

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LOS
GRADOS PRIMERO A TERCERO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN FERNANDO
DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

**LAURA MARÍA HOLGUÍN HERRERA
PAULA ANDREA GÓMEZ VÉLEZ**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2012**

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE
LOS GRADOS PRIMERO A TERCERO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN
FERNANDO DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

**LAURA MARÍA HOLGUÍN HERRERA
PAULA ANDREA GÓMEZ VÉLEZ**

Proyecto de Investigación para optar el título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Coinvestigadoras:

**MAGISTER MARTHA LUCIA IZQUIERDO BARRERA
MAGISTER MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2012**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, Febrero de 2012.

Este trabajo lo dedico a mi familia, por acompañarme en cada una de las metas que me he propuesto y por apoyarme durante toda la carrera, de manera muy especial lo dedico a mi mamá, porque gracias a ella y a sus esfuerzos pude cumplir un sueño que Compartimos y cultivamos juntas, finalmente a mis tíos y mi abuela porque ellos fueron un aliciente que me impulso durante mis años de estudio.

Laura María Helguín Herrera

Este trabajo lo dedico a mi familia por su constante apoyo, porque durante mi carrera me dieron la fuerza necesaria y supieron guiarme para llegar a ser la mujer que actualmente soy, a mis tíos por su ayuda y su amor incondicional ya que sin él no estaría cumpliendo este sueño que hoy se hace realidad.

Paula Andrea Gómez Vélez

AGRADECIMIENTOS

El presente proyecto es un esfuerzo en el cual participaron diferentes personas e instituciones para que fuera posible.

Agradecemos a la Institución Educativa San Fernando, quienes nos abrieron sus puertas y nos permitieron permear al máximo el establecimiento para conocer más de cerca el proceso de inclusión que este lleva a cabo, a los docentes, estudiantes, familias, y administrativos ya que sin su apoyo y colaboración no habría sido posible la recolección de la información necesaria al igual que a la docente de apoyo, quien nos guio durante el proceso aportándonos su conocimiento y experiencia.

Este trabajo no pudo haberse realizado sin la formación recibida durante cinco años en la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (U.T.P.). Gracias a todos los docentes que contribuyeron realmente a nuestra formación, en especial a las docentes Martha Lucia Garzón y Martha Lucia Izquierdo coinvestigadoras y directoras de un proyecto que inicio como un deseo que con el paso del tiempo y a través de correcciones, acompañamiento y paciencia lo convirtieron en una realidad, agradecemos también a nuestras compañeras de proyecto ya que con su apoyo y trabajo fue posible tener como resultado el presente documento.

A nuestras madres, padres, hermanos, tíos, abuelos y amigos que nos acompañaron en esta aventura que fue la carrera ya que con su apoyo incondicional este sueño hoy se hace realidad.

Finalmente y no por eso menos importante agradecemos a Dios quien siempre nos guio por el camino correcto y nos dio la fortaleza necesaria para seguir cuando creímos no ser capaces.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN (ABSTRAC)	10
INTRODUCCIÓN	11
1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	20
2.1 OBJETIVO GENERAL	20
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
3. MARCO REFERENCIAL	21
3.1 MARCO CONTEXTUAL	21
3.1.1 Marco político y legal	21
3.1.2 Marco institucional	25
3.2 MARCO TEÓRICO	26
3.2.1 Fundamentos de la Inclusión Educativa	27
3.2.2 Discapacidad Cognitiva	38
3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva	47
3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales.	67
4. METODOLOGÍA	74
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	74
4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	75
4.3 UNIDAD DE TRABAJO	78
4.4 PROCEDIMIENTO	78
4.5 INSTRUMENTOS	79
4.5.1 Entrevista semi – estructurada	79
4.5.2 Observación no participante	79
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	81
5.1 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	81
5.1.1 Categoría Inclusión	81
5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva	87
5.1.3 Categoría Estrategias pedagógicas	91
5.1.4 Categoría Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales	94
5.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN	97
5.2.1 Observaciones de las sesiones clase	97
5.2.2. Relación entre los resultados de la categoría estrategias pedagógicas y las observaciones de las sesiones de clase	105
6. CONCLUSIONES	110
7. RECOMENDACIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	124

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión.	32
Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva.	42
Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio	75
Cuadro 4. Interpretación de resultados de la categoría inclusión	81
Cuadro 5. Interpretación de resultados de la categoría discapacidad cognitiva	87
Cuadro 6. Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas y didácticas	91
Cuadro 7 Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales.	94
Cuadro 8. Observación N° 1.	97
Cuadro 9. Observación N° 2.	99
Cuadro 10. Observación N° 3.	101
Cuadro 11. Observación N° 4.	102
Cuadro 12. Observación N° 5.	104
Cuadro 13. Observación N° 6.	105
Cuadro 14. Observación N° 7.	106
Cuadro 15. Observación N° 8.	107

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)	31
Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva.	41

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. formato de entrevista al rector.	120
Anexo B. formato de entrevista a la docente de apoyo.	122
Anexo C. formato de entrevista a los padres de familia.	124
Anexo D. formato de entrevista al estudiante.	126
Anexo E formato de entrevista a coordinadores.	128
Anexo F. formato de entrevista al docente titular.	129
Anexo G. Guía estrategia pedagógica.	

RESUMEN

La investigación responde a la pregunta ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero de la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira?

Para responder a la pregunta planteada, la metodología utilizada fue cualitativa de corte interpretativo, la cual se trabajó a través de entrevistas que respondían a las categorías de inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y didácticas y estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales, igualmente se analizan las observaciones de clase, teniendo en cuenta las categorías ya mencionadas.

La información recolectada en la Institución Educativa San Fernando, se clasificó, analizó y se validó dando como resultado las estrategias pedagógicas usadas por los docentes para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula regular, posteriormente se organizó la información y se elaboró la cartilla con las estrategias pedagógicas para el área de Ciencias Sociales del grado 1° a 3°.

Palabras claves: Inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas, estrategias didácticas y estrategias pedagógicas y didácticas en el área de ciencias sociales.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto se desarrolla en el marco del macroproyecto de investigación: “estrategias pedagógicas en las áreas de la básica primaria para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva en las instituciones educativas oferentes del municipio de Pereira” orientado por las docentes Martha Lucia Garzón y Martha Lucia Izquierdo.

Aun cuando el concepto de discapacidad ha cambiado a través de los años hasta llegar al paradigma actual en el modelo biopsicosocial, las barreras para las personas que se encuentran en esta condición siguen latentes en algunos lugares, estos imaginarios afectan la participación de dichas personas tanto en el aspecto social como el educativo, en los cuales la escuela juega un papel fundamental, ya que el modelo pedagógico usado por las instituciones puede profundizar las desigualdades o compensarlas, según lo planteado por la OEA.

Por tanto es necesario que cada institución realice una reforma educativa donde garantice beneficiar a todos los estudiantes sin distinción y la tendencia marcada a homogenizar llegue a desaparecer para así garantizar una educación adecuada a las necesidades y capacidades de cada persona y no en general.

Teniendo en cuenta el anterior planteamiento, el presente proyecto pretende reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero de la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

El presente documento adquiere valor no solo porque reconoce a las personas como diversos sino porque es un apoyo para el ejercicio docente para que desde su trabajo desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje en el que las relaciones tanto intrapersonales como interpersonales incluyan al estudiante no solo en la comunidad a la que pertenece sino también a la sociedad en general.

Inicialmente el documento delimita y formula el problema, seguido de los objetivos que acomete la presente investigación, continua con el marco referencial el cual contiene el marco contextual en el cual se incluye la legislación existente tanto nacional como internacional, posteriormente se encuentra el marco teórico donde se identifican y definen las categorías teniendo en cuenta teóricos como Lady Meléndez, Rosa Blanco, Miguel Ángel Verdugo y organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS), Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre otros.

Continuamente el marco metodológico comprende el diseño de la investigación en este caso cualitativo de corte interpretativo donde se usan instrumentos de recolección de información como entrevistas semiestructuradas y las observaciones de clase, para pasar al análisis e interpretación de la información recolectada.

Finalmente se encuentran las conclusiones y las recomendaciones dadas por las investigadoras.

1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El concepto de discapacidad se ha transformado a lo largo de la historia. Esta evolución se ha enmarcado en diferentes paradigmas que se sitúan en diversas corrientes económicas, políticas y sociales, que han sido determinantes en lo que respecta a la concepción, percepción y formas de atención a esta población. Este proceso de transformación, va desde el exterminio, la protección de la iglesia y la institucionalización, pasando por la rehabilitación, la educación especial y la integración en ambientes normalizados, hasta llegar finalmente a la inclusión, paradigma en el que, según la Organización Mundial de la Salud¹ (OMS), la discapacidad es entendida como la inadecuada interrelación entre una persona con una condición de salud y su entorno y que requiere una intervención de responsabilidad social para la participación plena de quienes poseen esta condición.

Ahora bien, aunque los paradigmas se ubican en momentos históricos diferentes, dependiendo de las ideas e imaginarios sociales que se tengan con respecto a las personas con discapacidad, pueden crearse algunos mitos y barreras actitudinales en torno a ellas, y es especialmente la discapacidad cognitiva una de las cuales genera más actitudes discriminantes. En este sentido, el MEN citando a Salazar, afirma: “la forma como denominamos a las personas con discapacidad cognitiva, da vida, de forma inconsciente, a ciertos mitos existentes en torno a ellas, por ejemplo que son eternos niños, incapaces de aprender y libidinosos”² esto conlleva a que padres, familiares, amigos, docentes y compañeros, generen espacios bien sea de sobreprotección o de marginación, lo que propicia que no se promuevan ambientes de independencia y autonomía, pues se tiene la creencia que no pueden hacer nada por sí mismos y que su pensamiento nunca evolucionará.

Así mismo, afirma Martínez³ que la sociedad ha creado imaginarios y barreras hacia las personas con discapacidad, pues se cree que tienen dones y compensaciones especiales, son malvados, dignos de piedad y caridad e incapaces de vivir vidas exitosas. Al respecto Garzón⁴ afirma que las barreras actitudinales que giran en torno a estas personas son en principal medida: la marginación, exclusión, invisibilización, actitudes discriminantes como menosprecio o rechazo, prejuicios, lástima, sobreprotección, el maltrato y entre otros, los imaginarios sociales que se traducen en un lenguaje inapropiado y peyorativo para referirse a ellos. El anterior panorama no es ajeno al ámbito escolar, investigaciones como la de Esteve⁵ y otros concluyen que en las prácticas

¹ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDM-2.[En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21-04-2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia): MEN. p.16l. 2006

³ MARTINEZ, José. Discapacidad: evolución de conceptos. [En línea] [42 diapositivas en powerpoint]. Facultad de Medicina-Centro Regional de Investigaciones Biomédicas. Universidad de Castilla la Mancha. 2011. [citado el 20-03-2011]. Disponible desde: http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf

⁴ GARZÓN, Osorio Martha. Atención Educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación. [En línea]. Pereira (Colombia):. Universidad Tecnológica de Pereira 2008. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: <http://plataforma.utp.edu.co>

⁵ ESTEVE, Francesc Marc y otros. La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. 2005. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>

docentes inclusivas las actitudes influyen de forma significativa, más aun que los procesos de formación docente en el tema de inclusión.

Por su parte Bowman⁶ en la investigación llevada a cabo en 14 países, con aproximadamente 1.000 docentes con experiencia en la atención de escolares con necesidades educativas especiales concluyó que en aquellos países en que existían políticas y leyes que garantizaban la integración al sistema educativo de esta población, los docentes presentaban opiniones y actitudes más favorables (entre el 47% y el 93%), mientras que los de países con programas de educación especial eran menos partidarios de la integración (entre el 0% y el 28%). En tal sentido Ferber y Billoch⁷, afirman que se ve la necesidad de una educación inclusiva con políticas que sustenten sus bases en la garantía de los derechos humanos y en el marco de una educación sin discriminación, un espacio donde todos los niños y niñas aprendan juntos, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales; ya que tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque homogeneizador de la enseñanza y la clasificación del alumnado.

Lo anterior, se refleja en la implementación de modelos tradicionales y centrados en el docente, caracterizados por la uniformidad en la aplicación del currículo, amparado en la supuesta similitud de los alumnos y por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas. Dado este esquema de discriminación y de exclusión, la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas, según lo planteado por la OEA⁸.

Es así como, desde el paradigma de la inclusión se promueven reformas educativas de beneficio para todos los estudiantes, las que “procuran atender las necesidades educativas de todos los estudiantes con especial consideración de aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión”⁹, tal como lo expone la UNESCO. Este nuevo enfoque, en el que se enmarca el sistema educativo, permite minimizar aquellos aspectos negativos que tradicionalmente han marcado a las personas con alguna barrera para el aprendizaje y la participación quienes han sido categorizadas como: “no reales, perjudiciales, estigmatizantes e inaceptables”¹⁰

Con respecto a la inclusión, la misma entidad expone: “el objetivo de la educación inclusiva no es sólo que todos los alumnos se eduquen juntos en la escuela común, implica también asegurar su permanencia en su familia de origen y su comunidad”¹¹. Esto debe generar entonces, una corresponsabilidad en el proceso educativo y formativo de los educandos, tanto de la escuela como de la familia y la sociedad, quienes se convierten en un elemento central, dejando de lado la creencia de que la formación es solo compromiso

⁶BOWMAN, I. 'Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study', *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38. 1986

⁷ FERBER, Horacio M. y BILLOCH, Lucrecia. *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. En: Primer Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires (Argentina): Ed. Buenos Aires. 2002. p. 101.

⁸ OEA y UNESCO. *Educación en la diversidad: Material de formación docente*. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004

⁹ UNESCO. *Foro mundial de la educación de Dakar 2000*. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

¹⁰ *Ibid.* p. 103.

¹¹ OEA y UNESCO. *Op cit.* p. 140

de los profesionales de la educación. En este sentido Días¹², expresa que las preocupaciones de los padres, de los niños con discapacidad, acerca de este proceso son pocas y se enfocan en los recursos materiales y humanos, presentándose ansiedad en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas y la poca formación para la transición a la vida adulta.

En este marco de responsabilidad social, donde todos los actores vinculados deben participar, la educación inclusiva ha tenido ciertas dificultades expresadas en su gran mayoría en la creencia de que los estudiantes con discapacidad deben seguir asistiendo a institutos especializados que se encarguen de solventar sus necesidades básicas. A su vez, aunque se contemplen políticas y normativas que garantizan la inclusión escolar y social de la población con discapacidad pareciera que dichas acciones son insuficientes, lo que se evidencia en los datos estadísticos divulgados por diferentes organizaciones.

De acuerdo con las cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en Colombia aproximadamente existe un 10% de la población con alguna discapacidad, es decir, aproximadamente unos 4.300.000 de ciudadanos. Por su parte de acuerdo al Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE)¹³, en el censo del año 2005, se calcula la existencia de un 6.45% de personas con alguna discapacidad, es decir, 2.645.000 colombianos. Para el departamento de Risaralda, se calculó en un 6.8% de personas con alguna discapacidad, aproximadamente 57.866 risaraldenses de los cuales el 5.9% se encuentran en Pereira, es decir, una cifra aproximada a los 25.300.

En el aspecto educativo, el MEN¹⁴ plantea que en Colombia 12 de cada 100 niños presentan una condición que limita su aprendizaje y participación de los cuales solo 3 asisten a la escuela, sumándole a esto, se cuenta con pocos establecimientos y recursos educativos para la atención educativa lo cual imposibilita ofrecer una formación integral con calidad y cobertura total a la población en edad escolar.

Con respecto al municipio de Pereira, la Asociación de Discapacitados del Risaralda¹⁵ (ASODIRIS), retomando los datos arrojados por el registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad, afirma que el 13,2% de la población con discapacidad no cuenta con ningún nivel educativo, el 29,7% no ha terminado su formación en básica primaria y sólo el 17,7% ha culminado la primaria completa. Esto podría ser un indicativo de que la oferta para la inclusión de estas personas no ha sido suficiente para atender a su condición, dando pie para que se complejice aún más el problema que hoy vive la sociedad respecto a: primero, el cambio de paradigma desde la integración a la inclusión, segundo que los niños, niñas, jóvenes y demás personas aún no pueden acceder al sistema educativo sin ninguna restricción; y tercero, que las políticas públicas sean verdaderamente acogidas por las instituciones, quienes tienen el

¹² DIAS M, Rita. Las representaciones de las familias de los jóvenes con deficiencia mental ante la filosofía de la educación inclusiva. [En línea] Salamanca, (España): Universidad de Salamanca. 2003. [Citado el 27 de marzo de 2011] Disponible desde: <<http://www.educacion.es/teseo/>>

¹³ DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Boletín Censo General 2005 Discapacidad- Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia): DANE. 2005. Citado el [18 de abril de 2011]. Disponible desde: <<http://www.dane.gov.co/files/censo2005/boletin1.pdf>>

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P. 13

¹⁵ DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Presentación de los Resultados del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo. Pereira: ASODIRIS. 2008. p. 13.

deber y la obligación de atender a las personas con discapacidad, garantizándoles el derecho a la educación.

Igualmente las personas que fueron encuestadas en el registro para la localización y caracterización de la población con discapacidad¹⁶, afirman que la deserción del sistema educativo se debe a la extra edad, la condición de discapacidad, los costos económicos, la accesibilidad a los centros educativos y las barreras actitudinales que causan rechazo, no sólo por parte de la comunidad, sino por sus mismas familias quienes no los consideran como sujetos de educación.

En cuanto a la discapacidad cognitiva, con énfasis en el municipio de Pereira y de acuerdo con el documento borrador de los lineamientos de Política Pública de discapacidad en Pereira¹⁷ un 10,7% de la población caracterizada en el Registro de localización del DANE 2008, posee dificultad para pensar y memorizar, lo que da cuenta de que existe una cifra considerable de personas que presentan esta condición y por tanto deben ser tenidas en cuenta en todos los aspectos sociales, entre estos el acceso a la educación.

Las cifras mencionadas con anterioridad se complementan con los datos suministrados por Tania Suarez¹⁸, coordinadora municipal de población con Necesidades educativas especiales (NEE), quien afirma que a partir de 1990 el MEN habla de integración educativa en Colombia; en algunas instituciones ya se atendía a la población con discapacidad, sólo que estas personas no estaban categorizadas, ni se tenían los medios ni la preparación docente para atender a sus necesidades. En el 2005 se adopta el paradigma inclusivo, “no es el estudiante quien se adecua al medio, sino el medio, las instituciones y los recursos quienes se adaptan al estudiante”.

A partir de este proceso inclusivo, es que la oferta educativa para población con NEE en Pereira se encuentra organizada en 176 instituciones educativas, de las cuales 23 cuentan con un docente de apoyo permanente y atienden a la población que presenta alguna discapacidad, de estas 23 instituciones 5 están categorizadas para trabajar con discapacidad cognitiva, las cuales son: Villa Santana, Byron Gaviria, San Fernando, Gimnasio Risaralda y San Nicolás.

Para el año 2010 el total de la población atendida con discapacidad en el sector educativo de Pereira fue de 3066 niños, de los cuales 1477 presentan discapacidad cognitiva, contando con recursos humanos como la UAI que dispone de ocho profesionales entre educadores especiales, trabajadoras sociales y psicólogos, 27 docentes capacitados en la didáctica flexible GEEMPA y recursos materiales como las canastas educativas distribuidas según la categorización de la discapacidad a atender en cada institución.

Aunque las políticas educativas implementadas en el municipio han servido para minimizar ciertos factores excluyentes dentro de las instituciones educativas y de alguna forma, han disminuido la deserción escolar y aumentado las posibilidades de acceso de las personas con discapacidad o con otras condiciones de vulnerabilidad, no se puede decir que exista una verdadera inclusión, esto debido a las múltiples interpretaciones y desconocimiento de los fundamentos conceptuales que se dan alrededor de este enfoque,

¹⁶ *Ibíd.* p. 19

¹⁷ ASODIRIS. Op. Cit. P. 10

¹⁸ SUAREZ, Tania. Unidad de atención integral (UAI). Pereira (Colombia). Observación inédita, 2011

generando entonces propuestas educativas, que aunque garantizan el acceso a la educación, por sí mismas no garantizan la plena participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos académicos, sociales y culturales que se gestan al interior de la institución.

En este sentido, en el Taller Internacional de inclusión de América Latina, el cual puso en común los avances y las dificultades que han tenido las naciones para abordar la inclusión educativa, se expuso que “En la mayoría de los países de la región las políticas educativas en torno a la inclusión educativa se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que ha significado desde las políticas sociales y educacionales de los estados, una descoordinación para lograr acciones integradas.”¹⁹ Al respecto Rodríguez expone: “Durante mucho tiempo se ha pensado que la educación inclusiva consistía en “integrar” a niñas o niños con algún tipo de discapacidad en la escuela, pero sin que ello significara ningún tipo de cambio en ésta, y lo que es peor aún, sin que cambiase nada el pensamiento del profesorado ni su práctica educativa”²⁰.

A este problema se suman otros tantos factores como la infraestructura no adecuada, la falta de recurso humano profesional que pueda apoyar el proceso y la falta de currículos flexibles que permitan contemplar la implementación de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades que presentan los estudiantes, ya que los modelos pedagógicos predominantes en un amplio sector de la vida escolar han privilegiado durante muchos años el acopio de datos, la repetición de instrucciones y el aprendizaje mecánico basado en la transmisión de información, que el docente no somete al análisis y la crítica; una concepción de comunicación e interacción homogénea y unidireccional, en cuyos procesos, uno de los sujetos asume como receptor pasivo con escasas opciones de interlocución.

Un proceso de enseñanza caracterizado por “la instrucción y la transmisión del conocimiento en un ambiente de aprendizaje donde impera la disciplina, la conducta y la atención”²¹, así como la implementación de estrategias pedagógicas conductistas que se focalizan en el “desarrollo y transmisión de contenidos enciclopédicos, orientados a la formación de un pensamiento mecanicista en el logro de conductas deseadas”²² lo cual causa que los niños, niñas y jóvenes incluidos en la sistema educativo no puedan contar con las garantías suficientes para desenvolverse dentro de un espacio que dignifique su presencia, fortalezca su autoestima y genere espacios de verdadero aprendizaje y socialización adecuados.

De otra parte, en la revisión de numerosas investigaciones realizadas con respecto a las actitudes de los docentes para la inclusión educativa de escolares con NEE, realizada por

¹⁹ CLARO, Juan Pablo. Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. REICE. [En línea]. Vol. 5, N° 5. 2007. [Citado el 28 de febrero de 2011] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521615>

²⁰ RODRÍGUEZ, Guillermo. La cultura escolar inclusiva: Algunas reflexiones desde las vivencias. [En línea] Bogotá (Colombia): Congreso Internacional Educación Para Todos, Los retos de educar en la diversidad. Fundación Saldarriaga Concha. 2011 [Citado el 05 de noviembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/817/1/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducarenladiversidad>

²¹ SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA. Integración escolar en Antioquia un reto hacia la inclusión: componente modelo pedagógico. Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquia. 2005, p 50-51

²² *Ibíd.* p51

Avramidis y Norwich²³ se concluye que si se aportan los recursos, el apoyo y las directrices para las prácticas de enseñanza con esta población, las actitudes de los docentes serán más favorables. Así, el poco conocimiento de los docentes frente al abordaje de situaciones áulicas incluyentes y la falta de adecuaciones que garanticen la óptima formación de las personas con discapacidad son los mayores condicionantes que se deben enfrentar para que la inclusión educativa sea una realidad en el país.

Los procesos de formación docente deben llevar inmersos la clara diferenciación entre lo que conlleva un proceso de integración educativa y un proceso de inclusión educativa, ya que la integración ha sido predominante en la educación Colombiana durante los últimos tiempos, esto implica según lo planteado por el MEN²⁴ que hasta el momento se ha centrado la mirada en el déficit del estudiante con NEE y se han planteado estrategias desligadas del contexto del aula, con lo cual en el mejor de los casos se ha logrado que los educadores suministren apoyos individualizados, diferenciados y en ocasiones segregadores, perdiendo toda posibilidad de aprovechar las características diferentes para enriquecer los aprendizajes de todos los estudiantes.

Al respecto, Meléndez²⁵, ha planteado que la Educación inclusiva permite la generación de mejores oportunidades de desarrollo, la fortaleza de la solidaridad y la promoción de alternativas de resolución de problemas, lo que da a entender que aunque el proceso sea largo y difícil de llevar, la inclusión es hoy la posibilidad más clara existente en el contexto para garantizar el acceso a la educación de los y las estudiantes con discapacidad cognitiva, en este caso. En este sentido, Booth y Ainscow afirman que “las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomenta la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas”²⁶

Así, el contexto escolar debe ser un lugar en el que se desarrollen procesos de enseñanza y aprendizaje y en el que se den relaciones sociales que preparen a los escolares para un desenvolvimiento adecuado y funcional a los requerimientos y exigencias sociales, tanto en lo académico, como en la formación ciudadana y moral. Metas que deberán ser planteadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los planes de mejoramiento que surgen como producto de los procesos de autoevaluación enmarcados en la gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad; sin embargo, hasta ahora se está iniciando en Colombia la aplicación de la Guía 34 de autoevaluación y mejoramiento institucional, guía que ha sido planteada con un carácter incluyente.

La importancia de centrar los esfuerzos de las instituciones educativas en pro de potenciar habilidades exige que se adopten pedagogías que permitan cierta flexibilidad tanto en los procesos propiamente académicos como en aquellos referidos a la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a la educación desde sus propias capacidades,

²³ AVRAMIDIS, Elias y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia revista [En línea]. European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2. p. 129–147. 2002 [Citado el 25-01-2012] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859>

²⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2007 Op. Cit. P. 15.

²⁵ MELENDEZ, Lady. La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Bogotá: GLARP IIPD. 2002 P. 15.

²⁶ BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. P. 6

ritmos y acuerdos, sin que esto represente un esfuerzo sobrecargado o por el contrario se traduzca en una flexibilidad no justificada que no exija tanto como el estudiante puede dar.

Así mismo, la flexibilidad hace referencia a horarios, rutinas y espacios que se crean para que el escolar pueda acceder a los aprendizajes que le son necesarios en compañía de sus pares, siguiendo procesos de aprendizaje colaborativo retomando lo planteado por Meléndez²⁷, donde todos puedan adquirir conocimientos, fortalecer relaciones, establecer lazos comunicativos y afectivos, propiciando y potenciando el desarrollo integral y con esto favoreciendo todas las dimensiones que compete al ser humano.

Ahora bien, en lo que respecta al área de Ciencias Sociales y discapacidad cognitiva, es importante y necesario promover la elaboración de estrategias para estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, donde se reconozcan como sujetos de derechos, así como lo plantean los lineamientos curriculares en esta área, el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él, es decir participar en la medida de lo posible en la construcción de la ciudadanía.

Para dar una respuesta educativa a los escolares con discapacidad cognitiva, la presente investigación pretende realizar una propuesta de estrategias pedagógicas incluyentes en el área de ciencias sociales, que beneficiarían a los diferentes actores intervinientes en el proceso educativo “para mejorar la calidad de la enseñanza y para conseguir escuelas más justas en sociedades más equitativas y solidarias.”²⁸.

En primer lugar, se beneficiarían los estudiantes con discapacidad cognitiva ya que se les ofrecerá una respuesta educativa con equidad, en igualdad de oportunidades y de calidad para su desarrollo y formación integral, haciéndoles posible pertenecer a la sociedad desde la reducción de cualquier tipo de exclusión o marginación educativa.

En segundo lugar; se beneficiarían los núcleos familiares de los escolares implicados, ya que contarían con el apoyo y aceptación por el que han luchado y esperado tanto tiempo y podrían tener igualdad de condiciones frente a los demás miembros de la sociedad. Por tanto, al buscar el mejoramiento de la calidad de vida de cada una de las personas que conforman la comunidad familiar, se estaría potenciando el desarrollo humano y en este sentido el desarrollo social.

En tercer lugar se favorecerían los docentes ya que tendrían la posibilidad de resignificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje con la implementación de diferentes estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales, partiendo de las potencialidades y necesidades de los escolares, igualmente contarían con orientaciones para realizar adecuaciones curriculares pertinentes para atender a los escolares en situación de discapacidad cognitiva, partiendo para ello de pedagogías flexibles que apuntan a la atención de la diversidad, lo que les permitiría replantear la predominante práctica pedagógica tradicional, pasando de un estudiante pasivo a un estudiante activo y protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

²⁷ MELENDEZ, Lady. La inclusión educativa del alumno con discapacidad intelectual: estrategias convergentes de gestión educativa multinivel. En: Primer Congreso Iberoamericano de Discapacidad Cognitiva. Pereira. 2010. 23 diapositivas a color, Archivo pdf.

²⁸ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Programa Iberoamericano para la inclusión educativa. [En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

En cuarto lugar, se beneficiarían todos los escolares que tengan la oportunidad de compartir sus procesos académicos con los estudiantes con discapacidad, ya que desarrollarían una mayor sensibilidad, aceptación y respeto hacia la diferencia, basada en valores como la solidaridad y tolerancia. Estos valores se adquieren en la medida en que a los estudiantes se les brinde la oportunidad de conocer, convivir y aprender con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos para que se establezcan lazos de cooperación y de apoyo que beneficien y enriquezcan a todos.

En definitiva, la implementación de estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales beneficia tanto a los estudiantes incluidos como a la comunidad en la que se encuentran inmersos, pues se establecen diferentes relaciones de comunicación y apoyo mutuo, donde no es el sujeto quien debe adaptarse al entorno y superar sus "incapacidades", sino que el entorno es el responsable de brindar las posibilidades, las herramientas y los recursos necesarios para fortalecer las potencialidades y capacidades que el estudiante tiene, permitiéndole mejorar aquellos procesos en los que presenta dificultades, dando una respuesta adecuada a sus necesidades.

Por último, las estrategias pedagógicas incluyentes para el área de ciencias sociales, se convertirían en herramientas de un incalculable valor teórico para consolidar y afianzar la inclusión educativa para la población con discapacidad; pues si bien es cierto existe innumerable bibliografía sobre los beneficios y fundamentos conceptuales de la inclusión, también es importante resaltar que aún existen grandes vacíos sobre la forma cómo abordar a la población en el contexto áulico.

De ahí que, las estrategias pedagógicas desde las implicaciones prácticas, ayudarían a mejorar la calidad de los procesos educativos en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes con discapacidad cognitiva, máxime si se tiene en cuenta que el enfoque inclusivo es considerado como la solución más clara para llegar a resultados verdaderamente transformadores en la sociedad y en la educación como espacio de participación y formación de todos los ciudadanos con características diferentes y diversas, pero con igualdad de oportunidades y garantía de sus derechos. En este sentido la OEI²⁹ expone que la atención a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal.

La presente investigación parte de la idea dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero de la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira?

²⁹ OEI. 2011. Op cit.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero de la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las ideas expresadas en los discursos de los diferentes actores pertenecientes a la institución educativa Byron Gaviria, sobre inclusión, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el área de Ciencias sociales.

Observar las estrategias pedagógicas empleadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de Ciencias Sociales con escolares con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

Interpretar y analizar las estrategias pedagógicas usadas por los maestros de la Institución Educativa Byron Gaviria en el área de Ciencias Sociales con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

Diseñar estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales, que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el trabajo inclusivo de estudiantes y niñas con discapacidad cognitiva de los grados cuarto y quinto.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 MARCO CONTEXTUAL

3.1.1 Marco político y legal. Existen grupos de jóvenes y niños con necesidades educativas especiales que plantean nuevas demandas educativas asociadas a su condición de discapacidad, esto ha llevado a los organismos internacionales a establecer unas políticas de educación inclusiva con calidad y equidad, en las que se tienen en cuenta los principios éticos y lineamientos que promueven una educación para todos, cuya síntesis se presenta a continuación:

Convención sobre los Derechos del Niño³⁰ (Naciones Unidas, 1989) Los derechos deben ser garantizados a todos los niños sin excepción y los estados tomaran las medidas necesarias para protegerlos de cualquier forma de discriminación. Este tratado reafirma la necesidad de proporcionarles cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos³¹ (Jomtien, 1990) Se debe prestar especial atención a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar las medidas para garantizar su acceso a la educación. Además hace referencia a que de todas las personas tienen el derecho a ser educados con calidad y con integrabilidad social.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos³² (Viena, 1993) Se establece que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente, a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad, y a las garantías de la igualdad de oportunidades.

La declaración de Managua³³ (Nicaragua, 1993) Para asegurar el bienestar social de todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración, interdependencia, y el reconocimiento de la diversidad; asegurándoles su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.

Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad³⁴ (Naciones Unidas, 1993) Buscan garantizar que la población con

³⁰ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los Derechos del Niño [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1989 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

³¹ UNESCO. Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jomtien: (Tailandia): 1990 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml -

³² ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Geneva (Suiza): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)

³³ ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). La declaración de Managua. [En línea] Managua (Nicaragua): . OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf

³⁴ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i

discapacidad tenga los mismos derechos y responsabilidades de los demás. La adopción de las 22 normas uniformes sirve como instrumento para la formulación de políticas y para el desarrollo de acciones de cooperación técnica y económica que garantiza la igualdad de participación.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales³⁵: (Salamanca, 1994) Las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales. La integración educativa es el método más efectivo para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos.

