

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LENGUAJE ESCRITO PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LOS GRADOS
SEGUNDO A QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA SAN
NICOLÁS DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

JHOANA ANDREA GAVIRIA VARGAS
LINA CARMENZA SEPULVEDA CASTAÑO
MAYLA YOLANDA TORRES PINZÓN

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

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LENGUAJE ESCRITO PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LOS GRADOS
SEGUNDO A QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
SAN NICOLÁS DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

JHOANA ANDREA GAVIRIA VARGAS
LINA CARMENZA SEPULVEDA CASTAÑO
MAYLA YOLANDA TORRES PINZÓN

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

Coinvestigadoras:

MAGISTER MARTHA LUCIA IZQUIERO BARRERA
MAGISTER MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO

**UNIVERSIDAD TECNOLÒGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÒN
LICENCIATURA PEDAGOGÌA INFANTIL
PEREIRA
2012**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, marzo de 2012.

Le dedico este proyecto de grado a Dios por ayudarme a alcanzar mi sueño, a mi familia: especialmente a mi madre Gloria Emilce Vargas Correa, porque a través de sus consejos me brindó la fuerza necesaria para salir adelante y nunca desfallecer, a mi padre Jorge Aníbal Gaviria Benítez y a mi hermano Jorge Luis Gaviria Vargas por su colaboración económica y por hacer todos los esfuerzos necesarios para que yo alcanzaré este logro.

Alciana Andrea Gaviria Vargas

Le dedico mi proyecto de grado primero a Dios, por haberme dado fuerza y valor para terminar, De igual forma a mis padres y mis tías por la confianza, animo y la compañía en diferentes etapas de mi vida, por el apoyo que he recibido a través de mis estudios y durante mi formación profesional, porque han contribuido positivamente para llevar a cabo esta difícil jornada.

Lina Carmenza Sepúlveda Castaño

A Dios por darme fortaleza y sabiduría para seguir adelante con mis metas, a mis padres y a mi hermano Carlos Andrés Torres por su apoyo incondicional, porque se han preocupado por mi futuro, para que sea una excelente persona y profesional....Gracias porque sin ustedes esto no sería posible.

Mayra Yolanda Torres Pinzón

AGRADECIMIENTOS

Les agradecemos a los profesores de licenciatura en pedagogía infantil por brindarnos todo su conocimiento y facilitarnos el camino hacia el aprendizaje, por la paciencia que tuvieron tanto en las clases como en las prácticas pedagógicas.

Especialmente les agradecemos a las coinvestigadoras Martha lucia Izquierdo y Martha Lucia Garzón por asesorarnos durante el proceso de investigación y por ayudarnos a crecer como personas y profesionales.

También les agradecemos al rector Gildardo Antonio Giraldo García, a la Coordinadora Martha Leonor Correa Ángel, a la docente de apoyo Mónica Ocampo Giraldo, a las docentes, estudiantes y padres de familia por permitirnos realizar la investigación dentro de su institución educativa San Nicolás.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN (ABSTRAC)	10
INTRODUCCIÓN	11
1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
2. OBJETIVOS	22
2.1 OBJETIVO GENERAL	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
3. MARCO REFERENCIAL	23
3.1 MARCO CONTEXTUAL	23
3.1.1 Marco político y legal	23
3.1.2 Marco institucional	27
3.2 MARCO TEÓRICO	28
3.2.1 Fundamentación en la inclusión educativa	29
3.2.2 Discapacidad cognitiva	40
3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención a escolares con discapacidad	50
3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de lenguaje	70
4. METODOLOGÍA	81
4.1 Diseño metodológico	81
4.2 Unidad de Análisis	81
4.3 Unidad de trabajo	85
4.4 Procedimiento	86
4.5 Instrumentos	86
4.5.1 Entrevistas semi-estructurada	86
4.5.2 Observación no participante	87
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	88
5.1 Análisis de las entrevista	88
5. 2 Análisis de la observación	96
6. CONCLUSIONES	100
7. RECOMENDACIONES	102
ANEXOS	104
BIBLIOGRAFIA	124

