es necesario indicar que existen parámetros numéricos de orden médico que definen en el ámbito legal las condiciones de ceguera y baja visión, teniéndose en el país los establecidos por la Caja Costarricense de Seguro Social a partir de los estándares internacionales de la Organización Mundial de la Salud (1992)⁶, los cuales indican que *“una persona se considera afectada por ceguera cuando la agudeza visual corregida (es decir, con lentes de contacto o gafas) es inferior a 1/20 de visión”* y una persona con baja visión es *“aquella que después de tratamiento médico y/o corrección óptica, tiene una visión de 0.3 en el mejor ojo o un campo visual*

⁴ León, B., Polanco, D., Roverzzi, G., Contreras N., Ramos P (s.f.) *El equipo multidisciplinario en la atención de alumnos con baja visión como una práctica educativa para la inclusión.* Folleto.

⁵ Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE. (2012). *Discapacidad visual y Autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación.* Manuales. España.

⁶ Organización Mundial de la Salud, OMS. (1992). *Unidad de rehabilitación visual.* Recuperado de: <http://www.ioba.es>

inferior a 10º desde el punto de fijación y que quiere utilizar su visión para la planificación y ejecución de tareas”.

Otro concepto que requiere ser clarificado dentro de la población meta del CNEHK, es el de sordoceguera, que también es parte de las discapacidades sensoriales y que según el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED, 2010) se define como una *“discapacidad sensorial dual, que involucra una disminución significativa de la visión y de la audición, afectando exponencialmente otros aspectos del desarrollo, de manera distinta a la alteración que podría provocar la pérdida de visión o de audición por separado”*. Es decir, que la condición de sordoceguera resulta de la presencia de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva), manifestadas en diferentes grados y que por tanto requieren de abordajes específicos principalmente en las áreas de comunicación e interacción en el entorno.

Cada una de las definiciones anteriores, se consideran un elemento orientador en las implicaciones que cada una de estas tiene en la funcionalidad de la persona y de manera consecuente en la atención que se le debe brindar en el ámbito educativo.