Marco de Acción de Dakar Educación para Todos³⁶: (UNESCO, 2000) La inclusión de los niños con necesidades especiales y de otros excluidos de la educación por razones de vulnerabilidad, deberá ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015. Busca garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, reduciendo sustantivamente la repetición, la deserción escolar y la extra-edad, dando un lugar prioritario a las políticas educativas inclusivas para asegurar que las escuelas favorezcan el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad³⁷(Naciones Unidas 2006) Busca promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible 2005-2014 (Naciones Unidas 2006) Mejorar el acceso a una educación básica de calidad en el marco de una educación para todos.

Metas Educativas para América Latina 2021³⁸(Argentina 2010) Para garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, proponen conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses; prestando apoyo especial, entre otros a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a jóvenes y adultos.

En el anterior marco, Colombia ha dispuesto de una serie de leyes y normativas que garantizan el derecho a la educación de toda su población, así:

Constitución Política de 1991³⁹. Especial atención se brindará a la población más vulnerable por condición económica, física o mental, según lo contemplado en sus

³⁵ UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

³⁶ UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar (Senegal): 2000 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml - Francia -

³⁷ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.convenciondiscapacidad.es/

³⁸ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.oei.es/metas2021/

³⁹ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011]. Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

artículos 13, 47, 67 y 68. Adicionalmente, se definen los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales, que tienen un carácter universal.

Ley 115 de 1994⁴⁰. Establece que la educación para personas con limitaciones y capacidades o talentos excepcionales es parte integral del servicio público educativo. Para ello los establecimientos educativos definirán en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) las acciones pedagógicas que permitan su proceso de integración académica y social. Así mismo, plantea los objetivos generales y específicos para la básica primaria, apuntando a una educación centrada en valores, ciudadanía y en el desarrollo de habilidades comunicativas, matemáticas, científicas, tecnológicas, artísticas y humanistas, para lo cual se tendrá en cuenta educar partiendo de las necesidades y nivel de desarrollo del estudiante.

Ley 361 de 1997⁴¹. Expone que el Estado garantizará a la población con discapacidad el acceso a la educación formal, para lo cual los centros educativos contarán con los medios y recursos humanos y materiales que garanticen su atención apropiada; por tanto ninguna institución educativa podrá negarle a los niños y niñas que estén en condición de discapacidad el derecho a la educación.

Decreto 2082 de 1996⁴²: Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Establece el uso de estrategias que respondan a sus necesidades y características, la conformación de las Unidades de Atención Integral (UAI), la inclusión del tema en los currículos de las instituciones formadoras de docentes. Propone la implementación de estrategias y apoyos necesarios en los PEI que les permita tener acceso a la educación, la vida laboral y la vida social.

Resolución 2565 de 2003⁴³: Contempla las competencias de la Secretaría de Educación en la organización de la oferta educativa para las poblaciones con NEE por discapacidad o excepcionalidad y el número de estudiantes que se deben atender por grupo. Cada institución organizará su plan de estudio de acuerdo a la discapacidad que atienda.

CONPES 80 de 2004⁴⁴ **-Política Pública de Discapacidad-**: Genera políticas que se enmarcan en el contexto de la protección y el manejo social del riesgo, contemplando estrategias, bajo un marco de corresponsabilidad, para que las personas, las familias, el estado, la sociedad y sus instituciones, puedan prevenir el riesgo, mitigar y superar la materialización del mismo, con el fin de evitar la discriminación y exclusión social.

⁴⁰ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Citado el 26 de marzo de 2011]. disponible desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

⁴¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 361. (7 febrero, 1997). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.978. 11 de febrero de 1997. [citado el 16 de abril de 2011]. Disponible desde www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082. (18 de noviembre). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.922. 20 de noviembre de 1996. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 2565. 24 de octubre de 2003. [En línea]. Bogotá (Colombia): MEN. 2003 [citado el 17 de abril de 2011]. disponible desde www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html

⁴⁴ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 80: Política Públicas de Discapacidad. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2004. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: www.minicultura.gov.co/index.php?idecategorias

Ley 715 de 2001⁴⁵. Establece la organización a nivel macro de las instituciones educativas, el personal que las conforman según las necesidades, el porcentaje de población atendida, las entidades de vigilancia y los niveles educativos que va a ofrecer en función de la comunidad en la que se encuentre.

Ley 762 de 2002⁴⁶. Plantea que los estados deben adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar progresivamente la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad y en la prestación del servicio educativo.

Ley 1098 de 2006⁴⁷. Plantea la responsabilidad de la familia, la sociedad y el estado con los niños, las niñas y los adolescentes en condiciones de discapacidad en cuanto a garantizar el cumplimiento de sus derechos en condiciones de igualdad y equidad, brindándoles una educación de calidad.

Ley 1145 de 2007⁴⁸. Esta normativa tiene por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.

Decreto 366 de 2009⁴⁹. Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en el marco de la educación inclusiva, determinando las competencias de las Secretarías de Educación, la prestación del servicio educativo para esta población y las funciones del personal de apoyo. Estipula que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas por el MEN.

Plan Decenal de Educación 2006 -2016⁵⁰. Plantea la necesidad de diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.

⁴⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 715 (21 de diciembre de 2001). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.654. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde www.menwed.mineduccion.gov.co/normas/715

⁴⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.889 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html

⁴⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (8 de noviembre de 2006). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario oficial No 46.446.[citado el 17 de abril de 2011] Disponible desde www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html

⁴⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1145 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. (10 de julio de 2007) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 46.685 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html

⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 366. (9 de febrero de 2009) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006 -2016 [En línea]. Bogotá (Colombia): MEN. 2009 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218_archivo.pdf

Ley 1346 de 2009⁵¹. Establece el derecho de las personas con discapacidad a un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a desarrollar plenamente su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima y el respeto por los derechos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Además, estipula que los niños y niñas con discapacidad no quedaran excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y tendrán acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan; para ello se deben realizar ajustes en función de las necesidades individuales, medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014⁵². La política pública de educación “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, propone que todos los niños, niñas y jóvenes tengan las mismas oportunidades para que puedan acceder al sistema educativo de una manera integral, enmarcada en valores éticos, como el respeto de lo público, ejercicio de los derechos humanos, el cumplimiento de sus deberes y la convivencia en paz.

Política Pública de discapacidad para el municipio de Pereira. Acuerdo 103 de diciembre de 2011⁵³. Propone avanzar en la garantía de derechos de personas con discapacidad, sus familias y cuidadores a fin de mejorar sus condiciones de vida y reconocerlos como Sujetos Titulares de Derechos y como protagonistas del desarrollo en el Municipio. Se plantea como uno de sus objetivos ajustar los PEI con modelos pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Municipio de Pereira.

3.1.2 Marco institucional

El Centro Educativo San Fernando, es una entidad de carácter oficial mixta, ubicado en Pereira, departamento de Risaralda, república de Colombia, que se encuentra al suroccidente de la ciudad, en la comuna Cuba, calle 70 N° 23 b 20 teléfono 3372448 – 3271076.

La institución se encuentra a una cuadra del intercambiador del sistema mega bus, rodeado por la casa de justicia, el sector informal de vendedores ambulantes, el sector comercial y bancario, también se encuentra cerca de la notaria, la unidad integral de policía de Cuba entre otras instituciones que de manera directa o indirecta colaboran y prestan apoyo al desarrollo del PEI del colegio el cual pertenece al núcleo educativo N° 8.

El lote de terreno consta de 2.800 metros cuadrados y está situado entre los límites, al Norte con el Centro Administrativo, por el Sur con la Manzana 7 San Fernando, por el Oriente con la calle 70 B y por el Occidente con la calle 73.

⁵¹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html

⁵² PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. [En línea] Bogotá (Colombia): Presidencia de la República. 2010 [citado el 14 de abril de 2011]. Disponible desde www.mineduccion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html

⁵³ CONCEJO DE PEREIRA. Acuerdo 103 de diciembre de 2011 por el cual se aprueba la política pública de discapacidad para el municipio de Pereira. [En línea] Pereira (Colombia): Concejo Municipal de Pereira. 2011 [Citado el 08-01-2012] Disponible desde: <http://www.concejopereira.gov.co/es/?acc=documentos&fnc=listdocs>

La escuela inició su funcionamiento con el nombre de “ESCUELA SAN FERNANDO” el 8 de Febrero de 1972 con un total de 450 estudiantes distribuidos en nueve grupos.

La población que conforma esta institución en su mayoría se localiza en los estratos 1 y 2, con familias disfuncionales y presentan problemas de conducta y de aprendizaje.

En la actualidad la institución cuenta con 1600 estudiantes distribuidos en la jornada de la mañana y la tarde, de los cuales 248 se encuentran reportados en el formato de estudiantes con discapacidad y talentos, según resolución 166, el cual es entregado al programa de inclusión a la población con necesidades educativas especiales de la secretaria de educación municipal.

En la mañana funciona la básica primaria con cuatro grupos de primero tres grupos de segundo cuatro de tercero, cuatro de cuarto y cuatro de quinto, y un grupo de aceleración del aprendizaje.

En la jornada de la tarde funciona la básica primaria y la básica secundaria, donde hay dos grupos por cada grado.

La población estudiantil se caracteriza por presentar situaciones de riesgo por ello la institución tiene convenios interinstitucionales los cuales son con la secretaria de salud, Homeris, La UAI, secretaria de desarrollo, hospital san Jorge, aulas especiales de apoyo entre otras.

En la actualidad la Institución cuenta con una planta de personal conformada por 63 Docentes, tres asesoras pedagógicas; cuatro Coordinadoras, un Rector, dos Secretarios, dos bibliotecarias, tres aseadoras y cuatro celadores.

La planta física de la institución cuenta con una sala de informática, una biblioteca, oficinas adecuadas para la secretaria, la rectoría y las coordinaciones, 26 aulas para la educación formal, un salón donde funciona el Aula de Apoyo, un salón para psicorientación, aula de aceleración, tres unidades sanitarias y una cancha múltiple.

El secretario de educación del municipio de Pereira en la resolución 4944, teniendo en cuenta las diversas consideraciones legales implementa a partir del año 2007 las unidades de atención integral UAI y aulas de apoyo en algunos establecimientos educativos de carácter oficial de la ciudad de Pereira entre los cuales se encuentra la Institución Educativa San Fernando la cual posee un aula de apoyo para la atención de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.

3.2 MARCO TEÓRICO

Para comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se deben implementar para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva, se hace necesario precisar qué se entiende por educación inclusiva, discapacidad cognitiva y por estrategias pedagógicas.

En este contexto se abordará en primer lugar el enfoque de la inclusión educativa, perspectiva dentro de la cual se inscribe la propuesta, en segundo lugar, se desarrollará un apartado discapacidad cognitiva, dentro del cual se plantea algunas generalidades, en tercer lugar se presentaran los aspectos generales sobre estrategias pedagógicas para la atención educativa de la diversidad, para finalizar con las estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Ciencias Sociales en la atención de escolares con discapacidad cognitiva.

3.2.1 Fundamentos de la Inclusión Educativa

La diversidad es entendida como la diferenciación de gustos, ideologías, costumbres, formas de comunicarse, pensar o actuar frente a determinadas situaciones. Esta diferencia que coexiste dentro de los diferentes espacios geográficos es concebida por la UNESCO, como una manifestación cultural que adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. “Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad”⁵⁴.

En este sentido, Meléndez expone: “la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad”⁵⁵, así la diversidad puede ser entendida como las diferencias existentes de persona a persona, diferencias que a la vez enriquecen los procesos de interacción de los seres humanos; y, es la institución educativa la llamada a ofrecer propuestas que permitan un clima escolar basado en relaciones de aceptación, respeto y valoración de las diferencias entre docentes, estudiantes, padres y demás miembros de la comunidad educativa.

El hecho de reconocer y aceptar que diversidad no es sólo diferencia sino también “Concurso de varias cosas distintas”⁵⁶, implica en la práctica, tener una convivencia pacífica y equitativa porque en todas las instituciones educativas siempre se presentarán múltiples diversidades: de ideas, experiencias, actitudes, capacidades y niveles de conocimiento, de estilos y ritmos de aprendizaje, de contextos, desarrollo cultural, lingüístico y social, entre otras. Estas consideraciones han conducido a que en la actualidad, el término diversidad sea bastante utilizado, lo cual en criterio de Arnaiz pretende “acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y

⁵⁴UNESCO. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: identidad, diversidad y pluralismo. En: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (26 de Agosto al 04 de Septiembre de 2002). [en línea] Johannesburgo (Sudáfrica). UNESCO. Pg. 4. [Citado el 18 de Abril de 2011]. Disponible desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s>

⁵⁵ MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. México: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial.

⁵⁶Ibíd

tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado.”⁵⁷

Así, la diversidad se relaciona con las diferencias que se dan entre los seres humanos, estas diferencias pueden ser generales, por condición de vulnerabilidad o por necesidades educativas especiales. La diversidad por diferencias generales hace referencia a la peculiar manera que cada persona tiene para percibir y procesar la información e interpretar la realidad (estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, motivación, necesidades e intereses). En el ámbito educativo la diversidad por condición de vulnerabilidad hace referencia a los grupos poblacionales que se encuentran expuestos a exclusión o discriminación, bien sea por sus particularidades personales o por razones sociales o económicas, entre las cuales se encuentran: pertenencia a minorías étnicas y culturales, afectación por el conflicto armado, alto riesgo social, jóvenes y adultos iletrados, población rural dispersa, habitantes de frontera, diversidad por identidad sexual, entre otros.

Por último, la diversidad por NEE se refiere a aquellas que pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, comunicativos, emocionales y psicosociales, siendo las más representativas las NEE por talento y/o excepcionalidad, o por condición de discapacidad visual, auditiva, motora, cognitiva y mental. Para fines del presente trabajo se va a profundizar en el tema de condición de discapacidad, específicamente cognitiva.

3.2.1.1 Evolución histórica del abordaje de la discapacidad. Para entender el enfoque de inclusión educativa es importante conocer la evolución que ha tenido el abordaje de la discapacidad en los diferentes momentos históricos. Esta transformación se ha enmarcado en diferentes paradigmas, los que han determinado la concepción, percepción y formas de atención a esta población. A continuación se presenta una breve síntesis de estos partiendo de los planteamientos de autores como Garzón y Castellanos⁵⁸ y Meléndez⁵⁹:

Entre el siglo VI y el XV se ubica el paradigma de la exclusión, el cual se basa en un modelo del exterminio; en esta época las personas que tenían algún tipo de discapacidad eran condenadas a la muerte en la hoguera o al exilio en zonas no habitadas, ya que la discapacidad era considerada como un fenómeno sobrenatural asociado a posesiones demoníacas o castigos divinos.

Los SXVI, XVII, XVIII y XIX se ubican en el paradigma proteccionista caracterizado por:
1) **Los asilos como forma de redención.** Las personas con discapacidad eran recluidas en orfanatos y condenadas a vivir de la mendicidad y la caridad. 2) **La institucionalización.** Estas personas eran vistas como seres antisociales que requerían un proceso de **Educación en instituciones residenciales** en los que se utilizaban

⁵⁷ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Currículum y atención a la diversidad. [En línea] Murcia (España): Universidad de Murcia. p.3. 1999 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: <http://ftp.cprcieza.net/pdf/UNIDAD1.pdf>

⁵⁸ GARZÓN O. Martha Lucía; CASTELLANOS P. Wilson. Alto Vuelo: Experiencias Significativas de Educación Inclusiva de Población con Necesidades Educativas especiales en el departamento de Risaralda. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. 2007. p. 72-74.

⁵⁹ MELENDEZ R. Lady. la educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

modelos de tortura y restricción para modificar el comportamiento. Posteriormente con la ilustración se da un proceso de **Educabilidad como atributo**, haciéndose énfasis en la enseñanza a personas con dificultades en sus sentidos, viéndolos como pacientes-alumnos y por lo tanto orientando las prácticas educativas hacia el adiestramiento y el desarrollo de capacidades. 3) **Los centros de educación especial**. Se crean sitios específicos para agrupar a las personas con discapacidad de forma homogénea, dándose un proceso de **Educación segregada**, en el cual se les daba un plan de estudio especial, y en un espacio físico separado. 4) **Sujetos de estudio**. En los centros especializados se inicia la aplicación de pruebas del coeficiente intelectual (CI) para medir las diferencias intelectuales entre los seres humanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial surge el paradigma de la rehabilitación que partiendo de un modelo médico, se caracteriza por admitir la discapacidad es individual, ya que es en su deficiencia (física, mental o sensorial) y en su “falta de destreza” donde se ubica básicamente el origen de sus dificultades. Desde esta perspectiva, se hace necesaria la intervención de un equipo de especialistas (Medicina, Terapia Física, ocupacional y del lenguaje, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial, entre otros) quienes diseñan un proceso rehabilitador para dar respuesta al problema.

Entre las década de 1960 y 1990 se da el paradigma integracionista que se sustenta en dos modelos: 1) **Modelo de autonomía personal**. Parte del deseo de familias y personas con discapacidad por desarrollar una vida tan normal e independiente como fuera posible, debido al hecho que las personas egresadas de los centros de educación especial tenían dificultad para integrarse más tarde a la vida en sociedad. 2) **Modelo de los derechos humanos**. Se basa en el derecho a la igualdad oportunidades para conseguir que las personas con discapacidad sean reconocidas como sujetos que tiene derecho al acceso y disfrute de todos los bienes y servicios sociales y culturales.

A nivel educativo, se promueve la integración al sistema educativo formal de las personas con discapacidad, dándose el proceso de **Educación integrada**, la que presenta tres características o comunidades educativas a saber: salones especiales o aulas diferenciadas para niños con discapacidad intelectual, auditiva y visual; aulas de apoyo o de recursos para niños con problemas de aprendizaje, emocionales y de conducta; y, la incorporación de niños con dificultades leves a clases regulares con el apoyo de un asistente especializado.

En el paradigma integracionista se concibe que la persona con discapacidad debe tener la posibilidad de desenvolverse en sus entornos lo más normalmente posible y es a partir de esta concepción que se da el proceso de **Atención a las necesidades educativas especiales** (término acuñado en el Reino Unido en 1978) desde el cual se permite mirar al estudiante de forma individual partiendo de sus necesidades tanto educativas, como sociales y culturales. Sin embargo, en este sentido el MEN⁶⁰, expone: Al “etiquetar” a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los estudiantes puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros estudiantes. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del estudiantado clasificado como con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

⁶⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Op.cit

La integración, es un importante y decisivo paso para la valoración positiva de las diferencias humanas, ya que desde una perspectiva educativa la integración defiende la escolarización conjunta de alumnos con discapacidad y los alumnos “normales”. Es a partir de este momento en el que se empiezan a organizar los servicios, las leyes y políticas para que las estructuras sociales sean accesibles de todas las personas, tanto en el ámbito educativo como en otros espacios de la vida comunitaria. Sin embargo, desde una mirada educacional se evidencia que sigue siendo un modelo cuyo accionar se enfoca en la presencia de los estudiantes en el sistema educativo formal, pero no en su participación. En muchas ocasiones esto contribuye a que se den algunas prácticas que segregan ya que perciben a los niños y niñas como inferiores, lo cual estimula las etiquetas que menosprecian a las personas con discapacidad.

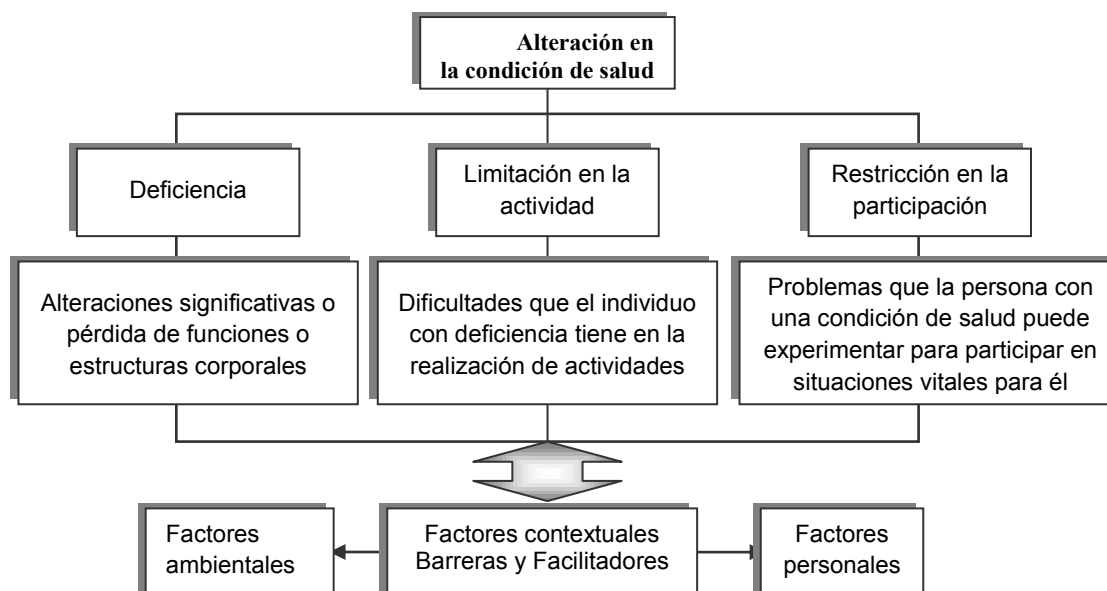
Finalmente entre las décadas de 1990 y 2010 surge el paradigma de la inclusión que inicialmente se fundamenta en un modelo social, en el cual la discapacidad es vista como un problema de origen social donde muchas de las condiciones de discapacidad son creadas por el entorno social y por lo tanto es su responsabilidad hacer las modificaciones necesarias que garanticen su participación en la sociedad.

Posteriormente y tomando elementos de los modelos médico y social se llega al modelo biopsicosocial, propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual proporciona una visión coherente de las diferentes dimensiones del individuo y del entorno desde una perspectiva biológica, individual y social. La OMS en el 2001 promulga la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud -CIF⁶¹, en la cual se establece que discapacidad es un término genérico que incluye: deficiencia o alteración en las funciones o estructuras corporales (Nivel corporal), limitación o dificultades en la capacidad de realizar actividades (Nivel individual) y restricción en la participación de actividades que son vitales para el desarrollo de la persona (Nivel social). La discapacidad representa las alteraciones en el funcionamiento del ser humano considerando que esta es producto de la interacción del individuo con el entorno en el que vive y se desarrolla.

La discapacidad puede considerarse como una experiencia de vida que cada persona que la tiene, la vive en forma diferente esta depende no solo de la deficiencia o de la limitación que presente en la realización de una actividad; sino que además está determinada por las barreras u obstáculos o los facilitadores o apoyos que la persona con una discapacidad encuentra en su contexto y que finalmente son los que determinan el grado de participación que esta pueda tener en su entorno. Los postulados planteados se resumen en la siguiente figura:

⁶¹Op cit. OMS, 2001

Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)



Fuente: OMS¹. 2001

El modelo biopsicosocial se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. Con relación a este modelo Verdugo⁶² expone que el funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Éstos últimos interactúan con la persona e influyen en el nivel y la extensión de su funcionamiento. Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En éste se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad.

La nueva concepción de la discapacidad centrada en el entorno y lo social, de acuerdo con lo planteado por Aguilar⁶³, es tremendamente aplicable para entender que las dificultades educativas de un estudiante no pueden ser explicadas simplemente por su condición de discapacidad, sino que por el contrario son las características del sistema educativo en sí mismo (planes de estudio y formación de docentes inapropiados, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos y otros) las que están creando "barreras para el aprendizaje y la participación" de estos y posiblemente de otros estudiantes.

⁶² VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.12

⁶³ AGUILAR MONTOYA, Gilda. Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En: V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. [En Línea] Santiago de Chile: Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. 2004. [citado el 26-07-2011]. Disponible desde: www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp

3.2.1.2 De la integración a la inclusión. La integración y la inclusión son términos relativamente nuevos con una misma intención, la cual consiste en que los estudiantes con discapacidades sean parte de las aulas de educación formal, sin embargo no tienen la misma manera de abordar la atención a los estudiantes en el aula, estas diferencias se exponen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Modelo médico	Modelo biopsicosocial
Procesos centrados más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformación de los procesos educativos.	Procesos centrados en la transformación de políticas, prácticas y cultura para la inclusión en las aulas y escuelas de todos los niños y niñas
Se garantiza el acceso a la educación	Se garantiza el acceso, permanencia y promoción a una educación con calidad
La integración como proyecto individual de algunos docentes	La inclusión como proyecto de escuela y no de profesores aislados.
Individuo con Necesidades educativas especiales	Individuo/entorno con barreras para el aprendizaje y la participación
Centra sus procesos de alumnos con NEE derivadas de discapacidad	Centra sus procesos en la atención de todos y todas las niñas en el marco de la diversidad
Provisión de recursos adicionales sólo para los niños integrados.	Provisión y uso de recursos disponibles para todos los niños y niñas en apoyo del aprendizaje.
Responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo y especialistas	Responsabilidad y relación de colaboración entre los implicados en el proceso educativo.
Proyectos educativos institucionales integradores que contemplan la atención a población con NEE	Proyectos educativos institucionales incluyentes que contemplan la diversidad y el compromiso con el cambio.
Transferencia del enfoque de educación especial a la escuela común.	Currículo amplio y flexible con contenidos para la inclusión social, aprendizajes significativos y enfoques metodológicos diversificados
Apoyos para mejorar el funcionamiento	Apoyos para aumentar la capacidad del entorno de responder a la diversidad
Se promueven adecuaciones curriculares y actividades individuales para los niños con discapacidad	El currículo es el mismo para todos los niños, con adaptaciones en las estrategias

La educación inclusiva parte del movimiento fundamentado en el principio de educación para todos, que reconoce la educación como un derecho inalienable de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación o segregación por condiciones personales, culturales o sociales. Cuando se habla de educación inclusiva no se hace referencia a un término nuevo para designar la integración de los “alumnos con necesidades educativas especiales por condición de discapacidad”. El concepto, de acuerdo con lo planteado por la OEA⁶⁴ hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a todos los alumnos y por tanto, constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

⁶⁴ (OEA, 2004, p.41)

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, entre otras, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. Es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Según MEN⁶⁵, parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden crecer y aprender juntos, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran.

La escuela inclusiva, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los niños, niñas y jóvenes son importantes incluyendo aquellos que presentan vulnerabilidad a la exclusión. Implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente. En definitiva, como lo expresa la UNICEF⁶⁶ la educación inclusiva se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

De acuerdo con lo planteado por la Organización de Estados Americanos⁶⁷ (OEA) uno de los mayores desafíos que enfrenta el sistema educativo, es avanzar hacia una escuela más inclusiva que dé cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus alumnos para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

La inclusión educativa toma en cuenta el hecho de que cada estudiante tiene unas necesidades y unas capacidades particulares que de una u otra forma lo hacen ser único. Según Cedeño⁶⁸, la inclusión educativa tiene una característica fundamental: no pretende que los estudiantes estén solamente inmersos en un espacio, sino que además, compartan responsabilidades y tareas conjuntas con otros compañeros, formando así parte de un todo; donde se mira a cada uno en pro de las capacidades y fortalezas que lo hacen necesario, valioso, importante e imprescindible para el grupo (el todo) y no de las debilidades y obstáculos que lo alejan del mismo.

La misma autora plantea que la inclusión educativa hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que entra a ocupar el estudiante dentro del aula de clase; el segundo apunta hacia el papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y por último el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y

⁶⁵ MEN. 2007. Op cit. p 14-15

⁶⁶ UNICEF 2000

⁶⁷ (OEA, 2004)

⁶⁸ CEDENO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf>

al desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante relacionarse con el entorno, pero también al entorno relacionarse con el estudiante.

3.2.1.3 Componentes sociales, fundamentos y principios de la educación inclusiva.

El término inclusión abarca a toda la diversidad de poblaciones que pueden ser encontradas dentro de una sociedad, aceptando sus características particulares y entendiendo las diferencias entre unas y otras; por lo anterior la educación inclusiva se estructura bajo unos componentes sociales, fundamentos y principios básicos que le dan sentido dentro de la práctica escolar; en Colombia el MEN⁶⁹ los plantea de la siguiente manera:

- **Componentes sociales:** Los componentes sociales son el marco de referencia para la elaboración de políticas que mejoren el proceso de inclusión; éstos se fundamentan en: primero, los derechos humanos, teniendo en cuenta que todos tienen los mismos derechos en cuanto a participación, respeto, calidad, garantías, etc.; segundo, la igualdad de oportunidades y accesibilidad, en cuanto al acceso a los diferentes servicios; tercero, la autodeterminación como fin último de los apoyos brindados por la institución a los estudiantes según sus potencialidades y sus necesidades, logrando que puedan elegir y decidir por sí mismos, siendo autónomos; y cuarto, la participación, siendo sujetos activos y ayudando a modificar o adaptar los diferentes servicios sociales, a las necesidades específicas que tienen.
- **Fundamentos:** Además de los fundamentos políticos y legales, expuestos en el apartado anterior, la educación inclusiva posee fundamentos que soportan la oferta educativa y son de diversa índole:

Fundamentos sociológicos: Orientados a favorecer el desarrollo del ser desde la igualdad de oportunidades y la promoción de valores que permitan la formación plena de cada individuo. Básicamente consisten en: reconocer las diferencias, hacer énfasis en el ser humanos, la igualdad de oportunidades, formar en valores y brindar apoyos con responsabilidad y compromiso.

Fundamentos pedagógicos: Referidos al campo en el que varias disciplinas se interrelacionan para responder ¿cómo se aprende?, ¿cómo se debe dar el proceso de enseñanza y aprendizaje según la forma como aprende cada persona desde su diversidad en cuanto a necesidades y capacidades? Teniendo en cuenta los modelos, enfoques, estrategias, actividades, etc., que son utilizados para lograr el proceso de formación, donde el estudiante es una gente activo y donde se tienen en cuenta sus diferencias de aprendizaje, sus potencialidades y sus aspectos a mejorar.

Fundamentos comunicativos: se entiende la comunicación como una herramienta imprescindible para relacionarse con los otros y por lo tanto para expresar y aceptar puntos de vista, respetar las diferencias, participar clara y democráticamente. Son las

⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 11-28

habilidades y destrezas que permiten interactuar en una situación comunicativa específica, teniendo en cuenta los mecanismos alternativos, lengua de señas, braille, etc.

Fundamentos epistemológicos: referidos a la construcción colectiva del saber, donde se miran las relaciones entre las personas de un mismo grupo y la forma cómo construyen y transforman su cultura y sus conocimientos, según sus características colectivas.

- **Principios:** El reconocimiento de la diversidad humana, exige a los actores del sistema educativo realizar una profunda reflexión ética con respecto a los principios que deben fundamentar un proceso educativo incluyente. Desde la perspectiva del MEN⁷⁰ la escuela inclusiva se fundamenta en los siguientes principios:

Enfoque de Derechos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos sostiene como premisa fundante que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, lo que conlleva a rechazar y erradicar todo tipo de discriminación. Esta acción abre espacios institucionales que permiten a los habitantes de un país constituirse en sujetos de derecho y, por consiguiente, ha dado instrumentos para su exigibilidad y su consecuente vigencia social.

Reconocimiento de la diversidad humana: Este principio obliga a la institución educativa a abandonar el sueño de que todos son iguales y a hacer una reflexión ética importante con respecto a los valores que deben fundamentar el proceso educativo; reconocer la diversidad y garantizar la equidad.

El reconocimiento a la diversidad propicia la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias, considerándolas como oportunidades de aprendizaje. Esto implica un nuevo paradigma, el de la cultura de la diversidad, y exige para la escuela una nueva forma de pensar, de hacer, de organizarse, de relacionarse. Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad, demócratas y libres, una escuela para todos y para todas. Lo que significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En este sentido, Meléndez plantea que es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educaciones pertinentes y significativas que cubran a todos los niños y niñas.

Equiparación de oportunidades: Proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial. La equiparación de oportunidades no se refiere a que a todos los estudiantes se les deben brindar las mismas experiencias de aprendizaje con iguales objetivos, iguales procesos, y esperando iguales resultados, sino a que, según lo que necesiten, se les darán objetivos, experiencias y procesos semejantes a los de los demás, pero con peculiaridades que favorezcan el desarrollo integral de cada uno y permitan que los resultados sean efectivos.

La equidad. Debe ser definida como "Dar a cada uno, lo que cada uno necesita" y no como erróneamente se plantea de "Dar a todos por igual". Garantizar la equidad significa

⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2007. Op.cit.

reconocer que los seres humanos tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En esta definición se reconoce, en primer lugar, que existen barreras personales para la plena participación para todos los seres humanos porque por principios biológicos, todos tenemos algún grado de limitación y, en segundo lugar, se reconoce también que todos tenemos condiciones personales y culturales diferentes y la educación nos debe garantizar el derecho a la participación social eliminando las barreras externas que obstaculizan nuestro desarrollo y por ende nuestra participación.

En este sentido Meléndez expone que equidad es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educación pertinente y significativa que cubran a todos los niños y niñas.