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión	34
Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva	44
Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio	82
Cuadro 4. Interpretación de resultados de la categoría de Inclusión.	88
Cuadro 5. Interpretación de resultados de la categoría de discapacidad cognitiva	90
Cuadro 6. Interpretación de resultados de la categoría de estrategias pedagógicas.	92
Cuadro 7. Interpretación de resultados de la categoría estrategias en el área de lenguaje.	94

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)	33
Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva	43

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Entrevista al rector	104
Anexo 2. Entrevista al coordinador	106
Anexo 3. Entrevista al docente de apoyo	108
Anexo 4. Entrevista a los docentes titulares.	110
Anexo 5. Entrevista a los estudiantes	113
Anexo 6. Entrevista a los Padres de Familia	115
Anexo 7: Las observaciones de las sesiones de clase. Observación 1.	117
Anexo 8: Las observaciones de las sesiones de clase. Observación 2.	119
Anexo 9: Las observaciones de las sesiones de clase. Observación 3.	120
Anexo 10: Las observaciones de las sesiones de clase. Observación 4.	121
Anexo 11: Las observaciones de las sesiones de clase. Observación 5.	122

RESUMEN

Este proyecto de grado es el resultado de una investigación realizada en la institución educativa San Nicolás, con el fin de identificar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes en lenguaje escrito de los grados 2º, 3º 4º y 5º de primaria para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva.

La investigación se desarrolló en diferentes fases enmarcadas desde el paradigma cualitativo, en el cual se delimitó y se formuló el problema con el fin de reconocer cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, para el manejo de la inclusión educativa en lenguaje escrito. A partir de los hallazgos se diseñaron estrategias pedagógicas en lenguaje escrito para la comprensión y producción de textos, que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con lectura y escritura funcional por condición de discapacidad cognitiva.

Para llevar a cabo la investigación se optó por un diseño metodológico de estudio de caso, donde se utilizaron instrumentos como la observación no participante de las sesiones de clase de lengua castellana y las entrevistas semi-estructuradas que se efectuaron a toda la comunidad educativa, esto permitió recolectar la información necesaria, que luego de analizada e interpretada desde la teoría, arrojó resultados relevantes que dieron a conocer que la institución educativa San Nicolás no implementa estrategias pedagógicas enfocadas en la inclusión, sino desde un paradigma de integración ya que les brindan a los estudiantes con discapacidad cognitiva una educación que da respuesta a sus necesidades individuales, razón por la cual son aislados de las aulas de clase para reforzar los temas y lograr nivelarlos, impidiendo que compartan las mismas actividades con el resto de los estudiantes. Igualmente se determinó que las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en la enseñanza del lenguaje escrito a población con discapacidad cognitiva, presentan falencias que impiden la inclusión educativa, así como mejorar en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura desde la comprensión y producción de textos.

A partir de los resultados obtenidos se llevó a cabo el diseño de las estrategias pedagógicas en lenguaje escrito que abordan la atención inclusiva de escolares con discapacidad cognitiva, con lectura y escritura funcional, siendo esta una guía adecuada para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que estos estudiantes necesitan de una educación donde sean incluidos donde todos puedan aprender juntos de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, necesidades y capacidades.

Es por ello que este proyecto de grado puede servir como punto de partida, que lleve a reflexionar acerca de la diversidad, buscando las mejores estrategias y métodos de enseñanza, para mejorar la calidad de la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Estrategias pedagógicas, discapacidad cognitiva, inclusión educativa, prácticas pedagógicas, estrategias pedagógicas en Lenguaje escrito.

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo la discapacidad ha sido objeto de diversas miradas y concepciones que ha llevado a las personas que presentan esta condición a sentirse rechazadas, excluidos y marginadas del acceso a los bienes y servicios sociales; considerados como seres poco útiles para la sociedad y con mínimas potencialidades para su aprendizaje, especialmente en lo que concierne a la discapacidad cognitiva. Afortunadamente, los cambios sociales han llevado a que se genere una nueva visión la cual plantea como aspecto fundamental la comprensión de discapacidad como una condición de vida que no imposibilita a la persona a desarrollarse en sus dimensiones. En este sentido, desde el aspecto educativo, la escuela busca responder con la inclusión educativa a este enfoque, dando lugar a que las personas con discapacidad, en este caso cognitiva sean partícipes activos de su formación y asuman un rol en la sociedad.