Solidaridad: La solidaridad expresa una idea de unidad, cohesión, colaboración y relaciones basadas en el reconocimiento recíproco y el apoyo mutuo. Tiene una amplia relación con la justicia social por ser uno de los valores fundamentales para el orden de la comunidad. Esto, se refiere a que siendo solidarios podemos establecer lazos de convivencia, y en este caso de justicia para con los demás.

Los principios de la educación inclusiva se sustentan en los derechos humanos, la calidad educativa y el sentido social. En este sentido, el MEN⁷¹ retomando al Centro para Estudios sobre Educación Inclusiva de Inglaterra enuncian las diez razones para ello:

Desde el enfoque de derechos Humanos:

- Todos los niños y niñas tienen el derecho a aprender juntos.
- Los niños no deben ser desvalorizados o discriminados excluyéndolos del sistema general de educación o enviándolos lejos a causa de su discapacidad o de sus dificultades de aprendizaje.
- Los adultos con discapacidad que se describen a sí mismos como “sobrevivientes” de la educación especial, demandan el fin de este modo de segregación.
- No existen razones legítimas para separar los estudiantes en el proceso educativo. Ellos deben permanecer juntos y esto trae ventajas y beneficios para todos.

Desde el enfoque de calidad educativa:

- Las investigaciones muestran niños y niñas con mejor rendimiento académico y logros sociales en ambientes inclusivos.
- No hay enseñanza o cuidado en las escuelas segregadas que no pueda darse en las escuelas ordinarias.
- Con compromiso y apoyo, la educación inclusiva es la manera más eficiente de usar los recursos educativos.

Desde el enfoque del sentido social:

- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y a prepararse para la vida en comunidad.

⁷¹ Ibíd.

- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor por la diversidad y construir amistad, respeto y comprensión.

Siguiendo a la UNESCO⁷², la educación inclusiva se justifican desde tres perspectivas: 1) Educativa, porque implica el desarrollo de nuevas técnicas y herramientas necesarias para responder a la diversidad de manera efectiva, logrando el beneficio de toda la comunidad, pero especialmente de los estudiantes, quienes son el centro del proceso educativo. 2) Social, ya que permite que se acepte la diversidad, reconociéndola como característica esencial del ser humano y facilitando medios para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades, y por lo tanto desarrollar valores sociales de compromiso, solidaridad, respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias. 3) Económica, reduciendo los gastos del situado fiscal y los recursos nacionales, ya que no tienen que mantener las escuelas e instituciones especializadas en diferentes grupos de estudiantes, sino que el incluirlos a todos a la misma escuela, permite que con menos recursos se logren resultados mejores teniendo en cuenta lo corporal, lo individual y lo social.

En el anterior marco, Stainback y Stainback⁷³ plantean que la escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Por otro lado Arroyave plantea que el papel de la escuela inclusiva debe ser atender la diversidad educativa, entendiendo ésta última como “Responder, a través de la pluralidad de enfoques en los procesos educativos, tanto a las diversas formas, ritmos y estilos de aprendizaje, como, a las múltiples capacidades, motivaciones e intereses que una población, innegablemente diversa, puede manifestar”.⁷⁴

Ambas definiciones plantean la escuela inclusiva como la oportunidad que tienen todos los estudiantes de recibir una educación con calidad independientemente de sus condiciones personales y dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una educación en la que puedan tener acceso a todos los servicios prestados por la institución. Para ello se deben considerar algunos aspectos como: la aceptación de la comunidad hacia las diferencias que se puedan presentar y las necesidades de cada persona; el establecimiento de lazos de amistad, colaboración y compromiso por parte de los padres, estudiantes y profesores, para así disminuir las dificultades que surjan y aumentar las oportunidades de desarrollo individual y colectivo; por último se deben tener en cuenta los recursos naturales proporcionados por la comunidad, con el fin de que todos los estudiantes sean aceptados, valorados y tengan oportunidad de participar en su propio proceso de formación.

⁷² UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile, 2004

⁷³ STAINBACK, S.-STAINBACK, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Citado por CEDEÑO À. Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion.pdf>

⁷⁴ ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. pg. 90

Una escuela inclusiva debe considerar, además de otros, los siguientes aspectos:

- Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas.
- Evaluación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Enfoques metodológicos y currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.
- Contenidos y objetivos para la inclusión social y aprendizajes significativos
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y el compromiso con el cambio.
- Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo.
- Buen clima afectivo y emocional de la escuela y el aula.
- Gestión y uso de recursos disponibles en apoyo del aprendizaje.
- Programas de sensibilización, formación y desarrollo profesional que faciliten cambios en la práctica educativa

Así mismo, Tébar⁷⁵ plantea que se deben tener en cuenta las siguientes preguntas para alcanzar una mayor calidad en la educación inclusiva:

¿Qué contenidos debe dominar el docente en un aula inclusiva? los contenidos deben girar en torno a la práctica y a la teoría, incluyendo competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales como la base para una adecuada formación docente donde se haga énfasis en el reconocimiento y respeto de diversidad, y en desarrollos de habilidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una escuela inclusiva.

¿Qué competencias profesionales necesita el maestro en un aula inclusiva? El profesor inclusivo debe tener en cuenta las necesidades de sus estudiantes, reconociéndolas a través del diagnóstico, para luego intervenir dentro del proceso de formación, siendo apoyado por orientadores y profesionales. Debe tener una gran visión sobre lo que es la diversidad para poder plantear métodos pedagógicos que medien entre los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué modelo de formación del profesorado se necesita: principios, destinatarios, horas? La formación del docente debe estar permeada por la práctica y la teoría, por bases éticas y axiológicas, y partiendo siempre del contexto cultural.

3.2.2 Discapacidad cognitiva.

A través de la historia el retraso mental, o como se denomina actualmente la discapacidad cognitiva, ha sido objeto de múltiples miradas y definiciones.

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), entiende el retraso mental como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas

⁷⁵ TEBAR B. Lorenzo. La educación inclusiva o la revolución escolar. REDINED [en línea]. Coruña (España). [citado el 22 de Marzo de 2011]. pg. 5-7. Disponible desde <<http://www.inclues.org/english/doc/inclcd/reovl/EDINCLREVOLESCOLAR.htm>>

conceptuales, sociales y prácticas esperadas en su edad y en el entorno social en que viven. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años⁷⁶.

La anterior definición incluye una serie de dimensiones que permiten caracterizar dicha condición. Estas son:

Dimensión I: Aptitudes intelectuales: Procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje y la contextualización, y aplicación del aprendizaje.

Dimensión II: Nivel de adaptación: Conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria: Conceptuales referidas a competencias cognitivas, comunicativas y académicas; prácticas relacionadas con las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto; y, Sociales que comprenden las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

Dimensión III: Participación, interacción y rol social: Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales entre otros. La participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material.

Dimensión IV: Salud física, salud mental y factores etiológicos: Las personas con discapacidad cognitiva, presentan diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias de las enfermedades, tales como dificultad para reconocer problemas físicos y de salud mental y comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor. Por ello requieren de entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna de la situación de salud y de un acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud.

Dimensión V: Contexto social: ambiente, cultura y oportunidades: Hace referencia a los niveles de actuación de la persona en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles: 1) Entorno vital: relación de la persona con lo inmediato a él, como familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros. 2) Entorno inmediato: ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano. 3) Entorno social: patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas.

De otra parte desde una perspectiva de salud, la OMS⁷⁷ plantea que la discapacidad cognitiva incluye las alteraciones en las estructuras o funciones del sistema nervioso central que afectan la realización de actividades que implican aprendizaje y la aplicación del conocimiento. Así, dentro de este grupo se podrían incluir algunas categorías diagnósticas que se encuentran más comúnmente en el sistema educativo, como el autismo, Síndrome de Down, déficit de atención, problemas de aprendizaje, entre otros.

⁷⁶ ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5

⁷⁷ OMS.2001. op.cit.

Desde una perspectiva educativa el MEN⁷⁸ entiende la discapacidad cognitiva como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona. El concepto de discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona.

Esta definición, que no parte de un diagnóstico clínico, se encuentra relacionada con las prácticas educativas y los procesos de aprendizaje inmersos en ellas, implica una mayor especificidad en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, posibilidades de evaluación del potencial de aprendizaje y mejoramiento en el desempeño general por el aprendizaje autorregulado.

En este sentido, Correa⁷⁹ plantea que esta evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, permite concebir a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su condición específica merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible, en el contexto de las interacciones en las que participa o debería participar.

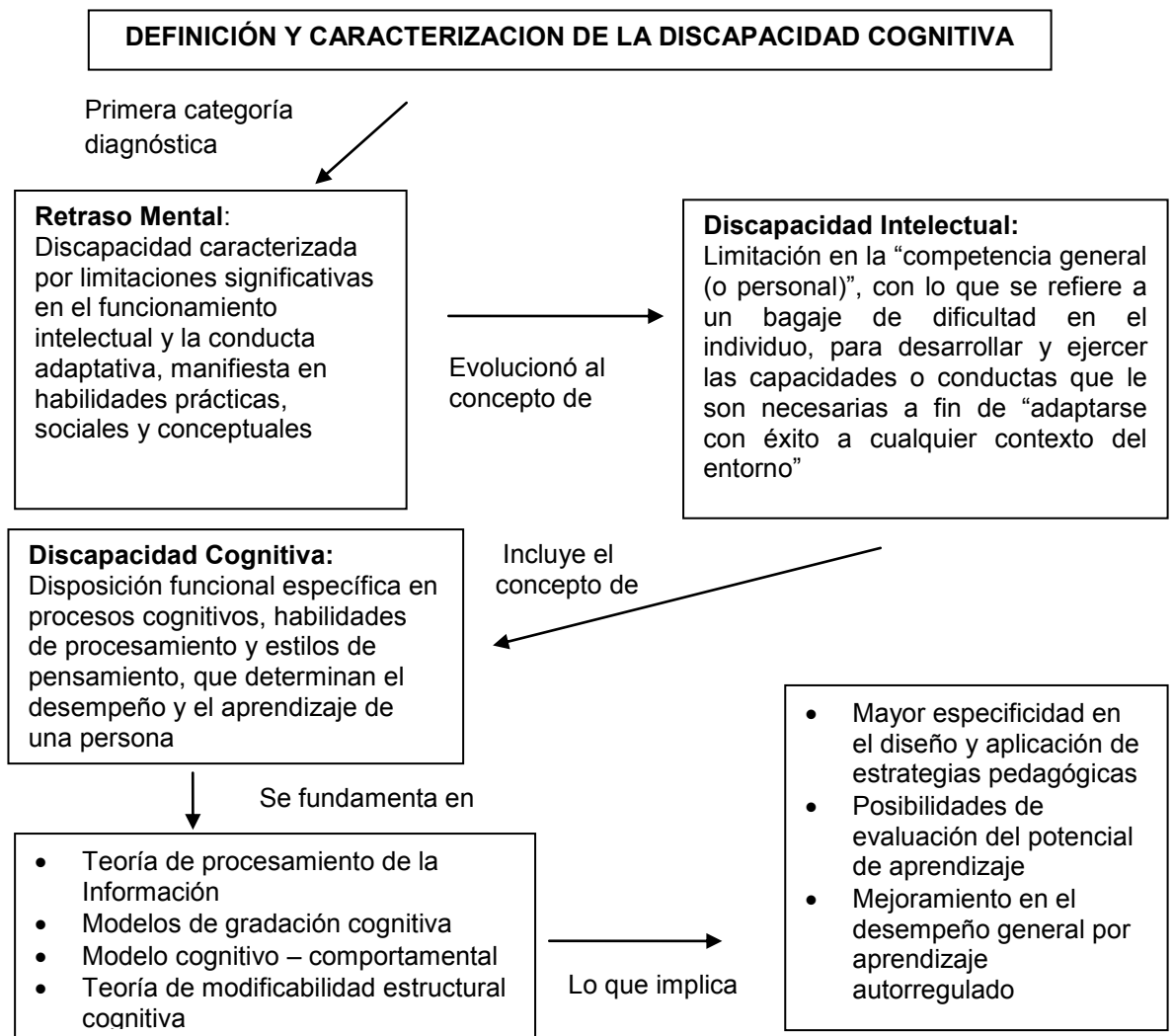
La evolución histórica del concepto de discapacidad cognitiva ha permitido pasar de una mirada individual (deficiencia) a una mirada social (relación con el entorno), ya que las personas con discapacidad pueden aprender en la medida que interactúan con su entorno, el que se puede convertir en una barrera o facilitador de desempeño cognitivo. Así, la discapacidad cognitiva tiene que ver con la forma como las personas aprenden y su relación con los modelos de atención y de orientación de la discapacidad; además de tener en cuenta su desempeño para desarrollar algunas actividades como la construcción de conocimiento y el proceso de información.

Estas transformaciones las resume el MEN en la siguiente figura:

⁷⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p.14

⁷⁹ CORREA, Jorge Iván. Citado por MEN, 2006. Op.cit. p.15

Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva



Fuente: MEN, 2006

Independientemente de la perspectiva desde la que se aborde, las personas que presentan discapacidad cognitiva han sido objeto de múltiples barreras actitudinales que impiden su pleno desarrollo y participación social, entre las que se encuentran: el rechazo, maltrato, la burla, lástima, sobreprotección, relaciones de poder, indiferencia, temor, denominaciones peyorativas y entre otros, los mitos o falsas creencias de que son que son eternos niños, incapaces de aprender y que todos son libidinosos. En el marco de la diversidad dichas actitudes y expresiones han evolucionado hacia una concepción y percepción positiva de la diferencia, que confía en las posibilidades y potencial de esta población, así como en el impulso que la educación inclusiva puede brindarle a su desarrollo personal y social.

3.2.2.1 Identificación de la discapacidad cognitiva. Tradicionalmente la discapacidad cognitiva ha sido determinada por medio de la aplicación de pruebas o test que miden el coeficiente intelectual (CI) tales como el Wisc-R en adultos, y Wais en los niños, que dan como resultado el diagnóstico de retardo mental (leve, moderado, severo o profundo); sin embargo en la actualidad esta práctica ha sido bastante cuestionada ya que un indicador de CI, por sí solo no le permitiría al docente establecer las actuaciones de intervención pedagógicas para poder satisfacer las necesidades educativas especiales y facilitar la integración en situaciones sociales normalizadas; además, de las implicaciones éticas y estigmatizantes a que podrían conducir un diagnóstico de tal naturaleza.

En el marco de la educación inclusiva para la identificación de la discapacidad cognitiva será necesario entonces tener en cuenta además de las dimensiones expuestas por AAMR, algunas manifestaciones que se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva

Manifestaciones físicas	Manifestaciones cognitivas	Manifestaciones Socioemocionales
Retardo en el desarrollo motor	Problemas de motivación, atención y memoria	Dificultades para comprender las reglas sociales, retraso en el juego o rol sexual
Fallas en equilibrio, lateralidad y ubicación espacial	Dificultad en la comprensión de situaciones cotidianas, falta de curiosidad y persistencia en un comportamiento infantil	Comportamientos inadecuados (pataletas, timidez, desobediencia, agresividad, inseguridad)
Fallas en la coordinación general (marcha, carrera, salto, etc.)	Dificultad para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas	Baja autoestima y baja tolerancia a la frustración
Algunos presentan características físicas diferenciales (babeo, facciones, forma del cuerpo, etc.)	Dificultades para conocer, interpretar y responder a estímulos auditivos, visuales y táctiles.	Poco control de impulsos, estereotipias de auto estimulación, autoagresión, movimientos repetitivos de manos o cuerpo, balanceo.
Retardo en el desarrollo del lenguaje	Dificultad y lentitud para el procesamiento de la información y el aprendizaje	Dependencia afectiva y comportamental de los adultos y aislamiento social
Dificultad para hablar y fallas articulatorias	Fallas para analizar, razonar o pensar lógicamente	Puede haber o no, dificultad para las relaciones interpersonales.
Dificultades en la coordinación manual y en la destreza para manipular objetos	Incapacidad para cumplir con las pautas del desarrollo intelectual	Dificultades para resolver problemas cotidianos o determinar las consecuencias de sus actos
	Incapacidad para cumplir con las demandas educativas de la escuela	Dependencia en el autocuidado, Incapacidad para cuidar de sí mismo

Fuente: UTP, Gobernación de Risaralda⁸⁰. 2011

De otra parte, Schalock⁸¹, plantea que la identificación de la discapacidad cognitiva implica un proceso de tres pasos que incluye el diagnóstico de la condición, una

⁸⁰ FUNDACIÓN INPE – ICBF. Memorias del proceso Fortalecimiento de redes comunitarias para la prevención e integración de Personas con discapacidad, desde un enfoque de RBC. 2006. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

descripción de los puntos fuertes y débiles de la persona, y la identificación de los apoyos necesarios. Aspecto que es complementado por Verdugo⁸² quien expone tres funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos, donde argumenta que esta nueva estructura para la evaluación de la discapacidad intelectual permite que antes de iniciar el proceso se deben saber los propósitos que se tienen.

La primera función, diagnóstico, como su nombre lo dice, consiste en identificar la discapacidad intelectual, desde tres criterios específicos, si hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, cuando hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa, o si la edad de aparición es antes de los 18 años.

La segunda función, clasificación y descripción, pretende percibir desde las dimensiones enunciadas anteriormente (Conducta Adaptativa, Participación, Interacción y Roles Sociales, Salud y Contexto) las habilidades y debilidades del individuo lo que permite que se pueda determinar el tipo de apoyo que cada persona en condición de discapacidad cognitiva requiera

La tercera función, sistemas de apoyo, hace posible el establecimiento del apoyo necesario, que permita contribuir a mejorar el funcionamiento de la persona en condición de discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta la intensidad del apoyo y el personal apropiado para prestarlo.

Para finalizar con la evaluación, la AAMR propone un Modelo del Proceso de Planificación y Evaluación del Apoyo que se resume en cuatro pasos, el cual inicia con la Identificación de las áreas relevantes de apoyo; seguido a esto se establecen las actividades más pertinentes para cada área, luego se evalúa el nivel de intensidad de las necesidades de apoyo y por último se escribe el plan de apoyo en forma individual.

3.2.2.2 Modelos de atención para la discapacidad cognitiva. Los escolares con discapacidad cognitiva poseen un déficit en las estructuras del sistema nervioso central que los limitan en la ejecución de actividades de aprendizaje y aplicación del conocimiento,⁸³ es decir que presentan dificultad para lograr atender y organizar la información relevante o correcta y entre más dimensiones deban atender, más lento será el aprendizaje; por tal razón, las instituciones educativas deben seleccionar un modelo de atención y orientación para ajustarlo a su modelo pedagógico con el propósito de seleccionar los apoyos pertinentes para llevar a cabo un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje.

Según el MEN⁸⁴ los modelos de atención para la discapacidad cognitiva con mayor relevancia son el modelo social, el modelo sociocognitivo y el modelo psicoeducativo.

Modelo social o Sociohistórico: Está relacionado con teorías del desarrollo social especialmente con enfoques donde plantean que las condiciones cognitivas, emocionales

⁸¹SCHALOCK, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En Jornada Científica de Investigación sobre Personas con Discapacidad (3: 18-20, Marzo Salamanca, España). Universidad de Salamanca, España, 1999. p. 6.

⁸² VERDUGO. Op. cit., p. 11.

⁸³ OMS, Op.cit

⁸⁴ MEN, op.cit. 2006

y morales de un individuo están directamente ordenadas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad.

Los mecanismos de desarrollo cognitivo tienen un fuerte dispositivo social. Para Vigotsky⁸⁵ el movimiento real de la evolución del niño se lleva a cabo de lo social a lo individual y no de lo individual a lo social. Para esto, el sujeto se involucra y apropia gradual y progresivamente de una gran diversidad de interacciones comunicativas y sociales; práctica que internaliza en actividades mentales cada vez más complejas. La continua internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc, revoluciona y reorganiza progresivamente el control, regulación y dominio de sí mismo; conducta que se evidencia y contribuye en la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad. Este proceso, establece que “Cualquier papel o función en el desarrollo cultural aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: en primer lugar entre personas (*interpsicológica*) y, a continuación, en el interior del sujeto (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos”⁸⁶.

En el marco de la teoría socioconstructivista los procesos de internalización son creadores de la personalidad, de la conciencia individual y colectiva; son fundamentales para el desarrollo de procesos psicológicos elementales, que se dan por el hecho de participar en una cultura; así como, de procesos avanzados que requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela, la lengua escrita y los conceptos científicos. Todo este entramado se convierte en el precursor de nuevas funciones interpsicológicas y en la génesis de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZPD).

Vigotsky define en su teoría que la ZPD, “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”⁸⁷. Se refiere al espacio en que puede darse el aprendizaje en interacción social con otras personas más expertas; un proceso de apropiación de herramientas y de desarrollo de estructuras mentales más profundo que una simple transmisión de conocimientos concretos de la persona experta al aprendiz, pues considera una brecha entre lo que un estudiante no puede hacer solo o las habilidades que ya posee y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le proporciona un adulto o un par más competente. La idea de que un adulto significativo o un par medie entre la tarea y el sujeto es lo que se llama “Andamiaje” concepto bastante desarrollado por Jerome Bruner⁸⁸.

Otros de los conceptos básicos en que se apoya la psicología de Vygotsky son: Actividad, mediación e interiorización. En el proceso de internalización es fundamental tener en cuenta el papel preponderante que juegan los “instrumentos de mediación”, que son

⁸⁵VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. p.57

⁸⁶Ibíd

⁸⁷Ibíd. p.99.

⁸⁸BRUNER, Jerome. Early social interaction and language development. Londres: Academic Press.

creados y proporcionados por el entorno y medio sociocultural. Utilizar de manera consciente la mediación implica dar la importancia pedagógica no solo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades. Álvarez, y del Río⁸⁹ analizando las posturas vigotskianas, exponen que el proceso de mediación a su vez se divide en dos: La mediación instrumental y la mediación social.

La mediación instrumental se fija en aquellos apoyos externos que le permiten mediar un estímulo. Para Vygotsky son instrumentos psicológicos todos aquellos objetos cuyo uso sirven para ordenar y repositionar externamente la información, siendo el instrumento por excelencia el lenguaje, sin olvidar los otros medios o tecnologías del intelecto (los audiovisuales, la computadora, etc.). De este modo, nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura.

La mediación social, sería precisamente la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que constituye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos

Desde la visión socioconstructivista, Coll define el aprendizaje como “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas, y la enseñanza, como un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de construcción de significados y atribución de sentido que cada uno de los alumnos lleva a cabo”.⁹⁰ Coll, Mauri y Onrubia⁹¹ resaltan que el docente no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de colaboración en su tarea de apoyo al aprendizaje, estas ayudas que deben ajustarse a las diferencias de los estudiantes, suponen “la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva en la que el profesor actúa de mediador y de guía entre el individuo y la cultura y de esa mediación depende en gran parte el aprendizaje que se realiza”⁹².

Para que se lleve a cabo ese recorrido, el contexto escolar debe ser el responsable de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo, establecer parámetros claros de acompañamiento, y apoyos para los individuos que presentan algún nivel de dificultad. Desde este modelo se plantea la necesidad de establecer niveles diferenciados de desarrollo que permitan construir mediaciones específicas con propósitos y metas de formación establecidas con anterioridad al proceso de aprendizaje.

⁸⁹ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: Coll, C. et. Al. (1990). Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, pp. 90 a 102.

⁹⁰COLL, César; MAURI, Teresa y ONRUBIA J. Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. En: Antoni BADIA. Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [En línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N.º 2. UOC. 2006 [citado el 20/06/2008]. Disponible desde: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf

⁹¹Ibíd.

⁹² COLL, César; SOLÉ. Los profesores y la concepción constructivista. En: COLL, César, et al. El Constructivismo en el aula. 13 ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p.15

Para el caso de la discapacidad cognitiva, este modelo representa grandes ventajas, ya que tiene en cuenta el desarrollo desde factores sociales y las diferencias individuales; proporcionan apoyos especiales y ayudas ajustadas que parten de las necesidades reales del estudiante, que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; y para que este se dé, el docente debe ser una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva.

Modelo socio – cognitivo: Plantea que en la discapacidad cognitiva existe un modo de ser cognitivamente diferente que puede conducir a dificultades en el proceso de aprendizaje, por lo que se requiere del diseño de ambientes mediados que garanticen mejores formas de procesamiento de la información y por ende de aplicación de los conocimientos en el contexto.

Este modelo, desarrollado en gran parte por Feuerstein⁹³ a través de sus programas de enriquecimiento, explica el funcionamiento cognitivo “como la forma en que una persona logra recibir información del medio, procesarla y responder a las demandas de una tarea, de acuerdo con su estilo particular de pensamiento”⁹⁴. Para cada una de estas fases de procesamiento de la información (fase de input o entrada de la información, fase de elaboración y fase de output o salida de información), operan diferentes funciones cognitivas.

La fase de input o entrada de la información se refiere a la cantidad y calidad de información previa que posee una persona antes de enfrentarse a la solución de una tarea. “En el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva, resulta de vital importancia que la información sea recibida con claridad, pues de ello depende la comprensión de las demandas de la tarea y, en gran medida, la calidad en el proceso de elaboración de las respuestas y solución de las tareas”⁹⁵. En esta fase se incluyen funciones como la percepción clara de la información, la exploración sistemática de la situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas para establecer significados, orientación espacial y temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto

La fase de elaboración esta relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas cuyas funciones son la percepción y definición de un problema, selección de información relevante, la interiorización y representación mental a través de la utilización de símbolos internos de representación, y la evidencia lógica, entendida como la capacidad para demostrar las respuestas a través del razonamiento lógico y la argumentación.

La fase de output o de salida de la información se relaciona con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado. Para ello se requerirá de funciones como la comunicación explícita y las respuestas por ensayo - error.

Además de las funciones cognitivas, en los escolares con discapacidad cognitiva, es importante tener en cuenta que se deben explorar y fortalecer otros procesos como la competencia comunicativa, la atención, la función ejecutiva (relacionada con procesos

⁹³ FEUERSTEIN, Reuven..Instrumental Enrichment.An Interuention Program for Cognitiue Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

⁹⁴MEN, 2006.opcit

⁹⁵Ibíd

metacognitivos y autorregulados que permiten la anticipación del pensamiento para planificar, controlar y analizar la tarea, organizar y verificación la efectividad de la acción),⁹⁶ y los estilos de aprendizaje.

El modelo psicoeducativo: Hace referencia a un ciclo determinado, en el que se realiza una valoración del desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva y la programación de la enseñanza con base en los objetivos habituales de la institución educativa. Este modelo pretende abordar la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva, integrando evaluación en intervención al mismo tiempo y poniendo especial atención a la individualización.

Lerner⁹⁷ citado por el MEN, sintetiza este modelo en cinco fases: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Las cuatro primeras fases son denominadas ciclo de enseñanza prescriptiva, las cuales están relacionadas entre sí, y tienen como objetivo establecer un nuevo diagnóstico que dé lugar a nuevas planificaciones y nuevas formas de intervención, lo que llevará a una repetición consecuente del proceso hasta que ya no se produzcan más cambios.

Estos modelos mencionados permiten que las personas con discapacidad adquieran una mejor calidad de vida social y educativa; donde las relaciones humanas, la comunicación, la interacción son importantes, además se debe tener en cuenta el desarrollo cognitivo de las funciones, para determinar cómo es su desempeño, la forma como interiorizan la información que perciben desde el contexto y cómo la pueden transmitir a los demás; es aquí donde la escuela juega un papel muy importante en el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta factores como: el diagnóstico, la planificación de estrategias apropiadas para el desarrollo de las capacidades, y así seguir con un proceso evaluativo acorde a sus necesidades y competencias adquiridas, para finalizar con un nuevo diagnóstico acerca de lo que lograron y de lo que deben alcanzar; para esto las instituciones deben enfocarse a uno de estos modelos y ajustarlo al modelo pedagógico que vayan a implementar con el fin de atender a las necesidades de la población con necesidades educativas.

3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva

3.2.3.1 Modelo pedagógico, currículo y estrategias pedagógicas En un contexto pedagógico, Flórez Ochoa define el modelo pedagógico como la “representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.”⁹⁸ Es decir la guía del docente para plantear sus objetivos, contenidos y el método a utilizar al momento de desarrollar su práctica pedagógica, además afirma el autor que son categorías descriptivas que sólo adquieren sentido

⁹⁶ STEMBERG, Robert J. *Inteligence as developing expertise*. Psicología educativa contemporánea: 1999

⁹⁷ LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit. 2006

⁹⁸ FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: editorial Macgraw- hill, 1998. p. 60.

cuando se contextualizan históricamente. Por otro, lado Zubiría⁹⁹ expone que el modelo pedagógico implica el contenido de la enseñanza, el nivel de desarrollo del niño y las características de la práctica docente.

Así, un modelo pedagógico permite realizar cambios y transformaciones en un aula de clase, teniendo en cuenta las teorías que lo direccionan y haciendo ajustes acordes a las necesidades de la comunidad educativa y el contexto en el que ésta se encuentra.

Ahora bien, existen innumerables clasificaciones de los modelos pedagógicos, una aproximación partiendo de autores como Florez Ochoa¹⁰⁰, Zubiría¹⁰¹ y Ortiz Ocaña¹⁰² acercamiento a los más relevantes es:

Modelo pedagógico tradicional: Representado por Ignacio de Loyola hace énfasis a la formación con carácter de los estudiantes; aquí se moldea por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina. La Pedagogía Tradicional, como tendencia pedagógica, ha caracterizado y fortalecido el rol protagónico del educador, quien asume un papel de exigente, autoritario y rígido, en una relación directa y vertical con los educandos, quienes después de todo también adoptan una posición pasiva, caracterizada por la atención, recepción, memorización y recopilación de la información.

Modelo pedagógico transmisionista o conductista: Su método consiste en la fijación y control de los objetivos instruccionales que se formulan con precisión, además los refuerzos y controles de los aprendizajes, su exponente principal es Skinner, su meta es el moldeamiento de la conducta; y los contenidos están basados en conocimientos técnicos, códigos, destrezas y competencias observables.

Modelo pedagógico romántico: este modelo plantea que lo más importante en el desarrollo del niño es su interior y por esto debe convertirse en su eje central, la meta y el método de este modelo es el desarrollo natural del niño, donde el maestro es un auxiliar. Sus máximos exponentes fueron Rousseau, Illich, y Neil

Modelo desarrollista o Escuela activa: Esta concepción pedagógica, representada por Dewey, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Cousinet, centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo y protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo, para lo cual la escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se aprende haciendo y a través de la experiencia. Finalmente plantea utilizar el conocimiento teórico disponible, no para repetirlo y aprenderlo fielmente, sino para descubrir y crear conocimientos y experiencias nuevas

Inspirados en estos y otros autores, algunos pensadores modernos como Jean Piaget, David Ausubel, Liev Semiónovich Vygotsky, y Jerome S. Bruner, entre otros, plantearon

⁹⁹ DE ZUBIRIA Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 2 ed. Bogotá: Editorial Magisterio. 2008. 249 p.

¹⁰⁰ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Op.cit

¹⁰¹ DE ZUBIRIA Julián. Op.cit

¹⁰² ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Barranquilla (Colombia): Editorial CEPEDID 2005.

tendencias pedagógicas basadas en las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Buscando superar los problemas educativos que no habían sido resueltos, estos métodos caracterizan la llamada pedagogía constructivista.

Modelo pedagógico crítico social: Desde esta perspectiva los alumnos desarrollan su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para una colectividad en consideración del hacer científico y la transformación del entorno. Pretende formar a los estudiantes para resolver problemas sociales para mejorar la calidad de vida de una comunidad, a través de la reflexión, el debate y la negociación. El maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller. Sus mayores exponentes son Makarenko, Freined, Paulo Freire

Para Flórez Ochoa¹⁰³ el propósito de los modelos pedagógicos, no ha sido ni describir, ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, defendiendo ante todo lo que se debería enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos. En este sentido, un modelo pedagógico se concreta la planificación de la enseñanza, expresada en el currículo, definido en la Ley 115 como “El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”¹⁰⁴.

Una concepción del currículo entendido como el quehacer del docente y no como un programa educativo cerrado; debe ser necesariamente: 1) Equilibrado: que no enfatice determinados aspectos en detrimento de otros. 2) Significativo: puesto al servicio de las necesidades de todo el colectivo. 3) Flexible: que permita abordar de forma adecuada el desarrollo de capacidades y posibilidades bajo la perspectiva de atención a la diversidad. 4) Continuo: que permita la promoción del estudiante sin saltos a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, Arnaiz¹⁰⁵ expone la necesidad de implementar un currículo abierto y participativo, que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los alumnos. Una comunidad de personas no presionadas, sino interesadas por construir y mejorar desde adentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales.

Desde el anterior contexto los modelos pedagógicos están estrechamente ligados al currículo y este a su vez a las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se entiende por estrategias pedagógicas “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad

¹⁰⁴ Ley 115, op.cit

¹⁰⁵ Arnaiz, 1999. Op.cit. p.36

del proceso de enseñanza y aprendizaje”¹⁰⁶. En este sentido Mockus¹⁰⁷ expone que cuando lo que media la relación entre el maestro y el alumno es un conjunto de técnicas, la educación se empobrece y la enseñanza se convierte en una simple acción instrumental, que sacrifica la singularidad del sujeto, es decir, su historia personal se excluye de la relación enseñanza y aprendizaje y, entonces, deja de ser persona para convertirse en un simple objeto.

Para Bravo¹⁰⁸ las Estrategias Pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. Schmeck y 1988; Schunk¹⁰⁹ 1991, citados por el mismo autor las definen como secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje

Así, las estrategias pedagógicas implementadas en el aula escolar, deberán ser coherentes con un modelo pedagógico y deberán posibilitar el acceso al currículo a todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales por condición de discapacidad, con quienes se deben promover aprendizajes tan equivalentes, al currículo común, como sea posible. Pues en la atención a dicha población se reconoce que existe una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no garantizan la plena participación y construcción por parte del estudiante de los aprendizajes previstos en el currículo oficial.

3.2.3.2 Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad. Cuando el estudiante no logra participar y progresar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se ofrecen en el currículo habitual, se debe plantear una respuesta educativa diferencial que debe planificarse en el marco de la programación del grupo donde está el escolar. En este sentido, Blanco¹¹⁰ expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, en una misma institución, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza; es decir, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

De esta manera, será necesario implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión, entendidas estas como un proceso y no como la aplicación de

¹⁰⁶ UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Lectura y escritura de niños y jóvenes. [En línea] Medellín (Colombia): UDEA. 2011 [Citado el 08-03-2011] disponible desde: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura.

¹⁰⁷ MOCKUS, Antanas. 1984. Citado por UDEA. Op.cit

¹⁰⁸ BRAVO SALINAS, Néstor H. Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Sinú (Colombia): Universidad del Sinú. 2008. 98 p.

¹⁰⁹ SCHMECK, 1988; SCHUNK, 1991. Citados por BRAVO SALINAS. Op.cit.

¹¹⁰ BLANCO GUIJARRO, Rosa. Las adaptaciones del currículo. En: MARCHESI, Alvaro, COLL, César y PALACIOS Jesús. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999

técnicas y de procedimientos, un proceso inmerso en un acto social, en el que se aprende con el otro. Se aprende con el acompañamiento mediado y organizado del docente o compañeros, para construir y transformar conceptos, habilidades, prácticas y actitudes, con las cuales se puede enfrentar de mejor manera al mundo. Esto sólo será posible en la medida que las instituciones educativas asuman un proceso de enseñanza y aprendizaje incluyente que contemple las siguientes características, expuestas por el MEN:¹¹¹

- Utiliza diferentes vías sensoriales teniendo en cuenta la diversidad de características de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de la comunidad educativa.
- Es altamente estructurado, lo cual permite que los y las estudiantes, independiente de sus características, ritmos y estilos de aprendizaje, puedan aprender.
- Es sistemático, lo cual permite al maestro observar los cambios, la evolución del proceso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en el momento preciso.
- Organiza el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, lo cual permite que los y las estudiantes relacionen los contenidos de las diferentes áreas.
- Privilegia la mediación del maestro, asumida como el proceso de interacción en el cual quien media (puede ser el maestro u otro estudiante) ofrece actividades, recursos y procedimientos que se constituyen en apoyo para que los y las estudiantes alcancen el conocimiento y logren los objetivos deseados.
- Se basa en el aprendizaje significativo, caracterizado por la familiarización de información nueva, la relación con la que ya posee y las transformaciones relevantes en el conocimiento.
- Utiliza estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo, que moviliza en los y las estudiantes el trabajar juntos para cumplir las tareas y los objetivos compartidos y buscar resultados que beneficien al grupo.

En este marco se realiza una síntesis de algunas estrategias pedagógicas que permiten la inclusión educativa de la diversidad de la población escolar, como son las estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas, las estrategias y procedimientos alternativos y complementarios y algunos aportes del conductismo a la enseñanza de los escolares con discapacidad cognitiva.

3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas. El modelo constructivista busca que las personas aprendan a tomar sus propias decisiones, ya que son sujetos competentes, pensantes y activos de la sociedad, como lo afirma Coll “la educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que genera la actividad mental constructiva del alumno responsable haciendo de él una persona única, irrepetible en el contexto, de un grupo social determinado”¹¹² de esta manera se puede dar cuenta del

¹¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

¹¹² COLL, cesar.et al. Constructivismo en la escuela. Editorial grao Barcelona (España). 1993-2007. p 15 {en línea} disponible desde http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false

fundamental papel de la escuela en la enseñanza y aprendizaje del estudiante, ya que está transmitiéndole la cultura, siendo esta de gran importancia para su desarrollo social; la educación es de suma importancia, basada en el constructivismo ya que promueve en el estudiante todas sus capacidades, como lo expone el mismo autor "la educación es un motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades, de equilibrio personal de inserción social, de relación inter personal y motrices"¹¹³ según esto, las personas tienen un aprendizaje personal, pero no aprenden solos como sujetos, sino de un conjunto de agentes culturales, ya que son el significado para la construcción personal del aprendizaje.

Dentro del aula de clase el profesor debe generar un ambiente agradable, participativo, creativo fomentando la participación activa y el dialogo entre los mismos estudiantes y el profesor. De igual manera el profesor como guía debe implementar una actividad donde los estudiantes vayan adquiriendo un aprendizaje a través de una situación problema para fomentar una actitud positiva en el aprendizaje y un desarrollo integral entre los mismos, logrando en ellos la responsabilidad de trabajar en grupo, la confianza, el auto control y la seguridad en ellos mismos.

El socio-constructivismo es entonces un aprendizaje que se da a través de la interacción, la comunicación y el diálogo con los otros individuos. Dentro del socio-constructivismo el hombre es una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores como el lenguaje y el contexto¹¹⁴, los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden, a la vez, constituyen una actividad individual, aunque se desarrolla en un contexto social y cultural, producido a través de un proceso de interiorización en el que cada estudiante concilia los nuevos conocimientos a sus estructuras previas¹¹⁵. Es decir que el aprendizaje es un proceso de cada persona aunque este dentro de un contexto y un grupo social, lo que genera dicho aprendizaje es la mediación de uno con el otro, teniendo en cuenta los conocimientos previos de las personas sin sepáralos de la adquisición de los nuevos datos, asumiendo el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes. Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).

El constructivismo como marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y el protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; la incidencia del aprendizaje cooperativo, y de; la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje. Las propuestas pedagógicas constructivistas convergen en formar estudiantes en un determinado contexto social con las competencias necesarias para conocer, para saber hacer y para ser, que les permitan enfrentar con mejores repertorios las diversas situaciones a las que se exponen. Algunas de estas son:

¹¹³ Ibid COLL.

¹¹⁴ Op.cit Garzón, Martha Lucía. Modelos pedagógicos[diapositivas]

¹¹⁵ ALONSO, Luis (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR, 26, pp. 53-7

- **El aprendizaje colaborativo:** Partiendo de la teoría socioconstructivista propuesta por Vigotsky, numerosos estudios han mostrado que el aprendizaje colaborativo tiene importantes repercusiones no sólo en las relaciones interpersonales sino también en el aprendizaje de contenidos y en el rendimiento académico. Este tipo de estrategias permite que los docentes puedan dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy numerosas.

Para Jhonson y Jhonson¹¹⁶ la interacción en el aula se caracteriza por brindar al otro ayuda efectiva y eficaz; intercambiar los recursos necesarios tales como la información y los materiales y procesar información con mayor eficacia; proporcionar al otro realimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y responsabilidades; desafiar las conclusiones del otro y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos; influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales; actuar de maneras confiadas y confiables; estar motivado por esforzarse por el beneficio mutuo y tener un nivel de excitación moderado, caracterizado por un bajo nivel de ansiedad y estrés.

En el aprendizaje colaborativo existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, ya que cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos. Esto significa que para aprender de forma colaborativa no es suficiente con organizar las actividades en grupos, sino que es necesario que todos compartan un objetivo común y que cada miembro del grupo, en función de sus posibilidades y capacidades, aporte para el logro de dicho objetivo. Constituye una excelente estrategia para la atención a la diversidad. La razón hay que buscarla en las características del tipo de técnicas, que permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel, y la colaboración de todo el grupo, requiere que cada uno de sus componentes dé lo mejor de sí mismo.

Un equipo colaborativo, es algo más que un conjunto de individuos que realizan juntos una actividad. Un grupo de estudiantes forma un equipo colaborativo en la medida que se den las siguientes condiciones¹¹⁷: 1) Si están unidos de verdad, si tiene algo que los une fuertemente. 2) Si hay una relación de equidad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados y si se sienten reconocidos por sus compañeros. 3) Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás. 4) Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo. 5) Si hay relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos

Aunque este tipo de aprendizaje es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los alumnos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo

¹¹⁶ JHONSON Y JHONSON. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A. 1999

¹¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Bogotá: MEN. p.13. 2008

los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración¹¹⁸.

Además el trabajo colaborativo trae innumerables ventajas, de acuerdo con lo planteado por Batista:

El trabajo colaborativo permite que el estudiante sea más autónomo, en las acciones para alcanzar las metas y objetivos, también da cabida a los intereses y aptitudes múltiples presentes en el grupo, igualmente permite el desarrollo de la mega habilidad para trabajar colaborativamente en equipo, la cual es un valor esencial en la sociedad de la formación y el conocimiento al solucionar problemas, formular hipótesis o diseños operativos para llegar a soluciones adecuadas o exitosas, también permite trabajar colectivamente en el dominio de estrategias tanto cognitivas como meta cognitivas para un aprendizaje más duradero, por último facilita la comprensión de la dinámica de los grupos y de sus estructuras, promueven el reconocimiento de las propias capacidades para establecer relaciones de interdependencia productiva¹¹⁹.

De acuerdo con lo planteado por la OEA¹²⁰ Estimular el aprendizaje cooperativo significa prestar cuidadosa atención a: 1) Planificar tareas o actividades que requieran de colaboración. 2) Que los niños reconozcan que su éxito depende del que logren también los otros. 3) Que los miembros y el tamaño del grupo sea adecuado a las tareas que se les asignen. 4) El desarrollo de habilidades de la capacidad de comunicación, organización, planificación, decisión, etc. 5) Los criterios y procedimientos de evaluación del proceso y logros de aprendizaje.

- **Agrupamientos flexibles:** Esta estrategia socioconstructivista que parte del aprendizaje colaborativo, busca conseguir el mayor grado de individualización de la enseñanza a través del reagrupamiento de los estudiantes en función de su nivel de aprendizaje y en los contenidos y objetivos alcanzados por un grupo específico de estudiantes. Los equipos conformados no deben convertirse en grupos estables a un tiempo parcial, ni convertirse en nuevos niveles diferenciados, por el contrario se busca la diversidad dada bien sea por la homogeneidad en algunas condiciones cuando se trabaja sobre un logro común, o en la heterogeneidad cuando se trata de buscar el apoyo de un estudiante más avanzado o la complementariedad de los diferentes potenciales que poseen los estudiantes.
- **Tutoría entre iguales:** consiste en que un estudiante más aventajado medie el proceso de enseñanza y aprendizaje de otro, brindándole las ayudas ajustadas que este requiere. Para ello se debe tener en cuenta: 1) Utilizarse para automatizar de manera puntual los aprendizajes iniciados en clase. 2) El tutor debe emplear con su compañero el mismo mecanismo que utilizó el para aprender. 3) Debe utilizar su propio lenguaje y vocabulario 4) es conveniente hacer rotación de los tutores. 5) Nunca se le debe delegar la autoridad y responsabilidad del proceso de enseñanza al tutor.

¹¹⁸ , INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

¹¹⁹ BATISTA E, Enrique. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ Pag 110.

¹²⁰ OEA, 2004. Op.cit

- **Aprendizaje significativo:** De acuerdo con David Ausubel,¹²¹ durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Desde esta perspectiva, la OEA¹²² manifiesta que el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), como el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integradas en éste. Esta misma organización expone algunas estrategias que pueden ayudar a un profesor a preparar cursos o actividades significativas:

- Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los alumnos: Es necesario que el profesor brinde a sus alumnos la oportunidad de mostrar lo que saben para que su participación en el curso tenga más sentido y sea más activa. La activación de conocimientos previos y generación de expectativas se puede lograr a través de preguntas, ilustraciones, pistas o claves; la organización de la información con mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes; y, el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por medio de organizadores previos o esquemas visuales.
- Utilizar las experiencias cotidianas de los alumnos: ilustrar con ejemplos sacados de las experiencias cotidianas de los alumnos. Esto pondrá de manifiesto la pertinencia de lo que se les quiere enseñar.
- Hacer funcional el aprendizaje: Brindar a los alumnos la oportunidad de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Cuando los alumnos pueden aplicar concretamente lo que aprenden, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender.
- Despertar el interés por el contenido narrando anécdotas: Para cada uno de los temas estudiados por los alumnos existen muchas anécdotas que despiertan el interés de los escolares de todas las edades.
- Interrelacionar el aprendizaje entre las distintas asignaturas: Para que los alumnos no tengan una idea fraccionada de los conocimientos, el profesor debe señalar las relaciones que existen entre los distintos ámbitos de aprendizaje.
- Excursiones y trabajos en terreno: No sólo son divertidas, sino que, preparadas acertadamente, sirven para que apliquen a situaciones de la vida real los contenidos que están aprendiendo.

¹²¹ AUSUBEL, David, 1976. Citado por: DÍAZ BARRIGA, Arceo. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2, 2003.

¹²² OEA, 2004. Op.cit

- Juegos: se aprende más fácil en un ambiente de juego y diversión.
- **Aprendizaje por descubrimiento:** esta perspectiva, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad, esto decir, experimentación directa sobre la realidad, aplicación práctica de los conocimientos y su transferencia a diversas situaciones. Para ello el alumno experimentando descubre y comprende lo que es relevante, las estructuras, práctica de la inducción (de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías), revisa amplia periódicamente los conocimientos adquiridos.
- **Construcción guiada del conocimiento:** Según Mercer¹²³ hace referencia a la construcción de significados compartidos y remite a las formas en que profesores y estudiantes hacen públicas, contrastan, negocian y modifican las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares. Al respecto Columina y Ornuvia¹²⁴ plantean que en un primer momento esta se da inicio con una aproximación a un contenido, en la cual los estudiantes cuentan con parcelas de significados limitadas, lo que da paso a un primer nivel de intersubjetividad que permite establecer un nivel inicial mínimo de significados compartidos. En un segundo momento se comparten mayores parcelas de significados de tal forma que los estudiantes puedan evolucionar, ampliar y enriquecer el conocimiento y los docentes encontrar las ayudas ajustadas para hacer progresar las representaciones de los estudiantes.

Por otra parte el proceso de participación guiada planteado por Rogoff¹²⁵ sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Al mismo tiempo la guía puede ser dada de manera implícita o explícitamente, y esta puede variar de acuerdo a los modos en que se organizan. La autora, entiende la noción de participación guiada a las interacciones didácticas dadas en los sistemas de actividades compartidas, en las que profesor y alumno están inmersos en un proceso donde gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje. implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades.

Con el fin de lograr una actividad productiva conjunta enmarcada en la construcción guiada del conocimiento, todas las actividades planteadas estarán acompañadas de la guía, orientación y facilitación del docente, mediante estrategias como obtención del conocimiento relevante de los estudiantes mediante preguntas y pistas, responder a lo que dicen los estudiantes, describir las experiencias compartidas en el aula, negociación de significados, explicaciones, recapitulaciones de los aportes de los estudiantes y otros mecanismos discursivos.

- **Proyectos pedagógicos de aula:** Los proyectos pedagógicos de aula tienen como contexto los conceptos de investigación en el aula y las pedagogías activas para el cambio y la transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que implican

¹²³ MERCER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid (España): Paidós, 1997.

¹²⁴ COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos*. En: COLL Cesar; PALCIO, Jesús y MARCHESI Álvaro. *Psicología de la educación*. Barcelona: Alianza Editores, 2004.

¹²⁵ ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del Pensamiento*. España: Editorial Paidós. 304 p. 1994

una pedagogía basada en la problematización, la pregunta y la participación activa de todos los autores y autoras de la vida escolar. La realización de proyectos se debe cumplir en unas etapas o fases que los profesores van adaptando o construyendo en cada experiencia: elección del tema, planeación (contiene diagnóstico y problematización, descripción de la realidad, justificación, propósitos según los diferentes autores, caracterización de la población, definición de fuentes de información y organización de la fase operativa), ejecución, evaluación permanente y sistematización.

3.2.3.4 Estrategias y procedimientos alternativos y complementarios. Además de las teorías constructivistas, existen estrategias alternativas que han sido diseñadas para atender a la diversidad educativa dentro de la escuela y resultan ser una herramienta útil para el trabajo de los estudiantes con discapacidad en el aula. Con estas estrategias se pretende que los estudiantes sean evaluados por sus capacidades individuales aunque haya un trabajo en grupo. Además se plantea la necesidad de utilizar estrategias que ayuden a que los estudiantes con discapacidad cognitiva mejoren su comportamiento, reflexionando, haciendo comparaciones con el comportamiento de los demás, reflexionando sobre las propias acciones de manera guiada, y brindándoles estímulos positivos por los procedimientos adecuados y logros según las situaciones, para de esa manera lograr llevarlos poco a poco a la autorregulación.

Atender a la diversidad no es tener a todos dentro de un aula, sino implementar actividades específicas para las necesidades de cada uno de los estudiantes. Para lograr lo anterior se puede contar con diferentes estrategias alternativas o complementarias que harán que el proceso de inclusión sea menos lento. Según Wilfred¹²⁶ Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe; es decir que, la mejor manera de enseñar es partir de las necesidades y el contexto del aprendiz.

Dentro de las principales estrategias alternativas se encuentran las actividades multinivel, las actividades multimodal y las estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje:

Actividades multinivel: Constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada estudiante encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular, de acuerdo con lo planteado por Arnaiz¹²⁷. Todos los estudiantes estarán trabajando un mismo logro o contenido pero a diferente nivel de dificultad. Por su parte Meléndez¹²⁸ expone que estas actividades deben determinar los temas de trabajo, se busca analizar los niveles de conocimiento, en el cual se deben establecer objetivos por nivel de rendimiento, nivel de dificultad, nivel de complejidad y gradación escolar y se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante, evidenciándose que a cada estudiante se le exigirá de acuerdo a su capacidad.

¹²⁶ WILFRED, Brennan. "El curriculum para niños con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

¹²⁷ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. Op.cit.

¹²⁸ MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

En este sentido el MEN¹²⁹ expone que su premisa es que la programación de una unidad didáctica o un tema, debe plantearse de tal forma que facilite el aprendizaje de los estudiantes de la clase, sean cuales sean las necesidades educativas. Desde esta perspectiva asume la personalización de la enseñanza y su flexibilidad en función de las características personales de los estudiantes. Se elimina la necesidad de segregar estudiantes para que sigan programas diferenciados y se hace compatible lo que se determina en el programa individual de un estudiante con las actividades de enseñanza y aprendizaje dirigidas a todos los estudiantes de su grupo clase.

Actividades multimodal o multisensorial: Hace referencia a la organización de actividades que trabajan en forma simultánea la sensación, la percepción y la integración o procesamiento de la información que recibe el estudiante por medio de los sentidos (visual, auditivo y táctil/kinestésico) y que determinan los estilos de aprendizaje. *Los estudiantes con estilo visual aprenden mejor con mapas, gráficos, dibujos, listas, colores, marcadores, tizas, etc. Requieren señalar, demostrar, encontrar y organizar la información gráfica. El estilo auditivo progresa con la lectura oral, la música, el ritmo, la melodía, las discusiones, las grabaciones, las presentaciones. El estudiante táctil/cenestésico necesita materiales concretos, que pueda manipular, construcciones, armadores, juegos de roles, danzas, teatro, movimiento, acciones.*

Estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: Para Correa¹³⁰ son cinco los estilos de aprendizaje que existen: ejecutivo (requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos); monárquico (Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes); Local (dado que se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad); Conservador (Proceden a resolver problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas); Interno (Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador).

Los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples se relacionan puesto que el estilo de aprendizaje de cada persona puede ser acorde al tipo de inteligencia que ésta posea, aunque por lo general los estilos de aprendizaje van variando según el ritmo de aprendizaje y las capacidades que vaya desarrollando el individuo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La inteligencia, según Gardner¹³¹ es la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Para este autor existen diferentes tipos de inteligencia. La inteligencia Lógica - matemática, que es la que utilizamos para

¹²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2008. Op. cit.. p.19

¹³⁰ Ibid. 25

¹³¹ GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: teoría en la práctica. 1 ed. New york (USA):2005

resolver problemas de lógica y matemáticas. La inteligencia Lingüística, que es la que tienen los escritores, los poetas y los buenos redactores. La inteligencia Espacial, que consiste en formar un modelo mental del mundo, y es la que poseen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores. La inteligencia Musical, la de los cantantes, compositores, músicos y bailarines. La inteligencia Corporal - kinestésica, que es la capacidad de utilizar el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas, la de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines. La inteligencia emocional es la capacidad de los seres humanos de dirigir sus propias vidas de manera satisfactoria; esta conformada por la inteligencia Intrapersonal (permite entenderse a sí mismo) y la inteligencia Interpersonal (permite entender a los demás). Y por último se encuentra la inteligencia Naturalista, que es la usada cuando se observa y se estudia la naturaleza.

Para éste autor es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo seguir insistiendo en que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ya que como él mismo lo menciona, los contenidos pueden presentarse de formas diversas para que los alumnos los comprendan partiendo de sus capacidades y habilidades.

Según lo anterior, lo que se plantea con el uso de actividades que promuevan el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, tal y como lo indica y Meléndez ¹³² es que se analicen los estilos de aprendizaje de los estudiantes, definir la temática indicada para el grado escolar, y organizar la metodología de enseñanza de tal manera que por cada estilo de aprendizaje por lo menos se realicen dos o más estrategias pertinentes.

Para finalizar, es importante aclarar que las estrategias anteriormente nombradas, como su propio nombre lo indica, son complementarias y por sí solas no mejorarán los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Para lograr procesos de inclusión adecuados es necesario implementar diversos tipos de estrategias pertenecientes, en su mayoría, al modelo constructivista, que se adapten a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

3.2.3.5. Estrategias de Metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamientos. Partiendo de lo expuesto por la OEA ¹³³ el término metacognición se ha asociado tradicionalmente, por un lado, al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y, por otro, a la regulación de dichos procesos. Si el alumno se apropia, a partir de instancias críticas y reflexivas acerca de sus propios procesos para aprender no sólo accederá a producciones significativas, sino que, además, cambiará su concepción del error, accediendo a la posibilidad de autorregular las transformaciones necesarias para modificarlo. La autorregulación es un aspecto importante para la vida en sociedad, ya que afecta positivamente las competencias en los ámbitos: personal, social, cultural, educativo y profesional, al respecto, Porta argumenta que “las personas, en este caso alumnos, que presentan algún tipo de discapacidad suelen necesitar unas estrategias de

¹³² MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

¹³³ OEA.2004. op.cit

autorregulación peculiares; dado que las necesidades son muy amplias y engloban etiologías y capacidades muy diversas”.¹³⁴

En este sentido Jorba y Casellas¹³⁵ señalan que las estrategias de autorregulación del aprendizaje deben contemplar la comunicación previa de los contenidos y objetivos del aprendizaje y la comprobación de su comprensión; la anticipación y la planificación de la acción; y la comunicación y apropiación del estudiante de los criterios de evaluación. Existe pues, la necesidad de que los alumnos desarrollen procedimientos de resolución de problemas guiados de forma planificada y consciente mediante la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo y significativo.

Por su parte Bravo, partiendo de diferentes autores realiza una explicación en relación con las estrategias metacognitivas:

Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992).

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.¹³⁶

Bandura¹³⁷ propone tres pasos para llevar a los estudiantes con discapacidad cognitiva a adquirir la capacidad de autorregular sus acciones. Primero se encuentra la auto-observación, donde se hace una representación mental de las propias acciones; luego el juicio, que se realiza teniendo en cuenta un estándar, en esta etapa se comparan los comportamientos propios con un modelo (estándar), tratando de superarlo; finalmente esta la auto-respuesta que es donde se da una recompensa por la mejoría adquirida, o se planean nuevas acciones si no se superó el estándar.

Con las estrategias de autorregulación se busca que los estudiantes, y en especial aquellos con discapacidad cognitiva, tengan la capacidad de interiorizar las normas, cumpliéndolas y asumiéndolas con responsabilidad.

3.2.3.6 Estrategias de individualización de la enseñanza. Aunque desde la mirada inclusiva se promueve la co-construcción de aprendizajes partiendo de la interacción con pares y docentes en el marco de una actividad productiva conjunta, el modelo conductista

¹³⁴ PORTA Rodríguez, María Pilar. La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O. *En: Revista Gallega- portuguesa de psicología e educación*, 2003. Vol.8, p.9.

¹³⁵ JORBA, J. y CASELLAS, E.: *Estratègies i tècniques per a la gestió social al'aula*. Volum 1: la regulació i l'autoregulació dels aprenentatges. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. 1996

¹³⁶ BRAVO, Néstor. Op.cit.

¹³⁷ BANDURA, Alberto. Citado por GARZON O, Martha Lucía. Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010

ha dejado un legado interesante que en el momento de la intervención pedagógica con estudiantes con discapacidad cognitiva puede resultar positivo.

El conductismo refuerza la idea que los conceptos psicológicos deben definirse con precisión y que las respuestas deben de ser medidas en forma objetiva¹³⁸. Su principal exponente fue Skinner, quien con sus estudios dio a conocer muchos principios de aprendizaje y la relación que estos tenían con el estímulo y la respuesta, además de permitir que se extrajeran conclusiones útiles para aplicar y modificar más tarde el comportamiento humano¹³⁹.

Algunas pautas que se pueden tomar del conductismo son aquellas que apuntan a la individualización de la enseñanza de los escolares con discapacidad cognitiva:

Economía de fichas: Los mecanismos de estímulo y respuesta generan reflejos condicionados que tiende a repetirse cuando se presentan refuerzos positivos. Partiendo de la teoría de condicionamiento operante de Skinner de estímulo-respuesta-refuerzo, T. Ayllon y N. H. Azrin¹⁴⁰ plantean acciones de refuerzo positivo (recompensa), extinción o ausencia de refuerzo (Ignorando las conductas errores) y refuerzo negativo (retiro de privilegios), se pueden lograr cambios significativos especialmente en estudiantes que presentan discapacidad cognitiva o comportamientos inadecuados.

Esta técnica consiste en brindar los incentivos, motivadores y refuerzos, en el momento que el estudiante da la respuesta esperada, entre los cuales se encuentran: caja de privilegios, tarjetas de colores, fichas con números, sellos motivadores, carteleras, entre otras. En este sentido, González¹⁴¹ expone que no se trata de dar grandes premios, ni de acostumbrar a los niños a trabajar por logros materiales, para ello se pueden emplear incentivos especiales a través de premios y recompensas como reconocimientos tangibles a las conductas positivas realizadas: sonrisas, abrazos, aplausos, reconocimiento verbal delante de sus compañeros, participación en determinada actividad, una nota positiva escrita por el profesor, un tiempo extra en la hora de recreo, dejarlo salir cinco minutos antes, repartir los materiales, tomar el desayuno con el profesor en la hora del recreo, un dulce, dejarlo escoger o dirigir un juego, escuchar música con audífonos, trabajar con barro, plastilina o marcadores especiales, etc.

Trabajo por fichas: Complementación de la enseñanza mediante la realización de un banco de fichas organizado por unidades o conjuntos de temas. Cada ficha hará referencia a un solo objetivo, teniendo en cuenta que para cada objetivo existirá un conjunto de 4 ó 5 fichas como mínimo con diferentes grados de complejidad.

¹³⁸ SALAS, Sonia. Psicología General I. [diapositiva]. Universidad de la Serena, Chile. diapositivas 6 fondo café letra blanca. 2009

¹³⁹ CHADWICK, Clifton. Psicología del desarrollo y aprendizaje para educadores. Revista Performance Improvement Global Network Chapter. P 3.

¹⁴⁰ AYLLON, T.; AZRIN, N.H. La economía de fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México: Trillas. 1976

¹⁴¹ GONZÁLEZ DE M, Clara Inés. Ideas y estrategias pedagógicas para ayudar al niño con déficit de atención en sus primeros años escolares. Medellín: Fundación Gradas. 1997.

La enseñanza programada: Técnica de enseñanza aprendizaje basada en la presentación gradual y lógica de los contenidos, organizados de tal manera que permite al estudiante la realización de un trabajo individualizado y el control inmediato de su rendimiento escolar. El contenido se divide en un gran número de pequeños ítems, que son presentados al estudiante uno a uno. Es especialmente eficaz para contenidos que están muy estructurados y secuenciados que apunten a un aprendizaje memorístico. Su eficacia es menor para la comprensión de procesos complejos y la resolución de problemas no convencionales.¹⁴²

La instrucción individualizada: Es un sistema de enseñanza basado el establecimiento de un conjunto de objetivos, en función del diagnóstico, necesidades y posibilidades del escolar. Se caracteriza por analizar la situación del estudiante, su nivel de aprendizaje global y competencias en cada área o materia y la formulación detallada de objetivos educativos, a corto plazo, contenidos por trabajar y actividades por desarrollar con cada escolar.

Enseñanza por observación e imitación de modelos: Partiendo de un enfoque mediacional entre el conductismo y el aprendizaje activo, Bandura¹⁴³ consideraba que se puede aprender por observación o imitación. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo. Es fundamental que el profesor imite y de ejemplos concretos y repetitivos del comportamiento esperado teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- Adquisición: el sujeto observa un modelo y reconoce sus rasgos característicos de conducta.
- Retención: las conductas del modelo se almacenan en la memoria del observador.
- Ejecución: si el sujeto considera la conducta apropiada y sus consecuencias son positivas, reproduce la conducta.
- Consecuencias: imitando el modelo, el individuo puede ser reforzado por la aprobación de otras personas. Implica atención y memoria, es de tipo de actividad cognitiva.

Las Adecuaciones curriculares como estrategia de individualización de la enseñanza. Cuando se habla de adaptación curricular se refiere en primer lugar a una estrategia de planificación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta el qué, cómo, cuando y donde debe aprender, a partir de la organización de la enseñanza propuesta para que todos se beneficien. Sólo en última instancia las adaptaciones se modifican en sus aspectos más significativos como lo son objetivos, secuencias y evaluación o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares¹⁴⁴ para responder a las necesidades específicas de algunos estudiantes.

Arnaiz considera las adaptaciones curriculares como “el conjunto de estrategias y recursos educativos adicionales que la comunidad educativa o el profesorado deciden

¹⁴² ALONSO, Luis. "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR, 26, p. 53-74. 2000

¹⁴³ BANDURA, Albert. Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe. 1984.

¹⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 35.

aplicar o implementar para posibilitar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con necesidades educativas.”¹⁴⁵ La adaptación curricular convierte el currículo en una herramienta que responde a la oferta educativa y a la diversidad pensada especialmente para un alumno en particular con dificultades individuales en el aprendizaje, personalizando su proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera las adaptaciones, deben fundamentarse en ciertos principios que favorezcan el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes a lo largo del proceso educativo, los cuales son expuestos por Hodgson citado por el MEN¹⁴⁶

- Principio de normalización: Busca que los estudiantes se beneficien del mayor número de servicios educativos ordinarios.
- Principio ecológico: La adaptación promueve que el contexto más inmediato se adecue a las necesidades de los estudiantes.
- Principio de significatividad: La adaptación de los elementos del currículo bien sean poco o muy significativos debe darse de manera continua, para garantizar el óptimo desarrollo del estudiante según sus necesidades.
- Principio de realidad: Conduce a tener planteamientos realista, conociendo exactamente que se quiere lograr, con qué recursos se cuenta y hacia donde se quiere llegar.
- Principio de participación: Se refiere a la toma de decisiones, procedimientos y soluciones de manera consensuada, partiendo de acuerdos en donde sean partícipes docentes, profesionales, familia y comunidad.

Por otra parte el MEN propone un principio más, basado en los derechos humanos denominado principio de accesibilidad que se fundamenta en la equidad e igualdad de oportunidades dentro del entorno físico, sin importar edad ni condición.

En este sentido, las adaptaciones curriculares apuntan a un desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta todas sus dimensiones. A partir de esto se establece si un estudiante requiere de adaptaciones no significativas o significativas, las cuales son definidas por Blanco de la siguiente manera: “las adaptaciones pueden clasificarse por su mayor o menor grado de significatividad, que está relacionado con el grado de distancia que representan respecto a las actuaciones ordinarias que se siguen con el resto de los alumnos. Cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación”¹⁴⁷.

Por consiguiente, la elaboración de una adecuación curricular por parte del docente debe estar mediada, según Duck¹⁴⁸ por tres etapas que son la formulación de las adaptaciones en donde se tiene en cuenta la situación del estudiante, sus potencialidades y dificultades en las áreas curriculares. La implementación de las adaptaciones a partir de estrategias que permitan llevarlas a la práctica. El seguimiento y la evaluación de las adaptaciones curriculares, verificando durante todo el proceso si están siendo eficaces para el

¹⁴⁵ ARNAIZ, Sánchez Pilar y Garrido Gil, C. Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. Málaga, 1997

¹⁴⁶ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit p. 37

¹⁴⁷ BLANCO GUIJARRO, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 13.

¹⁴⁸ DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.4.

estudiante. Como consecuencia, la planificación educativa y la adaptación curricular, se hacen necesarias para permitir aprendizajes y procesos de interacción en los niños y niñas con discapacidad cognitiva y la comunidad en general.

A partir de la importancia que implican las adaptaciones curriculares para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos para los estudiantes con discapacidad cognitiva se hace necesario plantear los diferentes componentes¹⁴⁹ que hacen parte de su estructura y que responden en primer lugar a:

Adaptaciones de acceso al currículo, que permiten que el estudiante pueda alcanzar los contenidos y aprendizajes según sus capacidades y entre los cuales se incluyen: la accesibilidad a espacios y ambientes arquitectónicos, desde la eliminación barreras físicas, ubicación del estudiante en lugares estratégicos para su interacción y aprendizaje en los diferentes espacios propuestos. La accesibilidad a la comunicación desde la implementación de mecanismos, complementos, códigos aumentativos, complementarios o alternativos al lenguaje oral y escrito que le permitan al estudiante comunicarse de manera efectiva. Por último Materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar del proceso de enseñanza y aprendizaje con un mayor grado de autonomía, entre estos materiales, juegos, imágenes, entre otros.

En segundo lugar, se plantea la adaptación desde los elementos propios del currículo que se traducen en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, es decir, como lo plantea Aranda:

Desde los objetivos y contenidos reformándolos, seleccionándolos, cambiándolos o eliminándolos según lo requiera el estudiante y su nivel de aprendizaje, para que de esta manera pueda ampliar sus oportunidades y experiencias de formación. De esta manera se da mayor relevancia a aquellos contenidos más relevantes en dicho proceso. En este sentido Blanco¹⁵⁰ señala que el docente debe realizar las adaptaciones partiendo de tres supuestos como lo son dar prioridad a las capacidades y necesidades de los estudiantes y sobre esto identificar los objetivos y contenidos prioritarios, introducir o ampliar determinados aspectos de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación siguiendo dichas capacidades o necesidades y por último la eliminación de aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación que de una u otra forma pueden considerarse no fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje¹⁵¹.

Desde la metodología y la organización didáctica hay una implicación de cómo enseñar incidiendo en principios, métodos y técnicas. Se pueden considerar como adaptaciones metodológicas las que se refieren a las actividades y proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se llevan a cabo estrategias didácticas y métodos alternativos o complementarios que atiendan las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales del estudiante y que permitan la construcción de conocimientos del estudiante dentro de su contexto social y de esta forma desarrollar competencias para saber, saber hacer y saber ser y enfrentarse a las situaciones que se le presentan.

¹⁴⁹BLANCO. Op. Cit.. 13- 23 p.

¹⁵⁰BLANCO. Op. Cit. P 15.

¹⁵¹ ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. 7- 25 p.

Con base en lo anterior Rendruello¹⁵², propone al docente el desarrollo de programas concretos que favorezcan el currículo e incidan en el avance de capacidades del alumno. Para ello el docente debe conocer tales programas sus métodos, procedimientos, estrategias y habilidades que permitan al niño a adaptarse mejor al aula; estos pueden ser estimulación, habilidades sociales, desarrollo motor, lingüístico, cognitivo, modificación de conducta.

Al respecto, Blanco¹⁵³ plantea las diferentes adaptaciones que se deben implementar para cumplir con las exigencias escolares y las necesidades de los estudiantes, entre las cuales se encuentran las modificaciones al contexto escolar: referidas a la forma de organización de la enseñanza la estructura del grupo y los apoyos de la comunidad, desde: los tiempos que establecen las necesidades educativas en donde se contemplan medidas de carácter extraordinario en cuanto a rutinas de trabajo, ciclo escolar, horarios y jornadas. Tipos de apoyos: La evaluación psicopedagógica ha de ser realizada por profesionales especializados en colaboración con el profesorado que atiende al estudiante, es decir, todos aquellos recursos humanos y físicos encargados de la orientación y refuerzo del aprendizaje, dentro y fuera del aula. Compromiso familiar: En este sentido, los familiares cumplen un papel fundamental en el apoyo a los estudiantes, por este motivo se debe promover su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente es determinante aclarar la importancia de las adaptaciones que se deben realizar a la evaluación ya que en esta se deben establecer los aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen según sus capacidades y necesidades educativas y que en este sentido, según la UNESCO¹⁵⁴ apunten al avance desde el ritmo propio de cada quien apropiando estrategias que maximicen el éxito de cada estudiante en su proceso de formación.

Para hacer posible lo anterior Duck¹⁵⁵ plantea los diversos tipos de evaluación presentes desde el inicio hasta la finalización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes entre los cuales se encuentran: La evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel de competencia del niño en relación con la programación curricular del grupo y elaborar a partir de esto las adecuaciones curriculares necesarias. La evaluación formativa que permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación sumativa: Facilita medir el grado de consecución alcanzado por el alumno respecto de los objetivos propuestos y considerar dichos resultados para las decisiones relacionadas con la promoción del alumno. Finalmente estas evaluaciones facilitan al docente y grupo de profesionales, a partir del análisis determinar cuáles son las necesidades y cuáles son los ajustes requeridos para atender a las diferentes carencias escolares que presenten los estudiantes en el aula de clase¹⁵⁶

¹⁵² RENDRUELLO, Rosalía E. educación especial: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial pearson educación, 2002. P 21-22.

¹⁵³ BLANCO Guijarro, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 16.

¹⁵⁴ UNESCO. Temario abierto sobre educación inclusiva: El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago de Chile (Chile): 2004. P.111

¹⁵⁵ DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.8.

¹⁵⁶ BLANCO Guijarro, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Fases y componentes del proceso de adaptación curricular.. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología.1999. p. 16.

En síntesis, la forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. Muchas de las dificultades que experimentan los alumnos en el proceso de aprendizaje se derivan de la manera como el profesor organiza este proceso; las metodologías que utiliza, los materiales, los criterios y procedimientos de evaluación, etc. La experiencia señala que mientras más flexible y ajustado sea el proceso de aprendizaje a las diferencias individuales, mayores serán las posibilidades de los alumnos de aprender y participar junto a sus compañeros. Si bien, no existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito, algunos aspectos descritos por la OEA¹⁵⁷ son:

- Motivar a los alumnos y lograr una predisposición favorable para aprender. Plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y destacar el esfuerzo y no sólo los resultados.
- Ayudar a los alumnos a atribuir un significado personal al aprendizaje. Esto implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también por qué y para qué, con el fin que tengan una participación activa en el proceso.
- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje. Cada que se inicie un proceso de aprendizaje es fundamental conocer las ideas y experiencias previas de los alumnos, especialmente las erróneas, para determinar la distancia que existe entre lo que saben y lo que se pretende que aprendan. De esta forma, será posible ajustar las ayudas a la situación de cada alumno.
- Variedad de estrategias y posibilidades de elección. Contar con un amplio repertorio para seleccionar y/o brindar la posibilidad a los estudiantes de elegir un conjunto de estrategias coherentes con las potencialidades, necesidades e intereses.
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal.
- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias deben permitir la utilización y práctica de los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.
- Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje. La respuesta a la diversidad requiere de una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los alumnos para ajustar la enseñanza. Estar atento, en particular, a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las relaciones que establecen es fundamental para adecuar las actividades a las necesidades y los estilos de aprendizaje.
- Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad. Permitir a los alumnos relacionar los contenidos de las diferentes áreas del currículo, favorecerá el aprendizaje de todos los alumnos.
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y las actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos. Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los alumnos, así como establecer ciertos momentos en los que se

¹⁵⁷ OEA. 2004. Op.cit. citado por Gobernación UTP, 2011. Op cit. p 111-112

realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

Finalmente, Duck¹⁵⁸ plantea que es importante señalar, que los niños con NEE aprenden bajo los mismos principios y métodos pedagógicos que han demostrado ser efectivos para el resto de los niños, en este sentido es importante considerar:

- El uso de técnicas que estimulen *la experiencia directa la reflexión y la expresión* tales como: salidas programadas a la comunidad, trabajos de investigaciones, experimentos, exposiciones, demostraciones. En todos ellos los niños con NEE pueden participar si se les orienta para que saquen provecho de la experiencia.
- Estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre los niños, por ejemplo: trabajos grupales, tutorías entre pares, cadenas de tareas, elaboraciones colectivas a partir del trabajo individual, participación en proyectos de trabajo.
- Utilizar estrategias para centrar y mantener la atención del grupo, por ejemplo: reforzar los contenidos más importantes repitiéndolos, enfatizando "esto es importante", apoyándolos con material visual, complementando con anécdotas, intercalando juegos asociados.
- Proponer actividades que permitan distintos grados de exigencia y diferentes posibilidades de ejecución y expresión, por ejemplo: organizar un evento, crear un cuento colectivo, investigar un tema de interés común, comentar noticias a través de distintas vías (mostrando en un periódico, dibujándolas, relatándolas, actuándolas, redactando una crítica, participando en un foro de discusión, proponiendo soluciones).
- Estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo, por ejemplo: considerar los intereses y conocimientos previos de los alumnos, relacionar los contenidos con experiencias personales significativas, proponer actividades variadas, dar alternativas de elección, variar los materiales y contextos de aprendizaje, generar espacios de intercambio de experiencia y opiniones, proponer soluciones a problemas compartidos.
- Utilizar variadas formas de agrupamiento al interior del curso, por ejemplo, organizar grupos de trabajo, Estos se pueden organizar por niveles de aprendizaje, por áreas de interés o según la naturaleza de la actividad. En este sentido, dependiendo del objetivo se pueden estructurar grupos homogéneos o heterogéneos, en el primer caso se favorece la realización de actividades con distinto nivel de exigencia por grupo, en el segundo, se incentiva el apoyo y la ayuda entre niños que tienen diferentes niveles de competencia.

3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales.

Dentro del área de ciencias sociales y para el reconocimiento de los procesos participativos y democráticos que hacen parte de la sociedad colombiana, deben existir diversas estrategias que llevan al estudiante con discapacidad cognitiva a una interiorización de su papel fundamental dentro de las diversas decisiones tanto políticas y sociales, dichas estrategias se contemplan también en la propuesta de organización

¹⁵⁸ DUK, Cynthia, *et al.* LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Una estrategia de individualización de la enseñanza. [En línea] Santiago (Chile): Fundación HINENI Centro de Recursos para la Integración. 2008 [Citado el 08-03-2012] Disponible desde: <http://cursosanpesevilla.files.wordpress.com/2009/01/adaptaciones>

curricular según el MEN¹⁵⁹, la cual muestra la forma en que los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y las preguntas o situaciones problematizadoras deben articularse en pro de asegurar una adecuada interiorización de los conceptos de las áreas sociales y su aplicación en el medio en el que el niño se desenvuelve.

Se ve la necesidad de esclarecer en este proceso cada una de las articulaciones dentro de la propuesta curricular teniendo en cuenta que el interés inmediato es la apropiación y aceptación de los procesos democráticos: Los ejes generadores son los encargados de agrupar temáticas importantes tanto para sociedades pasadas como actuales, y contienen diferentes ciencias sociales. Los ámbitos conceptuales agrupan dentro de las ciencias sociales los conceptos propios de estas, que pueden tanto ayudar a investigar, como resolver las preguntas y situaciones problematizadoras. Estas últimas son las que se encargan de promover el espíritu científico e investigativo que conlleva a la generación de nuevos conocimientos y la puesta en escena de las competencias ya adquiridas, de emerger los conflictos socio-cognitivos potenciales y por lo tanto ser críticos ante las situaciones que se les presentan y generar conocimientos que se apliquen al campo social, son estas mismas situaciones o preguntas las que delimitan los ejes generadores.

Por lo tanto y en vista de que los procesos democráticos activos en nuestro país se pueden abordar desde y en torno a una situación o pregunta problematizadora que implique la superación de uno o varios obstáculos que se hayan establecido previamente por el docente con el fin de guiar o hacer una adecuada progresión de los aprendizajes dentro del área de ciencias sociales, se hace necesario tomar como marco de referencia esta propuesta en la elaboración de metodologías más puntuales que apunten a la enseñanza y aprendizaje de aspectos propios de la participación ciudadana a niños y niñas con discapacidad cognitiva de primaria.

Los lineamientos curriculares² también proponen unas pautas de secuencia en el área de ciencias sociales, para la básica primaria, que se examinarán a continuación:

- En el nivel cognitivo que se encuentran los niños en primaria requieren de actividades únicamente descriptivas.
- Las vivencias o experiencias en este nivel deben ir encaminadas a experiencias vitales, cotidianas y personales.
- El manejo conceptual durante este periodo es un universo conceptual reducido o referido a los preconceptos.
- La perspectiva temporal se maneja a partir del presente, el ahora.
- El tiempo debe ir desde un sentido sincrónico a uno diacrónico.

La relación entre los anteriores referentes se debe tener en cuenta en la enseñanza de procesos democráticos en la primaria para lograr que los niños construyan un conocimiento básico en cuanto a las áreas de las ciencias sociales, también es importante reconocer que el desarrollo cognitivo no es igual para todos los educandos, tampoco es

¹⁵⁹. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos curriculares de ciencias sociales en la educación básica. Bogotá (Colombia): MEN, 2002.

²MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos. Bogotá DC (Colombia): MEN. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>>

lineal y hay que saber reconocer la diversidad tanto de ritmos como de estilos de aprendizaje dentro de los procesos educativos que se dan dentro de la escuela.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) será la herramienta principal que se utilizará para el aprendizaje de las ciencias sociales ya que reúne todas las características señaladas en el proceso de enseñanza aprendizaje expuestas por el MEN. El ABP, es definido por Barrows como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos En esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.”¹⁶⁰

Prieto, señala que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes se desarrollan diversas competencias”¹⁶¹. Según De miguel¹⁶² estas competencias son:

- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia

Con lo anterior se cumplen los requisitos necesarios para comprender las ciencias sociales, y se logra que los escolares con discapacidad cognitiva adquieran las competencias necesarias que les permita hacer valer sus derechos y comprender sus deberes como miembros de una sociedad democrática, que les permita desenvolverse asertivamente en la vida. De esta manera se promueve en esta población la autodeterminación y la participación, componentes sociales en los que se fundamenta la educación inclusiva.

Según la Organización Mundial de la Salud¹⁶³ la participación significativa es esencial para el desarrollo intelectual de los niños y, en particular para el impulso de su independencia y de las habilidades para la vida diaria.

La participación de los niños con discapacidad intelectual en las decisiones que afectan sus vidas, se presentan en tres niveles el primero es sobre la toma de decisiones en los aspectos básicos de su vida, tales como los alimentos, la ropa que usan y cuando al ir al baño. El segundo nivel de la elección de alternativas ofrece a los niños la oportunidad de participar en las decisiones importantes que tienen un impacto significativo y duradero en sus vidas, tales como tratamiento médico y las decisiones sobre la escolarización. El tercer nivel consiste en dar a los niños y jóvenes con una discapacidad intelectual la

¹⁶⁰ BARROWS, Howard. Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basado en problemas. En: Medical Education. No. 20; 1896. p. 483

¹⁶¹ PRIETO, Leonor. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. En Miscelánea Comillas. No. 64 (2006). p. 182

¹⁶² DE MIGUEL, Mario. Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. [En línea]. Vol. 20, No 3 de 2006 [Citado el 2 de mayo de 2011] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311017.pdf>>

¹⁶³ WORLD HEALTH ORGANIZATION. Better health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families. Bucharest (Romania) 2010. [en línea] [citado el 14 de agosto de 2011] Desde: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/126408/e94421.pdf>

oportunidad de participar en la planificación y la formulación de políticas que afectan grupos más amplios de la población, como los niños en general o las personas con discapacidad.

Empoderar a los niños con discapacidad intelectual a participar de manera significativa en decisiones y elecciones que les afectan, no debe ser visto como un derecho de lujo en el proceso de cambio. El ascenso de la participación de un niño en los tres niveles, no sólo mejorará la calidad de vida para cada niño y su familia, sino también asegurará el desarrollo de habilidades para la vida diaria y la independencia, para contribuir a la productividad de sus familias y la sociedad en general.

Del mismo modo se contempla en la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas¹⁶⁴ en el artículo veintinueve llamado “participación en la vida política y pública” donde los estados partes se comprometen a asegurar que las personas con discapacidad puedan votar y ser elegidos; a asegurar procedimientos, instalaciones y materiales adecuados y fáciles de entender y utilizar; a proteger el derecho de las personas con discapacidad a emitir su voto en secreto; presentarse a las elecciones, ejercer cargos públicos y ejercer todas las funciones en todos los niveles de gobierno; a la libre expresión de la voluntad de las personas con discapacidad como electores; A promover activamente un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos. Lo cual sustenta la necesidad existente de hacer partícipes y conocedores a los estudiantes de los métodos de participación, las organizaciones que promueven estos derechos y los métodos para acceder a las mismas.

La autodeterminación juega un papel fundamental en los procesos democráticos que emprendemos, por lo tanto es necesario hacer énfasis en su enseñanza a niños con discapacidad cognitiva. Entre los modelos más destacados de autodeterminación figura el modelo funcional de Wehmeyer¹⁶⁵ para quien la autodeterminación supone actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias, además señala cuatro aspectos importantes que reflejan una conducta auto determinada: la autonomía, la autorregulación, la autoconfianza y la autoconsciencia. En esta misma línea se encuentra Tamarit quien plantea que el “objeto de la educación está constituido por el conjunto de estrategias que permiten un control, una comprensión y una regulación adecuada del entorno físico, social y del interno (control, comprensión y regulación de sí mismo)”¹⁶⁶

Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de este tema a niños con discapacidad cognitiva sea adecuado y eficiente, lo primero que se debe hacer, es tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los niños, que según el Ministerio de Educación Nacional¹⁶⁷ son:

¹⁶⁴ NACIONES UNIDAS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York (Estados Unidos) 2006. [en línea] [citado el 15 de agosto de 2011]. Desde: <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>>

¹⁶⁵ WEHMEYER, Michael. (1992). Self-determination and the education of student with mental retardation, *Education and Training in mental retardation. Kansas (USA) 1992.*, P. 302

¹⁶⁶ TAMARIT, Cuadrado, Javier. La escuela y los alumnos con grave retraso en el desarrollo: estrategias metodológicas y organizativas más favorables En: CL&E Comunicación, lenguaje y educación. 1994. no 22, p. 47-53. [en línea]. [citado el 2011-09-07]. Disponible desde: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2941292&orden=0

¹⁶⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. orientaciones pedagógicas para la atención a estudiante con discapacidad cognitiva. Bogotá D.C (Colombia): MEN. [en línea] [citado el 05 de

Después de haber identificado esto y el nivel de desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal del niño con discapacidad cognitiva frente a los contenidos y competencias a desarrollar en el área de ciencias sociales, el maestro debe realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, que, para el mismo MEN “constituyen un elemento de gran valor en la oferta educativa a población con discapacidad cognitiva, pues permiten dinamizar la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional”¹⁶⁸ estas adaptaciones en su caracterización y metodologías permite evidenciar las transposiciones didácticas que se hacen necesarias al momento de realizar cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje dichas transposiciones son realizadas en todas las áreas del conocimiento, los conocimientos no solo deben ir de lo particular a lo global si no que el docente debe tener en cuenta que los conceptos trabajados deben graduarse o acomodarse de tal forma que sean asequibles a la capacidad cognitiva de los estudiantes.

A partir de los lineamientos curriculares se sientan las bases epistemológicas, didácticas y metodológicas para el trabajo de las ciencias sociales en específico para el trabajo del concepto de democracia su construcción y aplicación en la vida de todos los estudiantes.

Según los lineamientos curriculares de ciencias sociales “El hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que “se atreve a pensar por sí misma” en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país.”¹⁶⁹ Es precisamente en estos principios que se fundamenta la educación desde y para la democracia, para de esta manera garantizarla en el aula de clase y permitir la participación de todas las personas; es entonces que los niños y niñas con discapacidad cognitiva comprenden los procesos democráticos en los cuales pueden participar, mediante estrategias pedagógicas basadas en un modelo socio constructivista.

Asimismo se garantiza desarrollo de esta competencia básica para la inserción como miembro activo de la sociedad, logrando de esta manera formar personas cumplidoras del deber y defensoras de sus derechos desde los mecanismos democráticos establecidos por la constitución entendiendo la democracia como el sistema de gobierno que está sustentado en las decisiones indirectas que el pueblo toma acerca de sus gobernantes es decir cuando el pueblo elige las principales autoridades del país o de su departamento, municipio y las ratifica en las elecciones populares, por lo mismo la llamada democracia en su significado literal es el gobierno del pueblo.

El área de ciencias sociales cuenta con tres estándares básicos de competencias para los grados de primero a tercero, y con otros tres para los grados cuartos y quintos.

El primer estándar de primero a tercero es “me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad

mayo de 2011]. Desde: <http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_COGNITIVA.pdf>

¹⁶⁸Ibid.

¹⁶⁹Opcit; MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos.

nacional”¹⁷⁰; es segundo está referido a la vida en sociedad, “me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad”¹⁷¹; y el tercero “reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación”¹⁷².

De cuarto a quinto son: primero “reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos”¹⁷³; segundo “reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas”¹⁷⁴ y por último, “reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales”¹⁷⁵.

Estos seis estándares se podrían enmarcar en 3 temas generales: las organizaciones sociales, las organizaciones político-administrativas, la diversidad étnica y cultural y, la manera como los sucesos históricos marcan pautas de cambio en estos aspectos. Según Santiago Rivera¹⁷⁶ En básica primaria estos temas se trabajan partiendo del contexto inmediato de los estudiantes (la familia) hasta llegar a los temas relacionados con el país.

Las organizaciones sociales son grupos que se forman para lograr objetivos comunes, y según el grupo de estudios rurales de la universidad de Chile¹⁷⁷ la conformación de estos grupos se da desde dos principios: la libertad de asociación y la participación ciudadana. Estas organizaciones parten desde la familia, el barrio, la comuna, la ciudad, el departamento, el país hasta llegar a las organizaciones internacionales de diversa índole; pero además también hay organizaciones por sectores: educación, salud, política, etc. En básica primaria estas organizaciones son vistas desde su papel en la sociedad y el proceso histórico de consolidación de las mismas.

Por tal razón a los estudiantes en condición de discapacidad, así como dice Tamarit se le debe poner especial cuidado en la adaptación al entorno para facilitar el ajuste al mismo, y por otro lado habrá que promover habilidades específicas para la regulación, control y ajuste del entorno físico y social por parte de la persona; esto en relación también a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.¹⁷⁸

¹⁷⁰ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. (Colombia): MEN, 2004. [en Línea] [Citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>>pg 30

¹⁷¹ Id; pg 31

¹⁷² Id.

¹⁷³ Id; pg 32

¹⁷⁴ Id; pg33

¹⁷⁵ Id.

¹⁷⁶ JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA. La enseñanza de las ciencias sociales en los nuevos programas de educación básica (Primera y Segunda Etapas). [en Línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3_jose_santiago.pdf> pg90

¹⁷⁷ GRUPO DE ESTUDIOS RURALES, DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE CHILE. Diagnóstico sociocultural, participación de las organizaciones sociales en intervenciones de lucha contra la desertificación y la pobreza: valle medio de río hurtado. (Chile): Universidad de Chile, 2004. [en línea] [Citado el 3 de septiembre de 2011]. Desde: <http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ_final_eva2004_rio_hurtado.pdf>pg 61

¹⁷⁸ TAMARIT, Cuadrado. Javier. Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo En: CEPRI. Madrid. 1995. p. 159 -162. [En línea]. [citado el 2011-09-07]. Disponible desde: http://www.aetapi.org/congresos/murcia_95/alteraciones_01.pdf

Las organizaciones políticas administrativas en Colombia según Kalipedia¹⁷⁹ tienen como base la triada, es decir, nación, departamento y municipio, y en cada uno de estos entes territoriales hay diferentes organismos encargados del poder político y administrativo; pero además también tiene encuentra entidades como las provincias, los distritos, las entidades territoriales indígenas, los territorios colectivos, entre otros. Y en la escuela las organizaciones político administrativas se trabajan no solo desde las interrelaciones que hay entre ellas, sino también desde el recorrido histórico: surgimiento, conflictos, divisiones, etc.

La diversidad étnica y cultural está contemplada dentro de nuestra constitución política el artículo 7 plantea que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”¹⁸⁰ y desde los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales dados por el MEN uno de los retos de la enseñanza de ésta área es “reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas”¹⁸¹.

¹⁷⁹ KALIPEDIA. Organización político-administrativa de Colombia. (España): Prisa Digital. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica-territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco_12.Kes>

¹⁸⁰ JOSÉ ROCHA JIMÉNEZ; constitución y ciudadanía. Colombia: Una nación multicultural. 2007. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://blogjus.wordpress.com/2007/05/12/diversidad-etnica-y-cultural-articulo-7/>>

¹⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL; Revolución Educativa Colombia aprende. Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. (Colombia): MEN. [en línea] [Citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/sociales/desarrollo.asp?id=8>>

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proceso investigativo, se enfocó en la investigación cualitativa de tipo descriptivo, que busca reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero de la institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

La investigación cualitativa busca estudiar la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. Deslauriers retomando a Taylor y Bogdan, plantea que la investigación cualitativa, es la que produce y analiza los datos descriptivos, como las palabras escritas o dichas, y el comportamiento observable de las personas y se basa en el análisis sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción y la construcción de la realidad social.¹⁸²

Como estrategia para la recolección, ordenación, análisis y la presentación estructurada de información sobre la unidad de análisis seleccionada, se optó por un diseño metodológico basado en estudio de caso. La investigación con estudios de casos es un procedimiento donde el investigador saca provecho de una unidad de observación y análisis seleccionada, que puede ser una persona, una familia, una institución educativa u otro grupo social localizado en un espacio y tiempo específico y que es objeto de interés de un estudio.

Para Ying¹⁸³ el estudio de caso es especialmente relevante cuando se conoce poco en torno al fenómeno a estudiar y/o se desea construir teoría. En la medida en que los casos tienen este vínculo con la teoría, son útiles para los académicos por que les interesa ante todo entender “el por qué” de la predicción y también para los profesionales ya que les interesa la validez de las predicciones de los modelos teóricos para que sirvan de guía en su proceso de toma de decisiones. En general el estudio de caso permite registrar e interpretar hechos o situaciones con una relativa cercanía a la manera como suceden, representarlos, describirlos e incluso evaluarlos; Comprender la dinámica de las situaciones que se analizan, y se aprende a identificar y ordenar la multiplicidad de datos, palabras, hechos y roles de forma coherente, de acuerdo con jerarquías y relaciones.

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira, en donde se contactaron directivos, docentes, docente de apoyo, padres de familia y estudiantes para el diligenciamiento de las entrevistas de igual manera realizar las observaciones. Logrando una muestra total de 13 personas entrevistadas.

¹⁸² DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía Práctica: La investigación cualitativa. Traducción Miguel Ángel Gómez Mendoza, Doctorado Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Pereira: Papiro, 2004. p. 5

¹⁸³ YING, Robert. Applications of case study research. [En línea]. Estados Unidos: Sage Publications, Inc. 2 ed. v 34. 2003 [Citado el 07-03-2011] Disponible desde: <http://books.google.com.co/books?es&lr=&id=Ht8m44CA3YIC&oi=fnd&pg=PP11&dq=application+of+case&ots=Jqb5WN-48Z&sig=QEIJSLVIEEfp6FKyKgdFnrRB>

4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva, entendidas como los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación en el área de Ciencias Sociales, y orientadas a posibilitar el acceso al currículo a todos los estudiantes, en especial aquellos con necesidades educativas especiales, con quienes se deben promover aprendizajes tan equivalentes, al currículo común, como sea posible.

Estas estrategias que reconocen la existencia de una situación en la que el docente y el contexto educativo, con sus recursos habituales no garantizan la plena participación y construcción por parte del estudiante de los aprendizajes previstos en el currículo oficial, son abordadas en los discursos y en las actuaciones desde las siguientes categorías y subcategorías:

Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE SUBCATEGORÍAS
INCLUSIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción • Paradigmas/ modelos • Atención educativa • Facilitadores • Barreras 	<p>Hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que ocupa el estudiante dentro del aula de clase, el segundo apunta al papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y al desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al estudiante relacionarse con el entorno y viceversa. (Cedeño)</p>	<p>Percepción: creencias, ideas y pensamientos sobre la inclusión educativa.</p> <p>Paradigmas/modelos: Perspectivas desde las que se mira la relación entre los individuos con discapacidad y su entorno.</p> <p>Atención educativa: Forma como se presta el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad cognitiva, desde el enfoque de inclusión</p> <p>Facilitadores: Aspectos positivos del proceso de inclusión educativa.</p> <p>Barreras: Obstáculos que se presentan para el proceso de inclusión educativa.</p>

<p>DISCAPACIDAD COGNITIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción • Dimensión I aptitudes intelectuales • Dimensión II nivel de adaptación • Dimensión III participación, interacción y rol social • Dimensión IV salud física y etiología • Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades 	<p>Disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona (MEN)</p>	<p>Concepción: Noción que se tiene sobre la discapacidad cognitiva.</p> <p>Dimensión I aptitudes intelectuales: procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la solución de problemas, el ritmo de aprendizaje, la planificación, la comprensión de ideas complejas, etc. (Verdugo)</p> <p>Dimensión II nivel de adaptación: limitaciones en la conducta adaptativa que afectan la vida diaria y la habilidad para responder a los cambios y a las demandas ambientales. (Verdugo)</p> <p>Dimensión III participación, interacción y rol social: relaciones con los demás y el lugar que ocupa la persona en el entorno escolar al que pertenece, teniendo en cuenta la edad y el contexto. (restricciones y oportunidades _ Verdugo)</p> <p>Dimensión IV salud física y etiología: Consecuencias en la salud física y las causas de la misma, ya que cualquier alteración en la salud influye en la dificultad para las personas integrarse y participar.</p> <p>Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades: ambientes que fomentan el bienestar de cada persona. Tiene en cuenta tres niveles: microsistema, mesosistema y macro o mega sistema.</p>
<p>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS</p>	<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Son estrategias previamente planeadas por el maestro para lograr un fin u objetivo pedagógico determinado; es decir, una estrategia pedagógica es como un plan adecuado por el maestro para responder a unas</p>	<p>Estrategias pedagógicas: Representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, el cual sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Incluye estrategias derivadas de los modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociohistórico: aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, andamiaje, construcción guiada del conocimiento. - Constructivistas: aprendizaje significativo, epistemología genética.

	<p>Estrategias alternativas y complementarias</p> <p>Estrategias de autorregulación</p> <p>Adaptaciones curriculares</p>	<p>necesidades específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Socio cognitivo: modificabilidad estructural cognitiva - Psicoeducativo: enseñanza evaluativo y prescriptiva - Escuela activa: proyectos pedagógicos de aula, aprendizaje por descubrimiento - Sociocrítico: investigación orientada, explicación y contrastación de modelos - Individualización de la enseñanza: conductistas, aprendizaje por observación - Otros <p>Estrategias alternativas y complementarias: estrategias que parten de la valoración y potenciación de las capacidades individuales Incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades multinivel - Actividades multimodal o multisensorial - Ritmos y estilos de aprendizaje - Desarrollo de inteligencias múltiples <p>Estrategias de autorregulación: Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.</p> <p>Adaptaciones curriculares: Forma de organizar la enseñanza a través de estrategias adicionales de planificación y de actuación docente, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para que todos salgan beneficiados (MEN). Incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de acceso al currículo: espacios, comunicación, recursos materiales - Adaptaciones de los elementos del currículo: objetivos generales de aprendizaje, evaluación, tiempos - Adaptaciones del contexto escolar: apoyos, compromiso familiar
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares en el área • Contenidos del área 	<p>Llevar al estudiante con discapacidad cognitiva a una interiorización de su papel fundamental dentro de las diversas decisiones tanto políticas y sociales, dichas estrategias se contemplan también en la propuesta de organización curricular según el MEN, donde</p>	<p>Adaptaciones curriculares en el área: Adecuaciones a los elementos curriculares que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Sociales según las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Contenidos del área: Son el conjunto de conocimientos y saberes económicos, políticos, científicos, sociales, culturales, y tecnológicos que constituyen o conforman las diferentes áreas disciplinares</p>

<p>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología empleada en el área • Objetivos del área • Actividades planteadas para el área 	<p>se muestra la forma en que los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y las preguntas o situaciones problematizadoras se deben articular para asegurar una adecuada interiorización de los conceptos de las áreas sociales y su aplicación en el medio en el que el niño se desenvuelve.</p>	<p>indispensables para la formación integral del individuo. Incluye los criterios para la selección de contenidos</p> <p>Metodología empleada en el área: Es la estrategia que se emplea para la consecución de objetivos referidos a la educación en el área de Ciencias Sociales.</p> <p>Objetivos del área: La meta educativa a alcanzar valiéndose de determinados medios para cumplirla.</p> <p>Actividades planteadas para el área: son el conjunto de acciones y medios que se emplean para llevar a cabo el cumplimiento de objetivos relacionados con el área de Ciencias Sociales</p>
---	---	---	--

4.3 UNIDAD DE TRABAJO

Para indagar las estrategias pedagógicas implementadas en el marco de la educación inclusiva se tuvieron en cuenta los siguientes actores:

4 Directivos docentes pertenecientes a la institución educativa San Fernando, oferente para discapacidad cognitiva

3 Docentes de los grados primero a tercero pertenecientes a la institución educativa San Fernando, oferente para discapacidad cognitiva

3 Estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados primero a tercero pertenecientes a la institución educativa San Fernando.

4 Padres de familia de estudiantes con discapacidad cognitiva pertenecientes a los grados primero a tercero de la institución educativa San Fernando.

4.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa San Fernando de la ciudad de Pereira, en donde se contactaron directivos, docentes, docente de apoyo, padres de familia y estudiantes para el diligenciamiento de las entrevistas y la realización de las observaciones. Logrando un total de 14 personas entrevistadas y 8 sesiones de clase observadas.

La presente la investigación se realizó en tres fases fundamentales, estas son:

Fase descriptiva: Esta permitió la organización y clasificación de la información obtenida a partir de las entrevistas y observaciones, según las categorías definidas.

Fase categorial: En esta fase se analizaron los hallazgos obtenidos a la luz de las categorías previamente establecidas.

Fase Análisis: Durante esta fase realizó una descripción y análisis de las estrategias pedagógicas, para establecer si las estrategias utilizadas por los docentes son las adecuadas para el trabajo con los niños y niñas con discapacidad cognitiva en el área de Ciencias Sociales.

Finalmente y a partir de los hallazgos se elaboró un documento que contiene las estrategias pedagógicas propuestas para el área de Ciencias Sociales de los grados primero a tercero.

4.5. INSTRUMENTOS

En la presente investigación se utilizaron y aplicaron los siguientes instrumentos, con el fin de recopilar la información necesaria para su respectivo análisis.

4.5.1. Entrevista semiestructurada

El primer instrumento utilizado para esta investigación fue una entrevista personal de carácter semiestructurado, diseñada por las investigadoras con apoyo de las coinvestigadoras, para la cual se realizó una revisión de diferentes fuentes de información: normatividad vigente que apoya la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad, fundamentos conceptuales que sustentan la inclusión educativa, barreras y facilitadores existentes en instituciones educativas, referentes teóricos sobre estrategias pedagógicas incluyentes del área específica de Ciencias Sociales.

El instrumento incorpora preguntas relacionadas con las categorías: Inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias y el área específica de investigación. (Anexo A-B-C-D-E-F)

4.5.2 Observación no participante

Para Hernández, Fernández y Baptista¹⁸⁴ la observación no participante, consiste en el registro no estandarizado de comportamientos, para lo cual el investigador realiza una inmersión en el campo a examinar con el propósito de explorar sin interactuar con los sujetos observados. Para ello el investigador debe saber qué observar y anotar todo lo que considere pertinente en un formato en el que se anotan tanto las observaciones descriptivas de la observación, como las interpretativas.

Las observaciones no participantes (vivencia personal de los autores del estudio), al interior del aula de clase, se realizaron con la pretensión de identificar las estrategias utilizadas por los docentes para el trabajo en el área de Ciencias Sociales con niños y

¹⁸⁴ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill, 1997. p. 122

niñas con discapacidad cognitiva y como estas aportaban en el proceso de inclusión educativa.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta una guía de análisis, que partió de la categoría: quehacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención pedagógica.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de la información recolectada a través de las entrevistas y observaciones de las sesiones de clase, servirá para describir y analizar las estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales empleadas por los docentes de los grados primero a tercero de la Institución Educativa San Fernando.

Tanto las entrevistas como los registros de observación serán analizados desde las cuatro categorías establecidas: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas del área de Ciencias Sociales.

Para el análisis se contrastarán los resultados de las entrevistas y de la observación, en relación con la teoría que sustenta la investigación, con el fin de dar cuenta de las prácticas pedagógicas predominantes en la atención educativa de los escolares con discapacidad cognitiva.

5.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para presentar los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas, se presenta el sujeto, las preguntas formuladas y las respuestas obtenidas, en relación con cada una de las categorías establecidas.

5.1.1 Categoría Inclusión

Con el fin de explorar la categoría de inclusión, se formularon 31 preguntas, con el propósito de indagar sobre la percepción, paradigmas y/o modelos en los que se ubican con respecto a la inclusión, atención educativa, facilitadores y barreras para la inclusión educativa en la institución educativa

Cuadro 4. Interpretación de resultados de la categoría inclusión

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	<p>¿Cómo se ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?</p> <p>¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿La institución ha tenido algún tipo de obstáculo en relación con la atención a los niños con discapacidad? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué gestiones se han realizado en la institución para obtener recursos para la atención de los niños con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿En qué aspectos del PEI de la institución</p>	<p>El rector plantea que las personas y la comunidad educativa entienden que el proceso de inclusión es necesario y por eso han colaborado, aunque como en todo proceso y más cuando hay cambios existen obstáculos, pero de todas maneras se han sabido llevar y mejorar. Este plantea que es mejor que estén juntos con todos los estudiantes que llamamos normales porque la idea es instruirlos y esperar a regularlos, pero la idea es no separarlos.</p> <p>En cuanto a los obstáculos considera que no existe ninguno, ya que la planta física es adecuada para los estudiantes y cada que se puede se invierte más en esto. A los docentes y a las comunidades educativas se les hace constantemente capacitaciones. Se han tenido apoyos y recursos necesarios para la atención, como acompañamientos de las universidades y profesionales de la salud va a hacer sus aportes y también tenemos reeducadores que constantemente vienen y nos brindan</p>

	<p>considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e inclusión de los niños con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿De qué recursos dispone la institución para propiciar espacios de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Cómo es la participación de los padres de familia de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las actividades realizadas por la institución?</p>	<p>sus conocimientos.</p> <p>Plantea que con el fin de mejorar este proceso existen algunos convenios que se realizan constantemente con el SENA, con entidades de salud, con personal de la católica, con la U.T.P. y también tenemos las ayudas que nos brinda el gobierno.</p> <p>Por otra parte en el PEI, a pesar que está en construcción, se tienen en cuenta las necesidades de nuestra comunidad y más aun de los estudiantes en discapacidad cognitiva y mucho más sabiendo que las instituciones deben atender a estos niños.</p> <p>En cuanto a la participación de los padres de familia, dentro de la institución hay un programa para estos, es ahí donde organizan todas las participaciones de los padres dentro del ente académico y también los docentes tienen autonomía para generar ambientes de participación</p>
<p>COORDINADOR</p>	<p>¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?</p> <p>¿Implementa algún tipo de actividades para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto de la institución? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Se comunica regularmente con los profesores que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Para qué lo hace?</p> <p>¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva?</p>	<p>Los coordinadores tienen en cuenta que se debe hacer un diagnóstico por especialistas y los debidos seguimientos en los procesos de los estudiantes, tanto con padres, docentes y compañeros. Plantean que existen actualmente proyectos donde se capacitan a los docentes de forma constante sobre la atención a la discapacidad y que cuentan con una docente de apoyo.</p> <p>Ellos coinciden en explicar que todas las actividades de adaptación e interacción son iguales para la comunidad educativa, donde se tienen los juegos recreativos, los días de los niños igual para todos, no se discrimina a nadie y todas las actividades son iguales para los niños. También están las reuniones periódicas con padres y docentes, las adecuaciones curriculares en las diferentes áreas, y las constantes capacitaciones y asesorías profesionales externos.</p> <p>Manifiestan que por fin le están dando apertura a que los niños, con discapacidad puedan convivir en forma normal y en ambientes que le puedan permitir el desarrollo del pensamiento, porque en compañía de otros que estén mejor ellos puedan mejorar. Aunque este proceso tiene sus contra ya que no hay personal capacitado, y al colegio han ingresado todos los niños con discapacidad cognitiva</p> <p>Permanentemente para mirar avances tanto de comportamiento como curriculares y hacer ajustes pertinentes con el fin de ver los progresos, fortalezas y debilidades y de esa manera saber cómo se encuentra y hacer la respectiva sugerencia de cambio.</p> <p>En cuanto a los procesos que se llevan en el interior del aula para facilitar la enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes explican que algunos verdaderamente lo hacen. Otros por la cantidad de niños no hacen esas indiferencias individuales adecuadas. Pero realizar adaptaciones en el plan de estudio está en proceso siempre en mejoramiento y cambios para incluir</p>

		adaptaciones y logros mínimos para verificar este tipo de estudiantes.
DOCENTES	<p>¿Qué herramientas le brinda la docente de apoyo para su trabajo en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Los padres de los estudiantes con discapacidad cognitiva están al tanto de los procesos educativos de sus hijos?</p> <p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula con los demás niños? ¿Por Qué?</p> <p>¿En su labor como docente qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a la institución?</p> <p>¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?</p> <p>¿Qué apoyos les da a los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje dentro de sus clases?</p>	<p>Los docentes coinciden el plantear que para ellos ha sido un proceso difícil, pero de todas maneras se afronta de manera responsable dándole cara a la situación, a las necesidades y a los constantes cambios; porque “nosotros como docentes no nos podemos quedar con lo que nos enseñaron hace 10 años debemos estar en constantes capacitaciones y demás para poder responder a lo que nuestra sociedad está pidiendo a gritos.”</p> <p>Plantean que tienen varios niños en sus salones de clase y ellos responden a la clase de buena manera, eso si teniendo en cuenta que hacen algunas adecuaciones para ellos, pero consideran que muchos estudiantes no deberían estar en la institución, digo solamente los que tienen un tipo de discapacidad muy alta. Pero es demasiado importante que ellos estén dentro del aula de clase y más en una institución formal, porque ellos son como nosotros y tienen los mismos derechos.</p> <p>En cuanto a los obstáculos coinciden en expresar que a veces los mismos padres son unos obstáculos, ya que algunos niegan la existencia de cualquier tipo de discapacidad en sus hijos y al mismo tiempo rechazan las exigencias mínimas en cuanto a logros de contenidos y eso hace que el problema se agrande y que su hijo se frustré más.</p> <p>Teniendo en cuenta los recursos de la institución manifiestan que no son suficientes, al gobierno le gusta poner a las instituciones en problemas, primero le mandan y mandan personas pero nunca, materiales, ni capacitaciones, ni el resto de personal idóneo para ayudar en el manejo de estas personas.</p> <p>En cuanto a las gestiones que se han realizado son muchas, la institución ha gestionado prácticas en el SENA, en la católica, en la tecnológica, con la secretaria de recreación y deporte y con entidades de salud para que los estudiantes hagan terapias.</p>
DOCENTE DE APOYO	<p>¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso, permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a en la institución?</p> <p>¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado a nivel académico y comportamental en los estudiantes con discapacidad cognitiva a partir del proceso de inclusión?</p> <p>¿A nivel general qué dificultades</p>	<p>El proceso de inclusión se ha asumido con mucha responsabilidad, en cuanto a capacitación los docentes han sido muy receptivos, fuera de eso en la jornada de la mañana se evidencia el trabajo en equipo y en la jornada de la tarde falta un poco.</p> <p>Para ella los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva pueden estar dentro del aula regular, siempre y cuando sea educable, es decir si el niño tiene posibilidades de adquirir conocimiento, el mejor sitio es la escuela, porque ellos van a compartir con sus pares y muchas veces van a aprender más de los otros que de los mismos profesores, ellos deben y van a socializar, a adquirir normas, reglas y límites, fuera de eso se van a estimular otras áreas por las cuales el niño puede mejorar el conocimiento. Lo que pasa es que nosotros no nos podemos decir mentiras, hay niños que nosotros los</p>

	<p>presentan con mayor regularidad los niños con discapacidad cognitiva vinculados a la institución?</p> <p>¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p>	<p>podemos tener en la institución hasta cierto momento, ya que llega un punto donde no rinde en los procesos académicos sino que solamente va a estar socializándose y las familias en muchas ocasiones los van integrando en actividades pre vocacionales para que el estudiante sea muy funcional y tener una vida normal.</p> <p>Yo pienso que obstáculos en cuanto a lo académico no hay dentro de la institución, igual que físicos tampoco los hay, pero pienso que esos obstáculos son más bien en cuanto a economía y a compromiso familiar.</p> <p>Los recursos que tiene la institución son humanos y cognitivos, porque no hay ayudas ya que es una entidad pública, también tenemos buenas capacitaciones.</p> <p>Los recursos son insuficientes porque si nosotros vamos a manejar la inclusión como tal no solamente el recurso humano, si no también el pedagógico y el económico son necesarios para responder en diferentes actividades. Lo ideal sería que nosotros también tuviéramos apoyos en la parte prevocacional, para que ellos puedan iniciarse en si especialización.</p> <p>En cuanto al PEI plantea que en todos los aspectos, se evidencia el proceso inclusivo desde que uno mira el PEI, por ejemplo en el aspecto académico, de salud y el ambiental.</p> <p>Los apoyos más importantes son las adaptaciones curriculares, aunque en este momento no se han hecho, apenas están en construcción, las asesorías con los padres, el seguimiento, el acompañamiento del padre, del hijo y del docente.</p> <p>Se ven muchos cambios por ejemplo niños que tienen problemas de aprendizaje, los han superado si el padre sigue las recomendaciones, si hay familias comprometidas con el trabajo complementario que hacen los docentes.</p> <p>Se le hace un seguimiento al niño, el docente reporta al niño por los problemas de aprendizaje, por la edad, porque ha perdido años, luego yo hago la anamnesis, con la madre y de acuerdo al resultado, la primera parte nos da el 70% de la dificultad neurológica que este pueda tener, porque en esta se miran signos perinatales, postnatales y del desarrollo del niño. La segunda parte nos da el resultado de lenguaje y motricidad. La tercera parte es la parte de genética; la cuarta es la ambiental y social y finalmente la quinta parte nos muestra la historia escolar y académica del estudiante y de acuerdo a todos estos datos se hace la remisión del niño para aplicarle el WISC-R nos dice si tiene o no discapacidad, este es el test de inteligencia a aplicar.</p>
<p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de su hijo?</p> <p>¿Cree que su hijo se beneficia más de la</p>	<p>Los padres de familia han asumido el proceso de escolarización de forma muy responsable, dedicada y comprometida, la mayoría de padres de familia reconocen que de la institución los llaman constantemente para</p>

	<p>educación especial o de la educación formal? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué obstáculos considera que podría presentar la institución para atender a su hija o hijo?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado en su hijo o hija desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?</p>	<p>hablarles del proceso de sus hijos y para asignarles compromisos, aun que ellos reconocen que es difícil ya que sus hijos requieren de mas dedicación.</p> <p>En general los padres de familia plantean necesario tenerlos incluidos en un salón de clase de un a institución educativa formal, ya que manifiestan que en instituciones de educación especial se van a sentir menospreciados y aislados del mundo.</p> <p>Los obstáculos son varios según lo planteado por los padres de familia, uno de estos es la permanencia de sus hijos en esta institución, el segundo es la falta de capacitación de los docentes y el tercero es la actitud de los docentes.</p>
ESTUDIANTES	<p>¿Cómo te ha parecido entrar a estudiar a esta escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué es lo que más te ha gustado de entrar a estudiar aquí?</p> <p>¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?</p> <p>¿Hace cuanto estudias en este colegio?</p>	<p>Los estudiantes coinciden en manifestar que les gusta pertenecer a la institución y lo que hacen en esta. Aunque en repetidas ocasiones expresaban lo mal que se sentían cuando sus compañeros los molestaban.</p> <p>Otro factor que se evidencio es que los estudiantes constantemente se ven expuestos a burlas y a rechazos (no les gusta hacer trabajos con los estudiantes en condición de discapacidad)</p>

Análisis de la categoría inclusión Educativa.

Partiendo de la anterior información y teniendo en cuenta que la Institución Educativa San Fernando es oferente en inclusión educativa para estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva se puede analizar que para los directivos docentes (rector y coordinadores) este proceso de inclusión es importante ya que al estudiante se le brinda una formación responsable permitiendo su participación, esto ultimo relacionado con lo planteado por la OMS¹⁸⁵ quienes exponen que las personas que poseen una discapacidad requieren de una intervención con responsabilidad social para su plena participación; donde se evidencie un desarrollo social, cognitivo y emocional, que es lo que busca brindar la institución a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva por medio de los convenios adquiridos con diferentes instituciones de la ciudad, como el hospital San Jorge, Homeris, la secretaria de salud y la secretaria de deportes, y teniendo en cuenta los aportes de Cedeño¹⁸⁶ la institución pretende abarcar los tres ámbitos fundamentales que son el físico, el social y el educativo.

¹⁸⁵ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDM-2.[En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21-04-2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

¹⁸⁶ CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf>

Los docentes y los padres de familia coinciden en presentar una percepción positiva con respecto a la inclusión educativa de escolares con discapacidad, resaltan la necesidad y el valor de que se relacionen con otros niños; así mismo destacan la importancia de contar con docentes formados para la atención educativa incluyente. Esto coincide con lo expuesto en el modelo de integración educativa, en el cual Meléndez¹⁸⁷ plantea el acceso al sistema educativo como un derecho, pero en miras de lograr un proceso de socialización teniendo en cuenta lo anterior se evidencia que la institución educativa asume una posición óptima al momento de realizar el proceso de inclusión ya que permiten el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes siendo esto un facilitador del proceso inclusivo.

Retomando los aportes de Booth y Ainscow¹⁸⁸ en el proceso de inclusión se dan barreras para el aprendizaje y la participación en diferentes dimensiones: cultura escolar (valores, actitudes y creencias), planificación-coordinación y funcionamiento del centro educativo, y por último en las prácticas del aula (acceso, metodología, evaluación, proyectos) dichas barreras pueden evidenciarse en la Institución Educativa San Fernando ya que los profesores poseen prejuicios frente a la atención de los estudiantes incluidos en el aula, y por parte de los padres de familia la sobreprotección y la negación ante la discapacidad; además se identifican dificultades como la falta de compromiso de algunas familias.

En la dimensión de planificación sobresale la falta de capacitación de los docentes para la atención de los estudiantes en condición de discapacidad. Y finalmente la dimensión de prácticas analizada desde el acceso, evidencia que la institución en general garantiza que todos los estudiantes hagan parte de ella, manejando altas cifras de estudiantes en condición de discapacidad, sin embargo las prácticas metodológicas dentro de la institución son insuficientes ya que como lo expone Rodríguez¹⁸⁹ la educación inclusiva se ha pensado en integrar a niños y niñas en la escuela sin que los docentes cambien sus prácticas educativas, ni la forma de evaluar por tanto estos aspectos dificultan el proceso de inclusión educativa y la aceptación de la diversidad.

Finalmente la docente de apoyo mira la relación entre los niños con discapacidad cognitiva y su entorno desde el paradigma de la inclusión dentro del modelo biopsicosocial ya que brinda atención integral a los estudiantes desde el factor corporal individual y participativo, lo cual está planteado por la OMS¹⁹⁰, ya que ella realiza su labor teniendo en cuenta la interacción del niño con las personas que lo rodean, el desarrollo de él mismo como ser individual y plantea propuestas que permiten la participación del estudiante dentro de las diferentes actividades tanto en la institución como en el hogar.

¹⁸⁷ Melendez, Lady. 2005. Op.cit

¹⁸⁸ BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. 2002.

¹⁸⁹ RODRÍGUEZ, Guillermo. La cultura escolar inclusiva: Algunas reflexiones desde las vivencias. [En línea] Bogotá (Colombia): Congreso Internacional Educación Para Todos, Los retos de educar en la diversidad. Fundación Saldarriaga Concha. 2011 [Citado el 05 de noviembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/817/1/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducarenladiversidad>

¹⁹⁰ MEN. Educación Inclusiva con calidad. Opt.cit. 2007.

5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva

Con el propósito de indagar la categoría de inclusión, se formularon 29 preguntas, con el fin de explorar sobre aspectos relacionados con la concepción que tiene la comunidad educativa sobre Discapacidad cognitiva, la dimensión I aptitudes intelectuales, dimensión II nivel de adaptación, dimensión III participación, interacción y rol social, dimensión IV salud física y etiológica y por último la dimensión VI contexto social, ambiente, cultura y oportunidades.

Cuadro 5. Interpretación de resultados de la categoría discapacidad cognitiva

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	<p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas que proponen los estándares? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?</p> <p>¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p>	<p>Para el rector son los niños que tienen dificultades para realizar algunas actividades y para aprender, plantea que es algo que afecta neurológicamente a las personas. Por tanto esta discapacidad requiere de una atención especial de los profesionales, de hecho, nuestra institución cuenta con la docente de apoyo, psicólogos y docentes con muchas ganas de hacer algo por estos niños y que están en constantes capacitaciones.</p> <p>Expresa que los logros mínimos si los pueden alcanzar, además los docentes tienen el conocimiento de eso, saben las circunstancias de cada estudiante y deben ir muy de la mano con la familia para que se ayuden entre sí.</p> <p>Cada docente es autónomo para realizar la asignación de esas responsabilidades en el salón de clase. Y siempre en la institución los tratamos a todos de la misma manera.</p>
COORDINADOR	<p>¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?</p> <p>¿Considera usted que los niños con discapacidad cognitiva tienen más posibilidad de llegar a ser conflictivos que los niños sin discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar un comportamiento adecuado con las reglas mínimas de convivencia que plantean los estándares de competencias ciudadanas? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la construcción de un espacio normativo y de valores en el colegio?</p>	<p>Los coordinadores coinciden en plantear que la discapacidad cognitiva son las personas con problemas genéticos, congénitos, tiene alternativas en el desarrollo del pensamiento tales como la discalculia, la disgrafia, síndrome del desarrollo generalizado del coeficiente intelectual. Teniendo en cuenta lo anterior se debe atender de manera responsable a estos niños, por lo tanto es importante conocer las leyes y parámetros que estipulan su atención.</p> <p>Para que el estudiante alcance los logros mínimos es algo relativo y depende de muchos factores, de la familia, del tipo de familia, del acompañamiento, de los refuerzos de profesores de música, de lectura, entre otros.</p> <p>Ellos trabajan igual, que los otros, con las mismas responsabilidades que los demás niños en cuestión de valores, actitudes y comportamiento. Buscamos tratarlos a todos de la misma manera.</p>

DOCENTES	<p>¿Cómo es la actitud de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p> <p>¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?</p> <p>¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado en el aspecto académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué dificultades de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en el salón? ¿A cree que se deben esas dificultades?</p>	<p>Para ellos la discapacidad cognitiva es un termino que encierra muchas cosas pero en si es un daño en el cerebro que no permite que las personas que lo padecen tenga unos procesos de aprendizaje normales, también están los niños con problemas de aprendizaje que no dejan dar clase ni logran concentrarse, entonces abarca muchas cosas.</p> <p>Los docentes manifiestan que la actitud de sus estudiantes en el aula es normal, porque se encargan que a cada uno de mis estudiantes independientemente que tengan o no discapacidad se les dé un trato digno, en cuanto a lo académico a veces se cansan muy rápido, pero ahí es donde entra el docente a hacer efectivo los planes guardados, por ejemplo actividades de relajación, otras de concentración, estiramiento, que salgan a la cancha a correr o a caminar.</p> <p>En cuanto al trato plantean que buscan tratarse de igual manera en el salón de clase, sin embargo todos los estudiantes ven las diferencias de los otros, pero también todos ven que nadie es igual. El problema a veces son los padres que llegan al salón de clase a quejarse, pero eso es algo que se va manejando.</p> <p>Las dificultades más comunes que plantan los docentes son el autocontrol, la regulación, falta de habilidades sociales y personales, se deben, no solo a su condición sino también a las órdenes, enseñanza y compromiso de sus familiares.</p>
DOCENTE DE APOYO	<p>¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?</p>	<p>Para la docente de apoyo, la discapacidad cognitiva es la Es la disminución para aprender algunos conocimientos en el mismo tiempo e intensidad que los otros estudiantes, de igual forma ellos aprenden, solo que el trabajo con ellos es más repetitivo, hay que trabajar más el apoyo para que vayan alcanzando los conocimientos requeridos.</p> <p>La docente de apoyo plantea que la actitud ha sido buena, nunca ha habido problemas, todos se respetan y me parece que es una actitud muy positiva.</p> <p>Un estudiante en condición de discapacidad cognitiva puede lograr las competencias mínimas dependiendo de su coeficiente intelectual, de su ambiente de los estímulos, porque al mirar a un niño con discapacidad cognitiva es mirar su habilidad verbal y su habilidad para ejecutar respectivas actividades y ordenes es mirar el test, analizarlo y buscar rutas para que él alcance esas competencias y las puede alcanzar siempre y cuando tenga un buen equipo de trabajo alrededor, empezando por la familia quienes son los que mayor tiempo los tienen.</p>
PADRES FAMILIA	<p>¿El niño(a) muestra interés en su proceso educativo?</p> <p>¿Qué tal ha sido el proceso de adaptación</p>	<p>Todos los padres de familia plantean que la discapacidad cognitiva es un aprendizaje lento, es donde se demoran más para aprender. Aun así algunos padres de familia</p>

	<p>de su hijo con respecto a sus compañeros de clase?</p> <p>¿Su hijo hace comentarios sobre la relación con sus compañeros del salón?</p> <p>¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hijo (a) en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?</p> <p>¿Cree usted que la actitud de su hijo (a) frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?</p> <p>¿Considera que su hijo o hija puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela? ¿Por qué?</p>	<p>plantean que sus hijos no tienen ninguna condición.</p> <p>En general los padres de familia coinciden en plantear que a sus hijos les gusta ir a la institución educativa, que les interesa, pero que hay días de dificultad, donde sus hijos muestran pereza o aburrimiento, en unos casos por el docente y en otros porque sus compañeros los molestan.</p> <p>Los padres de familia coinciden en manifestar que el proceso de adaptación de sus hijos no ha sido fácil, porque algunos compañeros se reían de ellos y los molestaban, aunque el resto del grupo ha tenido una buena recepción y aceptación hacia los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.</p> <p>En general los padres de familia expresan que sus hijos hablan de su proceso en la escuela y de sus compañeros, cuentan constantemente que les ayudan en los trabajos y que cuando realizan trabajos en grupo siempre buscan apoyarlos.</p>
ESTUDIANTES	<p>¿Tienes muchos amigos? ¿Cómo te llevas con ellos?</p> <p>¿Cuándo juegan tus compañeros te invitan? ¿Qué papel haces en el juego?</p> <p>¿Alguna vez has tenido que hablar con el coordinador, el rector, la docente de apoyo...? ¿Cómo te trataron? ¿Fueron amables contigo? ¿Te ayudaron?</p> <p>¿Has tenido problemas con alguno de tus compañeros? ¿Cuáles problemas? ¿Cómo se han solucionado esos problemas?</p> <p>¿En clase te gusta trabajar solo o prefieres hacerlo con tus compañeros? ¿Por Qué?</p>	<p>La mayoría de estudiantes plantean que les gusta estar con sus amigos aunque varios de sus compañeros de clases los molestan. Ellos cuentan que no los invitan a jugar, ni los tienen en cuenta en ocasiones para la realización de trabajos.</p> <p>En cuanto a los problemas con sus compañeros, manifiestan que no han tenido ninguno.</p>

Análisis de la categoría discapacidad cognitiva

Teniendo como referencia la información suministrada por la comunidad educativa por medio de las entrevistas los directivos docentes (rector y coordinadores) coinciden en plantear la discapacidad cognitiva desde el modelo médico propuesto por la OMS identificando la condición del estudiante como una patología que requiere de la atención de especialistas, aunque hacen evidente durante la entrevista la importancia de capacitar y formar constantemente a sus docentes en la atención de la discapacidad. Continuando con lo planteado por los directivos docentes su visión de discapacidad cognitiva también

se enmarca dentro de lo propuesto por Verdugo¹⁹¹ en la dimensión IV, sobre salud física, mental y factores etiológicos, ya que cualquier alteración en la salud influye en la dificultad para las personas integrarse y participar

Para continuar con lo planteado por los directivos docentes, los docentes y la docente de apoyo estos conciben que los estudiantes pueden alcanzar los logros mínimos en las áreas básicas pero este proceso es relativo y depende de muchos factores, del tipo de familia, del acompañamiento, de su contexto y de los refuerzos de profesores, dependiendo de su coeficiente intelectual, de los estímulos, porque al mirar a un niño con discapacidad cognitiva es mirar su habilidad verbal y su habilidad para ejecutar respectivas actividades y ordenes, analizarlo y buscar rutas para que él alcance esas competencias viéndose reflejado lo anterior en el modelo socio – cognitivo desarrollado por Feuerstein¹⁹² donde manifiesta que una persona recibe información de su medio, la procesa y responde a las demandas del mismo. También se ve reflejada la dimensión II propuesta por Verdugo¹⁹³ sobre el nivel de adaptación ya que se tienen en cuenta las habilidades prácticas, conceptuales y sociales para permitir un buen desempeño del estudiante.

Al tener en cuenta el microsistema planteado por Verdugo en la dimensión V del contexto social del estudiante se evidencia el apoyo de los padres en la labor educativa, aun cuando estos mismos a través de la información recolectada manifiestan la negación de la discapacidad ya diagnosticada a su hijo, lo que genera desde allí una barrera que obstaculiza el trabajo con los estudiantes y los maestros igual que la sobreprotección que termina aislándolos de los demás. Y finalmente se encuentra el nivel de participación, interacción y rol social en relación a lo planteado por los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva los cuales manifiestan sentirse cómodos con sus amigos pero al mismo tiempo tienen algunos compañeros que los molestan.

5.1.3 Categoría Estrategias pedagógicas

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas, se formularon 32 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con estrategias pedagógicas derivadas de los modelos, estrategias alternativas y complementarias, estrategias de autorregulación y adaptaciones curriculares.

¹⁹¹ ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5

¹⁹² FEUERSTEIN, Reuven. Instrumental Enrichment. An Interuention Program for Cognitiue Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

¹⁹³ Ibid. Verdugo

Cuadro 6. Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	No aplica	
COORDINADOR	¿Sabe usted cuáles estrategias han diseñado en el aula los docentes en cuanto a la adaptación de normas y valores para que los niños con discapacidad cognitiva puedan acceder a un espacio tranquilo y normativo? ¿Podría contarnos sobre algunas?	En comportamiento y convivencia, una estrategia era que el niño que fuera agresivo tenía que pagar 50 o 100 pesos. Según la acción se ha hecho premiación a grados a niños que han tenido buen comportamiento. Los niños son remitidos donde el especialista de apoyo y allá se encargan de crear nuevas estrategias.
DOCENTES	¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué? ¿Desde lo educativo usted prefiere que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje de forma individual o de forma grupal? ¿Por qué? ¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos? ¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo? ¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo? ¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?	Si, ellos lo pueden lograr a veces es difícil y se necesita dedicación de todos, pero en todo proceso y con cualquier tipo de persona, es necesario el compromiso de los padres, de la docente y de sus mismos compañeros. Preferimos que el estudiante trabaje en forma grupal, aunque también es importante lo individual, pero por lo general trabajan en grupos. Ya que aunque también es necesario que lo haga de forma individual, para que alcance todos los objetivos es muy interesante el trabajo en equipo, pero el equipo debe ser comprometido, organizado con estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje, a cada uno de los miembros del grupo se les asigna obligaciones para garantizar el éxito y trabajo en equipo. En cuanto a la asignación de responsabilidades dentro de la actividad es muy variable, depende de las actividades a realizar y también del estudiante, pero por lo general son actividades de observación, memoria y control. Los docentes manifiestan tener una clase normal, sin excluir a nadie y tratándolos a todos de la mejor manera, "porque si los tratamos como algo especial estamos siendo hasta excluyentes, pero no debemos dejarlos de lado, es decir no podemos ser extremistas, porque en nuestro salón de clase tenemos 40 personas diferentes y a todos hay que tratarlos como tal." La verdad no mucho, adecuaciones curriculares no hemos empezado a hacer, pero por ejemplo en matemáticas yo sé que a los estudiantes le exijo hasta cierto punto y contenido y en cuanto al área de sociales casi no se le hacen modificaciones y las estrategias son las mismas que se utilizan con todos los estudiantes. Para la evaluación tienen en cuenta los criterios que utilizaron para dar los temas, a veces son las competencias iguales a las de todos los estudiantes, otras veces son las mínimas. En las estrategias primero hacemos la introducción de lo que van a trabajar, siempre buscan que sea muy llamativo, porque como son niños de primero, deben ser muy interesantes y divertidas. Luego se les hace preguntas, llevándolos como al tema que se quiere trabajar, seguido a esto les muestran carteles e imágenes para cada uno, con el fin que observen y expliquen lo observado, ponemos en

	<p>¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás niños y niñas frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p>	<p>común y finalmente se hace las actividades de práctica.</p> <p>La actitud de los estudiantes del salón de clase frente a los compañeros con discapacidad cognitiva es normal, al principio preguntaban que porque ellos nunca sabían responder una pregunta y a veces se reían de ellos, pero para mí es muy importante que se respeten y se vean como personas diferentes.</p>
DOCENTE DE APOYO	<p>¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?</p> <p>¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Podría darnos algún ejemplo?</p> <p>¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p>	<p>Responsabilidades donde se sientan importantes dentro del salón de aula, pero nunca dejarlos de lado.</p> <p>La mejor estrategia es grupal - individual, es que ellos son funcionales y pueden hacerlo de las dos formas, aunque si es un niño con una discapacidad muy alta no se va a adaptar al trabajo en grupo.</p> <p>Las acciones deben estar enmarcadas en conocer los ritmos, intereses, motivaciones, gustos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Yo si he hecho algunas modificaciones al currículo, pero para la institución en este momento estamos construyendo las adecuaciones curriculares necesarias para cada una de las patologías de los estudiantes</p>
PADRES DE FAMILIA	<p>¿Considera que las actividades que plantea el docente dentro de la institución son suficientes para el desarrollo cognitivo del niño? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué apoyos recibe su hijo o hija para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?</p> <p>¿Qué cree usted que su hijo (a) debería aprender en cada una de las materias?</p> <p>¿Qué temas le han causado más dificultad a su hijo (a) en las diferentes asignaturas?</p> <p>¿Cómo describe el rendimiento académico de su hijo (a) en las diferentes asignaturas?</p> <p>¿Cómo describe su hijo (a) las actividades que realiza la profesora en clase?</p>	<p>Algunos padres consideran que no son suficientes o que la manera como están enseñando a sus hijos no es del todo la adecuada, ya que en muchas ocasiones van pasando de temas y sus hijos se van quedando en lo básico y los docentes no les hacen refuerzos, ni los nivelan.</p> <p>En general los padres manifiestan ayudar en el proceso de sus hijos, guiándolos y acompañándolos en este camino.</p>

<p>ESTUDIANTES</p>	<p>Cuando hay actividades en grupo ¿tus otros compañeros te tienen en cuenta para el trabajo?</p> <p>¿En clase te gusta trabajar solo o prefieres hacerlo con tus compañeros? ¿Por Qué?</p> <p>En este año, ¿Qué has aprendido en las materias? ¿Podrías contarnos? O hacer un dibujo y luego explicárnoslo</p> <p>¿Te parece difícil hacer las tareas? ¿Qué es lo más difícil de hacer las tareas?</p> <p>¿Cuando trabajas en grupo siempre lo haces con los mismos compañeros?</p> <p>En los trabajos en grupo ¿quién escoge tus compañeros, tú o la profesora?</p> <p>¿Qué te toca hacer en los trabajos en grupo?</p> <p>¿Como te gustan mas los exámenes, cuando al profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?</p> <p>¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Por Qué?</p> <p>¿Te gusta participar en clase cuando hay alguna pregunta por responder, o alguna actividad que hacer? ¿Por Qué?</p>	<p>En general los estudiantes manifiestan que cuando realizan actividades en grupo, la docente es quien organiza los equipos de trabajo.</p> <p>Todos los estudiantes entrevistados plantearon que les gusta mas trabajar de forma individual que en grupos.</p>
---------------------------	--	--

Análisis de la categoría estrategias pedagógicas.

Teniendo en cuenta la información presentada, se puede concluir que tanto, docente de apoyo y docentes manifiestan de forma positiva claridad en las estrategias que deben utilizar con los estudiantes incluidos dentro del aula regular, también coinciden en planear con el fin de brindar educación adecuada a niños y niñas con discapacidad cognitiva, haciendo evidente la necesidad de realizar estrategias en grupo, donde los compañeros que se encuentren en estos equipos de trabajo brinden apoyo a los estudiantes que les cause mas dificultad realizar algún tipo de trabajo. Relacionándose esto ultimo con el aprendizaje colaborativo desde la teoría socioconstructivista de Vigotsky¹⁹⁴ ya que lo que buscan es que compartan un objetivo común y que cada uno cumpla una función para lograrlo de acuerdo a sus capacidades y posibilidades.

¹⁹⁴ Garzon, Martha Lucia. 2011 Op cit

Aun así los estudiantes enuncian la dificultad que se tiene en cuanto al rol que cumplen dentro del grupo y no solo esto sino en la poca concientización de los demás compañeros para recibirlos dentro de su equipo de trabajo. Sin embargo, los padres reconocen que en determinados momentos este tipo de estrategias ayudan a sus hijos en el desarrollo de las relaciones con los demás, volviéndose a evidenciar en esto último la teoría propuesta por Vigostky sobre el aprendizaje colaborativo, donde el estudiante puede mejorar sus relaciones interpersonales y a su vez en el aprendizaje de contenidos y en el rendimiento escolar.

Para la docente de apoyo, tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje aportan a que la atención al estudiante sea significativa ya que no solo es importante si no necesario, por tanto se hace evidente en el desarrollo de la entrevista la importancia de que docentes implementen este tipo de estrategias al momento de planear y realizar sus estrategias pedagógicas; en concordancia con lo anterior Meléndez¹⁹⁵ expone que es importante tener en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante para determinar los temas de trabajo.

Dentro de las adecuaciones curriculares, los docentes plantean necesario el compromiso de los padres en el proceso que se realiza, estos últimos consideran que las metodologías que se han utilizado en el proceso educativo de sus hijos son adecuadas para potenciar los aprendizajes que ellos adquieren en su formación, aunque algunos padres dicen no conocer los tipos de estrategias metodológicas y didácticas que se emplean con sus hijos, aun así hacen evidente la poca satisfacción frente a la forma de evaluarlos, ya que manifiestan que los docentes no tienen en cuenta las dificultades de sus hijos y evalúan a todos de la misma manera, lo que ha truncado el proceso de sus hijos en diferentes oportunidades.

5.1.4 Categoría Estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales

Con el propósito de indagar la categoría de Ciencias Sociales, se formularon 7 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con adaptaciones curriculares en el área, contenidos del área, metodología empleada en el área, objetivos del área y actividades planteadas para el área.

Cuadro 7. Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas en el área de ciencias sociales.

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	No aplica	
COORDINADOR	No aplica	

¹⁹⁵ MELENDEZ, Lady. 2005. Op.cit

DOCENTES	<p>¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para niños con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?</p> <p>¿Cuáles de los aprendizajes que se dan en el área de ciencias sociales, cree usted que son más útiles a los niños con discapacidad cognitiva para desenvolverse en su cotidianidad? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué objetivos tiene para el estudiante con discapacidad cognitiva en el área de ciencias sociales?</p>	<p>Ellos saben que están los lineamientos que les sirven para guiarnos, pero no conocen los planes de estudio adaptados para el área. Lo único es que hasta ahora en la semana de receso de octubre van a tratar de hacer la mayor parte de adaptaciones, pero no más.</p> <p>Los criterios deben ser tenidos en cuenta desde lo que le sirva al estudiante para la vida, ellos no tienen por qué aprender fechas y cosas que a veces ni uno se sabe no es tan necesario como aprender temas para su vida.</p> <p>Los temas que tienen que ver con relaciones personales, autocontrol, con habilidades sociales, con ubicación, tiempo, espacio, las comunidades, porque esto es útil para la vida y para desenvolverse en esta sociedad.</p> <p>Los objetivos que tienen los docentes en un principio es lograr las competencias y desarrollar las habilidades básicas y mínimas, si logran pasar y superar estas, pues se aumentan las expectativas.</p>
DOCENTE DE APOYO	<p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en las áreas obligatorias y fundamentales?</p>	<p>Para seleccionar esos contenidos deben tener en cuenta que todos sus estudiantes son diferentes y que estos al mismo tiempo se deben preparar para la vida, en actividades pre vocacionales, donde lo que se enseñe sirva y sea de gran utilidad para enfrentarse a un mundo.</p>
PADRES DE FAMILIA	<p>No aplica</p>	
ESTUDIANTES	<p>¿Qué es lo más difícil de aprender en Sociales? ¿Por qué crees que te causa dificultad?</p> <p>¿Cómo te va en sociales? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?</p>	<p>Ellos plantean que aprenderse las fechas y nombres de personajes, les causa mucha dificultad. Y en cuanto a los temas específicos del área de sociales hablaban de Pereira como el tema que mas les gustaba.</p>

Análisis de la categoría estrategias pedagógicas en el área.

Según los docentes y la docente de apoyo, los contenidos del área de Sociales no deben adaptarse, pero si se debe bajar el nivel de complejidad tanto a los logros propuestos en los estándares para el área de Ciencias Sociales como a la forma de evaluación, relacionándose lo anterior con los aportes de Blanco¹⁹⁶ sobre las adaptaciones a la evaluación, ya que es allí donde se evidencia el objetivo del docente. Aun así, se evidencia que no se esta relacionando las estrategias en el área de ciencias sociales con la autodeterminación y la participación y esto ultimo es importante que los estudiantes adquieran las competencias necesarias que les permita hacer valer sus derechos y por tanto hacer cumplir uno de los componentes sociales en los que se fundamenta la educación inclusiva.

¹⁹⁶ BLANCO. Op.cit

Partiendo de lo anterior y en relación a lo planteado por el MEN sobre la propuesta de organización curricular, que plantea tener en cuenta los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y una pregunta problematizadora se manifiesta y se hace evidente por medio de las entrevistas que los docentes no están teniendo en cuenta la propuesta antes mencionada y es importante resaltar que se debe articular esta última en pro de asegurar una adecuada interiorización de los conceptos del área de ciencias sociales y la aplicación de estas en el medio de estudiante.

Los docentes manifiestan no usar el aprendizaje significativo teniendo en cuenta los aportes de Ausubel¹⁹⁷ ya que no parten de los conocimientos de los estudiantes para construir un concepto, por tanto no generan la relación entre el conocimiento nuevo los que ya poseen los estudiantes y se da un aprendizaje fragmentado.

¹⁹⁷ AUSUBEL. Op.cit

5.2. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN

Las observaciones no participantes de las sesiones de clase dan razón de las actuaciones de los docentes en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales, en el marco de la educación inclusiva.

5.2.1 Observaciones de las sesiones clase

Lugar: San Fernando 1 – 1

Jornada: Mañana

Fecha: 29 de agosto de 2011

Hora de inicio: 8:00

Hora final: 8:45

Observador:

Laura María Holguín Herrera

Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 8. Observación N° 1.

OBSERVACIÓN	CONCLUSIONES.
<p>Siendo la segunda hora de la jornada, la docente hace seguir a las investigadoras, las presenta al resto del grupo explicando lo que se va a hacer y al entrar al salón las ubico en la parte de atrás del salón de clase.</p> <p>Luego de esto les pide a los estudiantes que guarden todo lo que tienen en sus puestos y les pregunta; qué tema vieron la clase pasada, los niños responden de forma correcta, que el tema son los medios de transporte y empiezan a hablar sobre estos, sobre los aéreos, terrestres, marítimos, cuáles son los que conocen, cuáles son los que utilizan en su Municipio (Pereira), para qué los utilizamos, para qué sirven.</p> <p>A medida que la profesora les pregunta, ellos responden todos muy activos e interesados por la clase.</p> <p>Por momentos hay un par de estudiantes que se distraen fácilmente, se evidencia que es por observar a las investigadoras pero la docente hace que vuelvan a participar en el tema y que no se pierdan.</p> <p>Seguido a esto la docente les entrega una ficha para que observen lo que hay en esta (no deben pintar). Deben seleccionar los medios de transporte que ahí se ven, y lo</p>	<p>Fase inicial</p> <p>Que la docente tenga en cuenta lo visto en la clase anterior y parta de esto para dar inicio a la clase, se relaciona con lo expuesto por Ausubel¹⁹⁸ ya que la docente en este caso tiene presente los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>Relacionando lo anterior con lo planteado por el MEN¹⁹⁹, se logra observar que no existe una concordancia entre la propuesta curricular de los lineamientos y el inicio de la sesión, porque no tiene en cuenta la pregunta o situación problema para el desarrollo de la clase.</p> <p>Fase de desarrollo</p> <p>La docente tiene en cuenta estrategias conductistas para la realización de la ficha la cual esta diseñada sin tener en cuenta la heterogeneidad del grupo, y para responder a las necesidades del mismo como lo plantea Meléndez, se hace necesario realizar estrategias pedagógicas de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje.</p>

¹⁹⁸ AUSUBEL, David. 1976 Op Cit.

¹⁹⁹ MEN. 2002. Op cit.

<p>que cada uno lleva.</p> <p>La docente es muy clara con las normas que da, con las instrucciones y se evidencia un trabajo organizado y comprensible para sus estudiantes.</p> <p>Finalmente la docente pone en común la ficha entregada, dando a todos la oportunidad de participar y les pide que escriban en el cuaderno lo que ella tiene escrito en el tablero.</p>	<p>Fase de cierre</p> <p>La transcripción es una estrategia pedagógica que no permite al estudiante construir su propio conocimiento, en este sentido Coll afirma que la educación escolar debe promover el desarrollo de la construcción del conocimiento, por tanto se evidencia que no se están realizando estrategias flexibles para la atención de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.</p> <p>Para continuar se logra observar que la docente no tiene en cuenta ninguna forma de evaluación.</p> <p>En esta clase se evidencia que las estrategias planteadas por la docente no buscan desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes, siendo este un objetivo propuesto por el MEN dentro del trabajo de las ciencias sociales</p>
--	---

Lugar: San Fernando 1 – 2

Fecha: 30 de agosto de 2011

Hora de inicio: 9:20

Hora final: 10:45

Observador:

Laura María Holguín Herrera

Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 9. Observación N° 2.

OBSERVACIÓN	CONCLUSIONES.
<p>La clase inicia después del descanso, la profesora ubica a los estudiantes en el patio frente al salón y realiza actividades de relajación. Luego entran los niños al aula y la docente continua con las actividades de relajación (a medida que van cantando hacen los movimientos que indica la canción).</p> <p>La docente es clara con sus explicaciones y ordenes, es exigente y estricta para el cumplimiento de las mismas.</p> <p>Luego les pide que se organicen en sus respectivos puestos; el salón lo tiene dividido en 3 filas, la A, la E y la I; y para controlar la disciplina lo hace por medio de las vocales que representan cada fila.</p> <p>Seguido a esto la docente les hace preguntas referentes al tema que van a trabajar en el día, sobre el municipio, los medios de transporte y del cumpleaños de Pereira.</p> <p>Los estudiantes son participativos y responden a las preguntas que la docente hace sobre el lugar donde viven, algunas veces tratan de sabotear la clase, pero la docente con su forma exigente de hacer y pedir las cosas logra centrar nuevamente la atención.</p> <p>A medida que transcurre la clase la docente escribe en el tablero los nombres de las filas (A-E-I) para poner puntos a las que no respondan ni pongan cuidado.</p> <p>Continuando con la clase les lee una hoja, la cual describe la historia de Pereira, los nombres con los que se conoce, su ubicación, entre otras.</p> <p>Para ampliar el tema de la ubicación de Pereira, le pide a un estudiante que valla donde una compañera y le pida</p>	<p>Fase inicial</p> <p>La docente utiliza estrategias conductistas por medio de las cuales controla la disciplina, en este sentido se tiene en cuenta lo planteado por Salas²⁰⁰ donde relaciona el estímulo con la respuesta.</p> <p>Para continuar tiene en cuenta lo visto en las clases anteriores y hace un breve repaso, relacionando lo anterior con lo planteado por el MEN²⁰¹, se logra observar que no existe una concordancia entre la propuesta curricular de los lineamientos y el inicio de la sesión, ya que para las ciencias sociales se debe partir de una situación y/o pregunta problematizadora contextualizada. Aunque se debe resaltar que teniendo en cuenta lo planteado por Ausubel²⁰² la docente en este caso tiene presente los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>Fase de desarrollo</p> <p>Teniendo como referentes los mapas y los afiches que la docente tuvo en cuenta durante esta actividad, es importante resaltar que son necesarios dentro del desarrollo de las ciencias sociales, pero no se esta realizando una concordancia con lo propuesto por el MEN sobre el aprendizaje basado en problemas, frente al cual Prieto plantea que esta representa una estrategia eficaz y flexible donde se desarrollan competencias en los estudiantes, por tanto es importante incluir este tipo de propuestas ya que es esto lo que se pretende con los estudiantes en condición de discapacidad.</p> <p>Fase de cierre</p> <p>La enseñanza de las ciencias sociales debe tener como resultado la conceptualización de los temas a trabajar, según lo planteado en los lineamientos curriculares para</p>

²⁰⁰ SALAS, Sonia. 2009. Op cit.

²⁰¹ MEN. 2002. Op cit.

²⁰² AUSUBEL, David. 1976 Op Cit.

<p>prestado el mapa grande de Risaralda. Mientras esperan, la docente les habla de los medios de transporte de la ciudad, de esculturas y de centros comerciales.</p> <p>La docente escribe el nombre de los estudiantes que no respetan el turno de los otros en el tablero, con el fin de ir restándoles en el resultado según las filas.</p> <p>Al llegar las carteleras, se muestra la ubicación, los sitios turísticos, el himno, la bandera, y todos los niños hablan sobre esto.</p> <p>Finalmente les entrega dos fotocopias, la primera con el escudo y la bandera, con el fin que la colorean y peguen en sus respectivos cuadernos. Y la segunda con el croquis de Risaralda, en el que deben ubicar a Pereira.</p>	<p>esta área, por tanto la última actividad donde se colorea la bandera y el escudo no están relacionados con lo propuesto anteriormente.</p>
--	---

Lugar: San Fernando 1 – 3
Jornada: Mañana
Fecha: 29 de agosto de 2011
Hora de inicio: 7:00
Observador:

Hora final: 7:45

Laura María Holguín Herrera
 Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 10. Observación N° 3.

OBSERVACIÓN (1°)	CONCLUSIONES.
<p>La docente les hace preguntas sobre el descanso, les hace una reflexión sobre el comportamiento y finalmente les pide que se dispongan para dar inicio a la clase.</p> <p>Con anterioridad la docente preparo una canción con dos estudiantes del salón (mi país de Ana y Jaime), las cuales salen a hacer su presentación.</p> <p>A partir de la letra de la canción, la docente hace preguntas con el fin de identificar el tema a trabajar en el día. Seguido a esto se les muestra un mapa de Colombia y hablan de la fauna, de la flora, de los productos de exportación, de algunas ciudades, hasta llegar a Pereira.</p> <p>Seguido a esto la docente les muestra un cartel con imágenes, el cual titula "la ciudad y la comunidad", les pide que hablen sobre lo que ven en esta y teniendo en cuenta esto, amplía la información sobre Pereira, hablaron de medios de transporte, de lugares turísticos, de los barrios, colegios y de los símbolos patrios. Finalmente hablan de las diferentes comunidades que conforman a Pereira.</p> <p>Finalmente la docente les entrega una ficha con una imagen que representa la ciudad, para que los estudiantes la colorean, la recorten y la peguen.</p>	<p>Fase inicial La docente parte de la canción, para que los estudiantes identifiquen el tema a trabajar, relacionando lo anterior con lo planteado por el MEN²⁰³, se logra observar que no existe una concordancia entre la propuesta curricular de los lineamientos y el inicio de la sesión, ya que para las ciencias sociales se debe partir de una situación y/o pregunta problematizadora contextualizada, aun así, cabe resaltar que la estrategia de la canción, genera interés y motivación en el estudiante.</p> <p>Fase de desarrollo Las imágenes y los mapas ayudan a que los estudiantes se les atiendan de acuerdo a su estilo de aprendizaje, en este caso sería el visual y ayudaría en el proceso, como lo plantea Meléndez²⁰⁴ el uso de estas actividades de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje ayuda a definir la temática a abordar y a organizar la metodología de enseñanza. Aun así es importante resaltar que a pesar de las estrategias realizadas no se esta cumpliendo con uno de los fines de la educación y es afrontar de manera crítica y creativa el conocimiento del área de ciencias sociales.</p> <p>Fase de cierre Uno de los objetivos de la educación en ciencias sociales es comprender la realidad, con el fin que haya una transformación en la sociedad, por tanto, las estrategias donde se tiene en cuenta la comunidad (en este caso Pereira) giran en torno al contexto inmediato del estudiante pero como lo plantea la enseñanza de las ciencias sociales, esta debe tener como resultado la conceptualización de los temas a trabajar, según lo planteado en los lineamientos curriculares para esta área, por tanto la ultima actividad donde se colorea la bandera y el escudo no están relacionados con lo propuesto anteriormente.</p>

²⁰³ MEN. 2002. Op cit.

²⁰⁴ MELÉNDEZ, Lady. 2007. Op cit.

Lugar: San Fernando 1 – 4

Fecha: 29 de agosto de 2011

Hora de inicio: 7:00

Hora final: 7:45

Observador:

Laura María Holguín Herrera

Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 11. Observación N° 4.

OBSERVACIÓN	CONCLUSIONES.
<p>La clase inicio a las 7:00 am, la docente del grado 1 - 4 recibe a las investigadoras y las ubica en la parte de atrás del aula de clase.</p> <p>La docente ubica también a los estudiantes y les pide que se pongan de pie para dirigir la oración.</p> <p>Hace el saludo y reza el padre nuestro.</p> <p>Luego de esto y también los estudiantes de pie les dirige unas actividades de lateralidad, donde alternan según la instrucción de la profesora, mano derecha arriba, mano izquierda arriba, luego mano derecha arriba pie derecho adelante y así alternando con el lado izquierdo.</p> <p>Luego de hacer estas por varias veces, les pide que levanten nuevamente la mano izquierda y giren en esa misma dirección y así con la parte derecha.</p> <p>Después de esto y sentados debían levantar la mano derecha y su dedo índice unirlo con el pulgar y la mano izquierda los dedos meñique y pulgar y empezar a hacer el recorrido por cada uno de los dedos.</p> <p>Los estudiantes se muestran interesados es un principio, pero después de un rato empiezan unos a mostrarse aburridos y otros a excederse en el juego.</p> <p>Seguido a esto les hizo la siguiente pregunta ¿Qué es para ustedes una comunidad?, los niños responden activamente y de forma acertada, la profesora por medio de preguntas como, ¿Qué vemos en nuestra comunidad? ¿Cuáles son los fines de esa comunidad? ¿Cuáles son los intereses de la comunidad?, los va acercando al concepto de la comunidad, específicamente la educativa.</p> <p>Seguido a esto la profesora les cuenta y profundiza un poco más sobre las comunidades educativas, el barrio y la</p>	<p>Fase inicial</p> <p>El aprendizaje significativo propuesto por Ausubel plantea que es parte fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje las experiencias previas de los estudiantes. Por tanto que la docente empiece la clase desde una pregunta y con el fin que la clase gire en torno a esta, se relaciona con lo planteado anteriormente.</p> <p>Por otro lado la propuesta curricular del MEN, parte de tener en cuenta las situaciones y preguntas problema, en este sentido la docente pretende según lo observado, llevar a cabo este tipo de propuesta curricular.</p> <p>Fase de desarrollo</p> <p>Columina y Ornuvia²⁰⁵ hace referencia a la construcción guiada del conocimiento donde todo el grupo, contrasta, da hipótesis y construyen en conjunto los contenidos y las tareas escolares, así como se refleja en esta actividad, donde la docente por medio de preguntas los lleva a la construcción del tema de la comunidad.</p> <p>Fase de cierre</p> <p>Finalmente la docente como actividad de cierre pide a los estudiantes que transcriban lo escrito en el tablero,</p> <p>Dentro de las estrategias pedagógicas flexibles se propone que el estudiante construya su propio conocimiento, acompañado y/o guiado de los demás compañeros, por tanto las estrategias donde a los estudiantes se les dicta se relacionan con el modelo tradicional y no posibilitan la construcción propia del conocimiento y el pensamiento crítico.</p> <p>Por otro lado la enseñanza de las ciencias sociales debe</p>

²⁰⁵ COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. 2004. Op cit

<p>familia. Finalmente les entrega una ficha, que ellos deben colorear en la que hay grupos de personas. Seguido a pintarlo lo deben recortar para pegarlo en su cuaderno. Ella les hace preguntas referentes a las láminas y los niños dicen lo que hay en ellas.</p> <p>Luego de terminar este trabajo les da la instrucción de sacar su cuaderno de áreas integradas, deben poner el título: la comunidad y les dicta lo siguiente.</p> <p>La comunidad esta conformada por personas con intereses comunes. A la comunidad pertenecen muchas personas que se encuentran divididas en pequeños grupos, por ejemplo, tenderos, zapateros, amas de casa, estudiantes, etc.</p>	<p>tener como resultado la conceptualización de los temas a trabajar, según lo planteado en los lineamientos curriculares para esta área, por tanto la ultima actividad donde se colorea la bandera y el escudo no están relacionados con lo propuesto anteriormente.</p>
--	---

Lugar: San Fernando 2 - 1
Jornada: Mañana
Fecha: 29 de agosto de 2011
Hora de inicio: 9:20
Observador:

Hora final: 10:45

Laura María Holguín Herrera
 Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 12. Observación N° 5.

OBSERVACIÓN	CONCLUSIONES.
<p>El aula se encuentra en el primer piso cerca de la cancha, las ventanas no tienen vidrios y por este motivo hay un fuerte distractor. Hay 30 estudiantes, 13 niñas y 17 niños.</p> <p>Al entrar al salón, la profesora hace pasar a las investigadoras, las ubica en la parte de atrás del salón y les pide a los estudiantes que saquen su cuaderno de áreas integradas. Ella escribe en el tablero: "las fiestas de mi comunidad".</p> <p>Seguido a esto les pregunta qué si ellos saben que fiestas se están celebrando y qué han visto de diferente en la ciudad. Los estudiantes participan activamente y responden a las preguntas.</p> <p>Después de responder estas preguntas, ella les pide que escriban lo que está en el tablero.</p> <p>Los estudiantes transcriben el texto y al terminar la profesora les dice que deben dibujar y pintar la bandera de Pereira en sus cuadernos, como muestra para este trabajo les entrega unas que ellos habían hecho en papel silueta.</p>	<p>Fase inicial</p> <p>La docente no tiene en cuenta ideas previas de los estudiantes, las cuales ayudan al desarrollo de pedagogías flexibles. Ya que si bien es cierto pregunta sobre sus concepciones, las respuestas quedan en el aire y no se tienen en cuenta en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Y en relación a lo planteado desde el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los alumnos ayuda a que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo.</p> <p>Fase de desarrollo</p> <p>Para el desarrollo de la actividad la docente propone como actividad de desarrollo a los estudiantes que transcriban lo escrito en el tablero, dentro de las estrategias flexibles se propone que el estudiante construya su propio conocimiento, acompañado y/o guiado de los demás compañeros, por tanto se evidencia que en la actividad anterior no se está teniendo en cuenta este tipo de estrategias flexibles.</p> <p>Fase de cierre</p> <p>Por otro lado la enseñanza de las ciencias sociales debe tener como resultado la conceptualización de los temas a trabajar, según lo planteado en los lineamientos curriculares para esta área, por tanto la última actividad donde se colorea la bandera y el escudo no están relacionados con lo propuesto anteriormente.</p>

Lugar: San Fernando 2 – 2
Fecha: 29 de agosto de 2011
Hora de inicio: 7:00

Hora final: 7:45

Observador:
 Laura María Holguín Herrera
 Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:
 Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 13. Observación N° 6.

OBSERVACIÓN	CONCLUSIONES.
<p>La clase empezó haciendo la canción del himno del conciliador, la cual habla de lo importante de respetar a los demás y lo importante que es una persona en un grupo.</p> <p>El salón esta siempre organizado en equipos de aprendizaje, de esta manera la docente llama a los grupos conformados dentro del aula de clase.</p> <p>Les pregunta los nombres a cada uno de los subgrupos y después de esto les dice que le recuerden cuáles son las reglas del juego.</p> <p>Los niños se muestran muy interesados y participan constantemente, ayudan a los compañeros que se les olvida o se les dificulta responder.</p> <p>Finalmente les hace preguntas sobre el municipio, el departamento, los sitios turísticos de los mismos y a medida que van respondiendo de forma correcta en los grupos, ella pone en el tablero los puntos que van ganando.</p>	<p>Fase inicial</p> <p>Los equipos de trabajo conformados por la docente, según lo observado, son homogéneos, es decir los estudiantes más sobresalientes se hacen juntos, y a los que se les debe prestar más atención y necesitan de algún tipo de acompañamiento, en este caso, estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, los tenía organizados en otros grupos. Por tanto, esto se relaciona con los agrupamientos flexibles, aunque estos no deben convertirse en equipos por diferencias ya que los estudiantes en esta condición no avanzarían en su proceso.</p> <p>Fase de desarrollo y cierre.</p> <p>Teniendo en cuenta la definición de discapacidad cognitiva propuesta por el MEN²⁰⁶, esta es una disposición funcional específica en los procesos cognitivos y el hecho de realizar una estrategia de competencia en los grupos de trabajo y la forma como estaban formados (de acuerdo a sus capacidades) no es adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje, para las relaciones personales y para el desarrollo de la autoestima en estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.</p>

²⁰⁶ MEN. 2002. Op cit.

Lugar: San Fernando 3 – 1
Jornada: Mañana
Fecha: 31 de agosto de 2011
Hora de inicio: 7:00
Observador:

Hora final: 7:45

Laura María Holguín Herrera
 Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 14. Observación N° 7.

OBSERVACIÓN (3°)	CONCLUSIONES.
<p>Son las 11:45 de la mañana, la profesora va a empezar su clase y para esto ubica a las investigadoras en la parte de atrás del salón.</p> <p>Les da como instrucción a sus estudiantes que se pongan de pie, para hacer una serie de ejercicios y les dice que son con el fin de centrar su atención, deben hacer lo que ella dice, manos arriba, abajo, a los lados, atrás y al terminar les pide que se sienten y guarden todo lo que tienen en sus puestos.</p> <p>Luego de esto y por medio de preguntas hacen un repaso de la clase anterior, donde los estudiantes responden a todas las preguntas que la docente realiza, como las siguientes; cómo nació Pereira, quién fue el fundador, etc.</p> <p>Seguido a esto pone en el tablero el tema de la clase del día, “la producción agrícola de nuestra ciudad” y les empieza a hablar sobre la agricultura de Risaralda. A medida que la docente expone el tema, los niños participan relacionando todo lo anterior con su vida cotidiana.</p> <p>Finalmente, la docente les enseña un mapa de Risaralda el cual muestra la producción agrícola que tiene el departamento y lo pone en común con los estudiantes.</p> <p>Al terminar esto les deja de tarea la realización del croquis del mapa de Pereira y Risaralda. Y les pide que escriban en sus cuadernos, lo que esta en el tablero.</p>	<p>Fase inicial La docente tiene en cuenta lo visto en las clases anteriores y hace un breve repaso, relacionando lo anterior con lo planteado por el MEN²⁰⁷, se logra observar que no existe una concordancia entre la propuesta curricular de los lineamientos y el inicio de la sesión, ya que para las ciencias sociales se debe partir de una situación y/o pregunta problematizadora contextualizada. Aunque se debe resaltar que teniendo en cuenta lo planteado por Ausubel²⁰⁸ la docente en este caso tiene presente los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.</p> <p>Fase de desarrollo En relación a lo planteado por las estrategias pedagógicas flexibles de enseñanza aprendizaje, las actividades enfocadas al discurso docente no promueven la construcción del aprendizaje desde la mirada inclusiva, ya que la docente realiza su clase dando a los estudiantes en un tema específico, el cual esta escrito en el tablero y a partir de esto les empieza a explicar.</p> <p>Fase de cierre Como actividad de cierre la docente propone hacer comparaciones y observaciones donde se ejemplifique el tema que se esta presentando, esto tiene una relación con las estrategias pedagógicas de enfoques constructivas, específicamente la construcción guiada del conocimiento según Columina y Ornuvia²⁰⁹, en el cual se hace referencia a la construcción de significados compartidos, contrastando y comparando.</p>

²⁰⁷ MEN. 2002. Op cit.

²⁰⁸ AUSUBEL, David. 1976 Op Cit.

²⁰⁹ COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. 2004. Op cit.

Lugar: San Fernando 3 – 2
Jornada: Mañana
Fecha: 30 de agosto de 2011
Hora de inicio: 7:45
Observador:

Hora final: 8:30

Laura María Holguín Herrera
Paula Andrea Gómez Vélez

Objetivo:

Observar las diferentes clases en el área de Ciencias Sociales De La Institución Educativa San Fernando, en los grados primero a tercero en ambas jornadas, con el fin de tener y registrar diferentes herramientas para la elaboración de las estrategias para la inclusión de estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.

Cuadro 15. Observación N° 8.

OBSERVACIÓN (3°)	CONCLUSIONES.
<p>Es la primera hora de la jornada, la profesora hace seguir a las investigadoras y empieza haciendo la oración y luego una reflexión de lo que se espera para el día.</p> <p>Seguido a esto les hace una introducción, les dice que les va a contar una historia, para la que ellos deben poner mucho cuidado:</p> <p>Hay un municipio muy hermoso, en este país que vivimos, es grande, tiene un puente muy largo y ancho que lo une con otro municipio</p> <p>Los niños inmediatamente empiezan a decir es Pereira, por el viaducto.</p> <p>La profesora registra lo que los niños dicen en tablero y sigue contando la historia y emocionando a los estudiantes con lo que dice.</p> <p>Este municipio así como nosotros tiene un día de nacimiento y por eso le celebramos el cumpleaños, los niños vuelven a intervenir y dicen si, Pereira esta de cumpleaños.</p> <p>La profesora registra en el tablero y les pregunta, bueno entonces quién me dice de qué vamos a hablar hoy. Los niños le responden que de Pereira y su cumpleaños, de la historia de cómo nació Pereira, del fundador, de las personas de ese tiempo y de cuántos años está cumpliendo Pereira</p> <p>P: vamos a hablar de todo lo que ustedes dicen.</p> <p>La profesora les pasa unas láminas y dibujos, para que empiecen a hacer hipótesis, las registren y así ir llegando a la respuesta de todo lo quieren saber. Mientras ellos hacen esto ella va haciendo una sopa de letra en el tablero, para</p>	<p>Fase inicial</p> <p>De acuerdo a la enseñanza de las ciencias sociales, y a lo propuesto por los lineamientos curriculares por medio del MEN²¹⁰ la docente tiene en cuenta, empezar por medio de una situación, a medida que ella va contando la historia, los estudiantes participan. En relación a lo que se observo ella tiene en cuenta la motivación e intereses de sus estudiantes, siendo esta ultima estrategia importante y en concordancia con Meléndez²¹¹ se deben tener en cuenta los estilos de aprendizaje.</p> <p>Fase de desarrollo</p> <p>La docente tiene en cuenta las ideas previas que plantearon los estudiantes, también realizan actividades donde se desarrollen las habilidades de pensamiento ya que deben crear hipótesis y esto se relaciona con la construcción guiada del conocimiento²¹² donde se contrastan y confrontan sus hipótesis.</p> <p>Desde el área de ciencias sociales se plantea el desarrollo del pensamiento critico, por lo tanto, las estrategias que se relacionan con las habilidades de pensamiento como analizar, crear hipótesis, contrastar, etc, ayudan a que este desarrollo este presente en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Fase de cierre</p> <p>La docente realiza una actividad que tiene relación con el modelo tradicional, en este caso una sopa de letras; aunque es importante resaltar que la conceptualización de los temas a trabajar, según lo planteado en los lineamientos</p>

²¹⁰ MEN. 2002. Op cit.

²¹¹ MELÉNDEZ, Lady. 2007. Op cit.

²¹² COLUMINA, Rosa; ORNUBIA, Javier. 2004. Op cit.

<p>que entre todos le den solución y ahí empezar a dar respuesta de todo lo que se están preguntando. Al terminar de resolver la sopa de letras van consignando las respuestas a las preguntas que tenían y entre todos desarrollan el tema del día y así su conceptualización.</p>	<p>curriculares para esta área es importante en el desarrollo de la misma se relaciona con lo propuesto anteriormente, ya que se evidencia que este proceso se esta realizando.</p>
---	---

5.2.2. Relación entre los resultados de la categoría estrategias pedagógicas en las entrevistas y las observaciones de las sesiones de clase

Confrontando los resultados de las observaciones y las entrevistas se evidencia que es inconsistente lo hallado en el primer instrumento aplicado con las respuestas del segundo, ya que en las entrevistas se pudo constatar que los docentes no están realizando estrategias pedagógicas flexibles, en este sentido Blanco²¹³ expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de ofrecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido en el Taller Internacional de Inclusión de América Latina²¹⁴ y Rodríguez²¹⁵ coinciden en manifestar que existen diferencias en el aspecto conceptual en torno a la Inclusión Educativa, desde la que se pensaba que esta consistía en integrar a niños y niñas en la escuela pero sin que significara ningún tipo de cambio en el pensamiento del profesorado ni de su practica educativa.

Por otro lado están las entrevistas donde se pudo contrastar que los docentes manifiestan de forma positiva las ventajas de las estrategias que deben utilizar con los estudiantes incluidos dentro del aula regular, también coinciden en planear con el fin de brindar educación adecuada a niños y niñas con discapacidad cognitiva, haciendo evidente la necesidad de realizar estrategias en grupo, donde los compañeros que se encuentren en estos equipos de trabajo brinden apoyo a los estudiantes que les cause mas dificultad realizar algún tipo de trabajo. Relacionándose esto último con el aprendizaje colaborativo desde la teoría socioconstructivista de Vigotsky²¹⁶, donde es necesario que en los grupos de trabajo exista un objetivo común y cada persona que haga parte de los equipos de trabajo debe aportar según sus capacidades y habilidades. Sin embargo, en la observación lo planteado y manifestado por los docentes se contrapone a lo anteriormente expuesto.

En las entrevistas se hace evidente el trabajo teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje ya que como lo plantea Meléndez²¹⁷ aportan a que la atención al estudiante sea significativa, lo cual no se evidencia al momento de observar las clases realizadas por

²¹³ BLANCO, Rosa. 1999. Op cit.

²¹⁴ CLARO, Juan Pablo. 2007. Op Cit

²¹⁵ RODRIGUEZ, Guillermo. 2011. Op cit.

²¹⁶ GARZON, Martha Lucia. 2011 Op cit

²¹⁷ MELENDEZ, Lady. 2005. Op.cit

los docentes, porque las propuestas que se observaban, como fichas, talleres e instrucciones eran diseñadas sin tener en cuenta la diversidad encontrada en el aula.

Durante las entrevistas y observaciones se contradicen tanto padres como docentes, ya que los primeros manifiestan no ser incluidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos y los segundos resaltan el poco compromiso de los padres, lo que consecuentemente dificulta el proceso inclusivo en la institución educativa y por tanto las estrategias llevadas a cabo en la institución no trascienden al contexto inmediato del estudiante. Y en los casos que logra hacerlo, el docente no corrobora lo que sus estudiantes llevan a las casas, debido a que es común a que el estudiante en condición de discapacidad cognitiva se atrase o pierda el hilo conductor de las clases.

Partiendo de lo anterior y en relación a lo planteado por el MEN sobre la propuesta de organización curricular, que plantea tener en cuenta los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y una pregunta problematizadora se manifiesta y se hace evidente por medio de las entrevistas y las observaciones que los docentes no están teniendo en cuenta la propuesta antes mencionada y es importante resaltar que se debe articular esta última en pro de asegurar una adecuada interiorización de los conceptos del área de ciencias sociales y la aplicación de estas en el medio de estudiante, con el fin de desarrollar un pensamiento crítico y habilidades sociales.

Se logra identificar por medio de las entrevistas y las observaciones que los docentes aunque en su discurso proponen enfocar las actividades en pro de incluir a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva se quedan cortos ya que como ellos lo manifiestan, dichos estudiantes incrementan el quehacer docente en el aula, por tanto se evidencia que sus actividades buscan solo desarrollar contenidos, sin brindarle la oportunidad al estudiante con esta condición que afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano; como objetivo de la educación.

La enseñanza de las ciencias sociales debe apuntar a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de incluirse en el contexto al que pertenecen y construir una sociedad democrática y justa en la cual todos puedan participar, por tanto se debe tener en cuenta que las estrategias diseñadas en esta área deben permitir que el estudiante adquiera lo anterior mencionado, con el fin de lograrlo el Ministerio De Educación Nacional ha realizado una propuesta de organización curricular, en la cual plantea el manejo de aspectos como el uso de ejes generadores, los ámbitos conceptuales y la realización de preguntas o situaciones problematizadoras, las cuales permitan al estudiante alcanzar los objetivos del área e interiorice significativamente los conceptos de forma contextualizada, lo anterior planteado permite identificar la divergencia entre la metodología que se debe realizar en el área y la que se está implementando realmente, ya que durante el acercamiento a la institución, tanto en las entrevistas como en las observaciones ninguna de las docentes está efectuando esta propuesta curricular en el aula.

6. CONCLUSIONES

De la información recolectada se puede concluir que:

- A partir del acercamiento a la Institución Educativa San Fernando se puede concluir que se encuentra en una transición en el cambio de paradigma ya que, aunque los estudiantes se encuentran incluidos, su PEI está en proceso de resignificación y la docente de apoyo por medio de su labor está posibilitando dicho proceso, no se evidencia concordancia entre la teoría y las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, pues a la hora de desarrollar el plan de trabajo no tienen en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- El personal docente y directivos docentes de la Institución Educativa San Fernando poseen conocimientos sobre la discapacidad cognitiva dado que el trabajo realizado con el aula de apoyo y los estudiantes en general lo han proporcionado, aun así al momento de atender a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva se evidencia la inconsistencia entre los conocimientos teóricos y su aplicación en la práctica ya que no se hace notorio el uso de estrategias pedagógicas flexibles.
- Las estrategias pedagógicas efectuadas por los maestros en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa San Fernando en los grados primero a tercero no tienen en cuenta la propuesta curricular planteada por el MEN la cual hace referencia al uso de las preguntas o situaciones problema y en su mayoría no apuntan a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.
- Teniendo en cuenta los planteamientos del MEN, la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales deben estar fundamentadas desde los ámbitos conceptuales, los ejes generadores y las preguntas o situaciones problematizadoras, los cuales no son tenidas en cuenta por los docentes según las respuestas dadas por ellos durante las entrevistas
- Las estrategias pedagógicas implementadas los maestros en el área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa San Fernando, están referidas principalmente a la realización de talleres, transcripciones y al aprendizaje memorístico, estrategias que no responden al modelo constructivista o socio-constructivista, por tanto no responden a las necesidades ni tienen en cuenta las capacidades de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.
- Al momento de realizar las entrevistas y las observaciones los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva no poseen adecuaciones curriculares las cuales son estrategias de individualización de la enseñanza, que según Blanco permite

adaptar tanto el acceso al currículo, como los elementos propios del mismo y realizar las modificaciones al contexto escolar, respondiendo a las necesidades específicas de un estudiante.

- A partir de la interpretación y el análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas a los docentes de la Institución Educativa San Fernando en los grados primero a tercero, se identifica la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que respondan a los requerimientos del MEN y a su vez atiendan los requerimientos de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.

7. RECOMENDACIONES

- Utilizar las Estrategias Pedagógicas Para La Inclusión Educativa De Escolares Con Discapacidad Cognitiva En El Área De Ciencias Sociales de 1° a 3° diseñadas como resultado de la presente investigación, como ayuda pedagógica para el trabajo en el aula.
- Tener en cuenta las recomendaciones dadas en la cartilla ya mencionada con el fin de mejorar las estrategias pedagógicas e incluir a los estudiantes en condición de Discapacidad Cognitiva.
- La labor docente dentro del aula debe ser orientada por procesos reflexivos que permitan mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para aportar al estudiante crecimiento cognitivo emocional y participativo dentro del aula y la institución en general.
- Las ciencias sociales deben ser trabajadas partiendo del contexto en el que se encuentran inmersos los estudiantes, para así facilitar la apropiación de nuevos conocimientos frente al área ya mencionada.
- El papel de los padres en el proceso educativo del estudiante debe ser activo, para que de esta manera la familia apoye constantemente el desarrollo cognitivo del mismo.
- Corroborar la eficacia y utilidad de las estrategias propuestas en la presente investigación a través de futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Luis (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR V. 26, p. 53-7

ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: Coll, C. et. Al. (1990). Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, pp. 90 a 102.

ARANDA, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. P. 21-22

ARNÁIZ Sánchez, Pilar. Currículum y atención a la diversidad. Murcia: Universidad de Murcia (España). 1999

ARNAIZ, Pilar y DE HARO, R. Educación intercultural y atención a la diversidad. Granada (España): Fundación Educación y Futuro. 1997

ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacía la re-creación de la cultura de la inclusión. Pg. 90

ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5.

BARROWS, Howard. Una taxonomía de los métodos de aprendizaje basado en problemas. En: Medical Education. No. 20. Noviembre de 1986

BATISTA, Enrique, PH, D. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ. P. 110

BILLOROU, Nina. Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPOSITIVAS) 26 diapositivas fondo claro letras gris y naranja.

-----Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPOSITIVAS) 26 diapositivas fondo claro letras gris y naranja.

BLANCO GUIJARRO, rosa. La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999.

-----La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo: Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999. P. 13-16-23

BOOTH, Tony y AINSCOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.CSIE. P. 6

BOWMAN, I. 'Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study', European Journal of Special Needs Education, 1, 29-38. 1986

BRUNER, Jerome. Early social interaction and language development. Londres: Academic Press

COLL, César; SOLÉ. Los profesores y la concepción constructivista. En: COLL, César, et al. El Constructivismo en el aula. 13 ed. Barcelona: Editorial Graó. 2002. p.15

-----César; MAURI, Teresa y ONRUBIA J. Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. En: Antoni BADIA. Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [En línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, N.º 2. UOC. 2006 [citado el 20/06/2008]. Disponible desde: http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf

DE ZUBIRIA Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante, Bogotá Magisterio, 2ª edición.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P.6.

-----Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 10.

-----Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 19.

-----Presentación de los Resultados del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P. 13.

DIPLOMADO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA. Estrategias pedagógicas flexibles. Santa Rosa de Cabal. 2011. 26 Diapositivas. Color.

DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.2- 4- 8

FERBER, Horacio M. y BILLOCH, Lucrecia. Equidad y calidad para atender a la diversidad. En: Primer Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común. Buenos Aires (Argentina): Ed. Buenos Aires. 2002. P. 101.

FEUERSTEIN, Reuven..Instrumental Enrichment.An Interuention Program for Cognitiue Modifiability.Baltimore: University Park Press. 1980

FLÓREZ OCHOA Pedagogía del Conocimiento. España: Mcgraw Hill. Segunda Edición. 2005. P. 168, 169, 171

-----Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial Macgraw- hill, 1998. p, 60

FUNDACIÓN INPE – ICBF. Memorias del proceso Fortalecimiento de redes comunitarias para la prevención e integración de Personas con discapacidad, desde un enfoque de RBC. 2006. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

GARZÓN O. Martha Lucía; CASTELLANOS P. Wilson. Alto Vuelo: Experiencias Significativas de Educación Inclusiva de Población con Necesidades Educativas especiales en el departamento de Risaralda. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de Pereira. 2007. P. 72-74.

-----Modelos pedagógicos [diapositivas] Santa Rosa de Cabal. Gobernación de Risaralda. 2011. 41 diapositivas, a color, con imágenes, powerpoint.

-----Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

LABINOWICZ, Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza. Periodo y niveles propuestos por Piaget para el pensamiento infantil. Editorial Pearson. P. 60

LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá 2006

MELENDÉZ R. Lady. La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

-----Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas, Fondo azul y letra color blanco, powerpoint.

-----La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Bogotá: GLARP IIPD. 2002 P. 15.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P. 13-15

-----Educación inclusiva con calidad: módulo nº 1, procedimientos y conceptos básicos para una educación inclusiva con calidad. Colombia, 2007. P. 14-15

-----Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN. 2006

-----Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN. 2006. P. 11-28-14

-----Lineamientos curriculares de ciencias sociales en la educación básica. Bogotá (Colombia) 2002.

-----Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia): MEN. P.16l. 2006

-----Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Bogotá (Colombia) 2004. P. 37

OEA y UNESCO. Educar en la diversidad. Módulo 4: aulas inclusivas. Santiago de Chile (Chile). 2004. P. 163-165-172-183-184-187

-----Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004

PERSPECTIVAS: REVISTA TRIMESTRAL DE EDUCACIÓN COMPARADA (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994.P. 529-542

PORTA Rodríguez, María Pilar. La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O. En: Revista Gallego- portuguesa de psicología e educación, 2003. V.8, P.9

PRIETO, Leonor. Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. En Miscelánea Comillas. No. 64 (2006)

RUIZ, Jiménez, Lucero. La gestión educativa desde una visión sistemática e integradora. Universidad de Manizales, facultad de educación febrero 2005.

SAAVEDRA, Rodrigo. Aprendizaje por Descubrimiento [diapositivas] Chile: Universidad de la Serena. 2009. 19 diapositivas, blanco y negro, powerpoint.

SALAS, Sonia. Psi Gral. I. diapositivas 6 fondo café letra blanca.

SCHALOCK, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En Jornada Científica de Investigación sobre Personas con Discapacidad (3: 18-20, Marzo Salamanca, España). Universidad de Salamanca, España, 1999. p. 6.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquía. 2005, P. 51

-----Integración escolar en Antioquía un reto hacia la inclusión: componente modelo pedagógico. Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquía. 2005, P 50-51

STEMBERG, Robert J. Intelligence as developing expertise. Psicología educativa contemporánea: 1999

SUAREZ, Tania. Unidad de atención integral (UAI). Pereira (Colombia). Observación inédita, 2011

UNESCO. Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva: El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago de Chile (Chile): 2004.

UNICEF. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Desafío de la política Educacional. 2000

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO. Plan Maestro, Capacitación 2. Centro zonal zona centro.

VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.11-12

VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. P.57-99

WEHMEYER, Michael. Self-determination and the education of student with mental retardation, Education and Training in mental retardation. Kansas (USA) 1992

WILFRED, Brennan. "El currículum para niños con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

WEBGRAFÍA

AGUILAR MONTOYA, Gilda. Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad. En: V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. [En Línea] Santiago de Chile: Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. 2004. [citado el 26-07-2011]. Disponible desde: www.discapacidaduruguay.org/noticias.asp

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. [En línea] Murcia (España): Universidad de Murcia. p.3. 1999 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: <http://ftp.cprcieza.net/pdf/UNIDAD1.pdf>

AVRAMIDIS, Elias y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia revista [En línea]. EuropeanJournal of SpecialNeedsEducation, Vol. 17, No. 2. P. 129–147. 2002 [Citado el 25-01-2012] Disponible desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859>
CEDEÑO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf>

CLARO, Juan Pablo. Estado y Desafíos de la Inclusión Educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. REICE. [En línea]. Vol. 5, N° 5. 2007. [Citado el 28 de febrero de 2011] Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2521615>>

COLL, cesar.et al. Constructivismo en la escuela. Editorial grao Barcelona (España). 1993-2007. p 15 {en línea} disponible desde http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BzOef9UIDb4C&oi=fnd&pg=PT5&dq=el+constructivismo+en+el+aula&ots=yNBExkt7_w&sig=yINaoXwDJ6DdcPle1obGdzNwGyg#v=onepage&q&f=false

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia (8 de noviembre de 2006). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario oficial No 46.446.[citado el 17 de abril de 2011] Disponible desde www.secretariasenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html

-----Ley 1145 por la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. (10 de julio de 2007) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 46.685 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html

-----Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Citado el 26 de marzo de 2011]. disponible desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

-----Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html

-----361. (7 febrero, 1997). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.978. 11 de febrero de 1997. [citado el 16 de abril de 2011]. Disponible desde www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html

-----715 (21 de diciembre de 2001). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.654. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde www.menwed.mineducacion.gov.co/normas/715

-----Ley 762 por la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (5 de agosto de 2002). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 44.889 [citado el 17 de julio de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/ley0762_2002.html

CONCEJO DE PEREIRA. Acuerdo 103 de diciembre de 2011 por el cual se aprueba la política pública de discapacidad para el municipio de Pereira. [En línea] Pereira (Colombia): Concejo Municipal de Pereira. 2011 [Citado el 08-01-2012] Disponible desde: <http://www.concejopereira.gov.co/es/?acc=documentos&fnc=listdocs>

-----[En línea]. Bogotá (Colombia): 2003. P. 13. [Citado el 28 de febrero de 2011]. Disponible desde <http://www.secretariasenado.gov.co/estudios-ARD/028%20Discapacidad%20Cognitiva.pdf>

-----Estudio de Antecedentes sobre discapacidad cognitiva. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2003. [Citado el 28 de febrero de 2011]. Disponible desde <http://www.secretariasenado.gov.co/estudios-ARD/028%20Discapacidad%20Cognitiva.pdf>

DE MIGUEL, Mario. Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En: Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado. [En línea]. Vol. 20, No 3 de 2006 [Citado el 2 de mayo de 2011] <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311017.pdf>>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Boletín Censo General 2005 Discapacidad-Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia): DANE. 2005. Citado el [18 de abril de 2011]. Disponible desde: <<http://www.dane.gov.co/files/censo2005/boletin1.pdf>>

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 80: Política Públicas de Discapacidad. [En línea]. Bogotá (Colombia): 2004. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: www.minicultura.gov.co/index.php?idecategorias

DIAS M, Rita. Las representaciones de las familias de los jóvenes con deficiencia mental ante la filosofía de la educación inclusiva. [En línea] Salamanca, (España): Universidad de Salamanca. 2003. [Citado el 27 de marzo de 2011] Disponible desde: <<http://www.educacion.es/teseo/>>

ESTEVE, Francesc Marc y otros. La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. 2005. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>

GARZÓN, Osorio Martha. Atención Educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación. [En línea]. Pereira (Colombia): Universidad Tecnológica de

Pereira 2008. [Citado el 18 de abril de 2011]. Disponible desde: <http://plataforma.utp.edu.co>

GRUPO DE ESTUDIOS RURALES, DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE CHILE. Diagnóstico sociocultural, participación de las organizaciones sociales en intervenciones de lucha contra la desertificación y la pobreza: valle medio de río hurtado. (Chile): Universidad de Chile, 2004. [en línea] [Citado el 3 de septiembre de 2011]. Desde: <http://kmgne.de/upload/pdf/Publikationen/publ_final_eva2004_rio_hurtado.pdf>

GUERRERO, Francisco. Ingeniero Industrial. Historiador. Catedrático de la Universidad Católica del Este. Higüey. Rep. Dominicana fco.guerrero@codetel.net.do

KALIPEDIA. Organización político-administrativa de Colombia. (España): Prisa Digital. [en línea] [citado el 3 de Septiembre de 2011] Desde: <http://co.kalipedia.com/geografia-colombia/tema/organizacion-politica_territorial/organizacion-politico-administrativa-colombia.html?x=20080729klpgeogco_12.Kes>

MARTINEZ, José. Discapacidad: evolución de conceptos. [En línea] [42 diapositivas en powerpoint]. Facultad de Medicina- Centro Regional de Investigaciones Biomédicas. Universidad de Castilla la Mancha. 2011. [citado el 20-03-2011]. Disponible desde: http://campus.usal.es/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf

MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. [En línea] Costa Rica: Ministerio de Educación Pública- Departamento de Educación Especial. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=mel%C3%A9ndez%20r.%20lady.%20educaci%C3%B3n%20para%20la%20diversidad%3A%20compromiso%20hist%C3%B3rico%20con%20el%20desarrollo%20de%20am%C3%A9rica%20latina&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fhistoria.fcs.ucr.ac.cr%2Fcongr-ed%2Fcrica%2Fponencias%2Flady_melendez2.doc&ei=l6s-T6yRAomCgAf0yJmoCA&usg=AFQjCNEH0dmTwLFI9DW6Jrc6u-0rknKiyQ&sig2=te7n2sCJXvfv9jC6ihb_Bw&cad=rja

-----La inclusión educativa del alumno con discapacidad intelectual: estrategias convergentes de gestión educativa multinivel. En: Primer Congreso Iberoamericano de Discapacidad Cognitiva. Pereira. 2010. 23 diapositivas a color, Archivo pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2082. (18 de noviembre). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.922. 20 de noviembre de 1996. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde www.presidencia.gov.co/.../decretoslinea/.../dec2082181996.pdf

-----Decreto 366. (9 de febrero de 2009) [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: www.dmsjuridica.com/2009/DECRETO_366_DE_2009.htm

-----Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. MEN. Bogotá DC (Colombia) 2004 [citado el 3 de junio de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>>

-----Lineamientos curriculares constitución política, democracia, ética y valores humanos. MEN. Bogotá DC (Colombia) 1998 [citado el 3 de junio de 2011] Desde: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>>

-----Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiante con discapacidad cognitiva. MEN. Bogotá D.C (Colombia): Julio de 2007. [citado el: 05 de mayo de 2011]. Desde: <http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_COGNITIVA.pdf>

-----Plan Decenal de Educación 2006 -2016 [En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2009 [citado el 17 de abril de 2011] .Disponible desde: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218_archivo.pdf

-----2565. 24 de octubre de 2003.[En línea].Bogotá (Colombia): MEN. 2003 [citado el 17de abril de 2011].disponible desde www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html

-----Revolución Educativa Colombia aprende. Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales. (Colombia): MEN. [en línea] [Citado el 3 de Septiembre de 2011]. Desde: <<http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/sociales/desarrollo.asp?id=8>>

NACIONES UNIDAS. Convención de los derechos de personas con discapacidad. New York (Estados Unidos) 2006. [en línea] [citado el 15 de agosto de 2011]. Desde: <http://www.un.org/disabilities/convention/signature.shtml>>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.oei.es/metas2021/

----- En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

-----Programa Iberoamericano para la inclusión educativa. [En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

-----La declaración de Managua. [En línea] Managua (Nicaragua): . OEA. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.inclusion-ia.org/documentos/managua.pdf

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Geneva (Suiza: Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible: <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Op=OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Op=OpenDocument)>

-----Convención sobre los Derechos del Niño [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1989 [Citado el 14-04-2011]. Disponible::<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

-----Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.convenciondiscapacidad.es/

-----Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?i

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.[En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21de abril de 2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

-----health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families.Bucharest (Romania) 2010. [en línea] [citado el 14 de agosto de 2011] Desde: <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/126408/e94421.pdf>

-----Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la Salud. CIDDM-2. [En línea] Ginebra (Suiza):. OMS. 2001. [Citado el 21de abril de 2011]. Disponible: desde: <http://www.geocities.com/deflox/8conc.htm>

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011] .Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>

-----Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014. [En línea] Bogotá (Colombia): Presidencia de la República. 2010 [citado el 14 de abril de 2011]. Disponible desde www.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html

ROCHA JIMENEZ, José; constitución y ciudadanía. Colombia: Una nación multicultural. 2007. [en línea] [citado el 3 se Septiembre de2011]. Desde: <<http://blogjus.wordpress.com/2007/05/12/diversidad-etnica-y-cultural-articulo-7/>>

RODRÍGUEZ, Guillermo. La cultura escolar inclusiva: Algunas reflexiones desde las vivencias. [En línea] Bogotá (Colombia): Congreso Internacional Educación Para Todos, Los retos de educar en la diversidad.Fundación Saldarriaga Concha.2011 [Citado el 05 de noviembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.saldarriagaconcha.org/NewsDetail/817/1/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducarenladiversidad>

SANTIAGO RIVERA, José. La enseñanza de las ciencias sociales en los nuevos programas de educación básica (Primera y Segunda Etapas). [En Línea] [Citado el 3 de

Septiembre de 2011]. Desde: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3_jose_santiago.pdf> pg90>

STAINBACK, S.-STAINBACK, W. (1992). Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Citado por CEDEÑO À. Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion.pdf>

TEBAR B. Lorenzo. La educación inclusiva o la revolución escolar. REDINED [en línea]. Coruña (España). [Citado el 22 de Marzo de 2011]. pg. 5-7. Disponible desde <<http://www.inclues.org/english/doc/inclcd/reovl/EDINCLREVOLESCOLAR.htm>>

UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar (Senegal): 2000 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml-Francia

-----[En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

-----Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jotiem: (Tailandia): 1990 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml

-----Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

-----Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: identidad, diversidad y pluralismo. En: Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (26 de Agosto al 04 de Septiembre de 2002). [en línea] Johannesburgo (Sudáfrica). UNESCO. Pg. 4. [Citado el 18 de Abril de 2011]. Disponible desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s>

-----Foro mundial de la educación de Dakar 2000. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

ANEXOS

Anexo A. formato de entrevista al rector

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.			
Lugar:			
Fecha:			
Hora inicio:		hora final:	
Entrevistado:			
Entrevistador:			
Objetivo:			
preguntas	Respuestas	Categorías	conclusiones
¿Cómo se ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿La institución ha tenido algún tipo de obstáculo en relación con la atención a los niños con discapacidad? ¿Cuáles?			
¿Qué gestiones se han realizado en la institución para obtener recursos para la atención de los niños con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e inclusión de los niños con discapacidad cognitiva?			

¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas que proponen los estándares? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?			
¿De qué recursos dispone la institución para propiciar espacios de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los padres de familia de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las actividades realizadas por la institución?			

Anexo B. formato de entrevista a la docente de apoyo.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.**

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

Preguntas	Respuestas	Categorías	conclusiones
¿Podría describir cómo ha sido asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva a nivel institucional?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?			
¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso, permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a en la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje?			
¿Qué cambios ha evidenciado a nivel académico y comportamental en los estudiantes con discapacidad cognitiva a partir del proceso de inclusión?			
¿Considera que el estudiante con			

discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en la institución educativa?			
¿A nivel general qué dificultades presentan con mayor regularidad los niños con discapacidad cognitiva vinculados a la institución?			
¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?			
¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Podría darnos algún ejemplo?			
¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?			
¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Conoce estrategias pedagógicas o planes de estudio adaptados en las áreas obligatorias y fundamentales para niños con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en las áreas obligatorias y fundamentales?			
¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el niño haga parte activa de la comunidad educativa?			

Anexo C. formato de entrevista a los padres de familia.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.**

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

preguntas	Respuestas	categorías	conclusiones
¿El niño(a) muestra interés en su proceso educativo?			
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de su hijo?			
¿Qué tal ha sido el proceso de adaptación de su hijo con respecto a sus compañeros de clase?			
¿Cree que su hijo se beneficia más de la educación especial o de la educación formal? ¿Por qué?			
¿Su hijo hace comentarios sobre la relación con sus compañeros del salón?			
¿Qué obstáculos considera que podría presentar la institución para atender a su hija o hijo?			
¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hija o hijo en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?			
¿Cree usted que la actitud de su hija o hijo frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?			
¿Considera que las actividades que plantea el docente dentro de la institución son suficientes para el desarrollo cognitivo del niño? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos recibe su hija o hijo para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?			
¿Qué cambios ha evidenciado en su hija o hijo desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?			
¿Considera que su hija o hijo puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela? ¿Por qué?			

¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe su hija o hijo las actividades que realiza la profesora en clase?			
¿Cómo describe el rendimiento académico de su hija o hijo en las diferentes asignaturas?			
¿Qué temas le han causado más dificultad a su hija o hijo en las diferentes asignaturas?			
¿Qué cree usted que su hija o hijo debería aprender en cada una de las materias?			

Anexo D. formato de entrevista al estudiante

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.**

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

Preguntas	Respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo te ha parecido entrar a estudiar a esta escuela? ¿Por qué?			
¿Qué es lo que más te ha gustado de entrar a estudiar aquí?			
¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?			
¿Hace cuánto estudias en este colegio?			
¿Tienes muchos amigos? ¿Cómo te llevas con ellos?			
¿Cuándo juegan tus compañeros te invitan? ¿Qué papel haces en el juego?			
¿Alguna vez has tenido que hablar con el coordinador, el rector, la docente de apoyo...? ¿Cómo te trataron? ¿Fueron amables contigo? ¿Te ayudaron?			
Cuando hay actividades en grupo ¿tus otros compañeros te tienen en cuenta para el trabajo?			
¿Has tenido problemas con alguno de tus compañeros? ¿Cuáles problemas? ¿Cómo se han solucionado esos problemas?			
¿En clase te gusta trabajar solo o prefieres hacerlo con tus compañeros? ¿Por Qué?			
En este año, ¿Qué has aprendido en las materias? ¿Podrías contarnos? O hacer un dibujo y luego explicárnoslo.			
¿Te parece difícil hacer las tareas? ¿Qué es lo más difícil de hacer las tareas?			
¿Cuando trabajas en grupo siempre lo haces con los mismos compañeros			
En los trabajos en grupo ¿quién escoge tus compañeros, tú o la profesora?			
¿Qué te toca hacer en los trabajos en grupo? ¿Podrías realizar un dibujo donde muestres cuál es tu papel en el grupo de trabajo?			

¿Cómo te gustan más los exámenes, cuando al profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?			
¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Por Qué?			
¿Cómo te va en sociales? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?			
¿Qué es lo más difícil de aprender en? ¿Por qué crees que te causa dificultad?			
¿Te gusta participar en clase cuando hay alguna pregunta por responder, o alguna actividad que hacer? ¿Por Qué?			

Anexo E. formato de entrevista a coordinadores.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
 LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

Preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Implementa algún tipo de actividades para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto de la institución? ¿Cuáles?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?			
¿Se comunica regularmente con los profesores que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Para qué lo hace?			
¿Considera usted que los niños con discapacidad cognitiva tienen más posibilidad de llegar a ser conflictivos que los niños sin discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			

Anexo F. formato de entrevista al docente titular.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.**

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo

Preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Podría decirnos cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de su aula de clase?			
¿Qué herramientas le brinda la docente de apoyo para su trabajo en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?			
¿Los padres de los estudiantes con discapacidad cognitiva están al tanto de los procesos educativos de sus hijos?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula con los demás niños? ¿Por Qué?			
¿Cómo es la actitud de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula?			
¿En su labor como docente qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con			

discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje.			
¿Qué cambios ha evidenciado en el aspecto académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en su clase?			
¿Qué dificultades de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en el salón? ¿A cree que se deben esas dificultades?			
¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?			
¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?			
¿Cómo evalúa a los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?			
¿Cómo describe las estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para niños con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser			

utilizados para la selección de contenidos en el área de ciencias sociales?			
¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás niñas o niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Cómo describe las actividades que implementa para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto del grupo?			
¿Qué apoyos les da a los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje dentro de sus clases?			
¿Desde lo educativo usted prefiere que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje de forma individual o de forma grupal? ¿Por qué?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?			
¿Qué acciones realiza para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para sus estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cuáles de los aprendizajes que se dan en el área de ciencias sociales, cree usted que son más útiles a los niños con discapacidad cognitiva para desenvolverse en su cotidianidad? ¿Por qué?			
¿Qué objetivos tiene para el estudiante con discapacidad cognitiva en el área de ciencias sociales?			