A pesar de que la inclusión empieza a ser una realidad en el país, aun se encuentran muchas carencias frente a la misma, entre estas la formación docente que si bien ha ido avanzando, aun no es suficiente para afrontar este reto. Esta debilidad se puede evidenciar de manera más concreta desde el área de lenguaje, pues en los docentes persiste un mayor énfasis en el desarrollo de competencias gramaticales y lingüísticas, dejando de lado la lectura y la escritura como una práctica social y cultural. Es por ello, que con la investigación se pretende reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en lenguaje escrito, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de primaria de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que promuevan desde el lenguaje escrito el desarrollo y potenciación de habilidades, capacidades y destrezas que les permitan a los estudiantes con discapacidad cognitiva acceder al mundo de la información, al conocimiento, a la cultura y a la construcción de saberes escolares.

El desarrollo de este proyecto trató de dar respuesta a una problemática educativa y por ello se partió de un paradigma cualitativo enfocado en el diseño del estudio de caso, dentro de la cual se observaron las estrategias pedagógicas para la enseñanza del lenguaje escrito, empleadas por los docentes y las necesidades que tienen los estudiantes para participar en un proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque inclusivo en donde se parta del derecho a recibir una educación con calidad, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales. Por otra parte se construyeron entrevistas, las cuales se contrastaron con las observaciones y con la teoría, para conocer que concepciones tienen los miembros de la institución educativa San Nicolás (rector, coordinador, docente de apoyo, docentes, estudiantes y padres de familia) acerca de cuatro aspectos fundamentales: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

A partir de los hallazgos surgió la necesidad de diseñar una guía de estrategias pedagógicas que beneficien a todos los estudiantes, que les permita mejorar en la lectura y escritura; además de brindarles a los docentes una herramienta educativa que les

permita resignificar sus actividades teniendo en cuenta las estrategias pedagógicas flexibles para la atención de los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro un proceso inclusivo.

Con esta investigación se pretende mejorar la calidad de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo en cuenta que todos tienen derecho a una educación formal, donde se les brinde una educación que les permita desarrollar habilidades y competencias cognitivas, afectivas y comunicativas, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje, las cuales les ayude afrontar diversas situaciones que se presenta fuera y dentro del aula. Para lograr esta educación inclusiva se pretende innovar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes a partir de una guía de actividades enfocadas desde estrategias flexibles que permitan mejorar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la lectura y escritura para la comprensión y producción de los textos. Con estas estrategias pedagógicas se pretende lograr un impacto educativo ya que se lograría vencer con las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes dentro de un mismo contexto educativo permitiendo así una transformación en las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje en la atención educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Para sustentar la propuesta investigativa se toman como referencia autores como Meléndez, Arnaiz, Booth y Ainscow, Blanco, Stainback y Stainback y Correa, que realizaron aportes relevantes acerca de cómo se debe abordar el paradigma de inclusión, que atenciones y facilitadores son los más adecuados; además de otro autores como Scharlock, Verdugo y Feuerstein que hablan de las concepciones, percepciones, métodos y formas de atención de las personas con discapacidad cognitiva, también se elabora un recuento de otros autores como, Blanco, Coll, Ausubel, Jhonson y Jhonson, Duck, Mercer, entre otros, que realizaron aportes acerca de las estrategias pedagógicas flexibles para la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva; e Isabel Solé, Jolibert, Pilar Choís, Liliana Tolchinsky, Ferreiro y Teberosky que plantean bases conceptuales sobre el lenguaje escrito con respecto a las estrategias lectoras y a la comprensión de textos que se deben emplear con los estudiantes.

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 hacía 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 power point]. 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/~lamemoriapara/paralizada/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 aún 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

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

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

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.

políticas públicas sean verdaderamente acogidas por las instituciones, quienes tienen el 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 extraedad, 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”.

Pereira se encuentra organizada en 176 instituciones educativas, de las cuales 23 presentan la oferta educativa para la población con NEE, las cuales atienden a la población que presenta alguna discapacidad y cuentan con un docente de apoyo permanente, 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 de Pereira 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

¹⁶ *Ibid.* p. 19

¹⁷ ASODIRIS. Op. Cit. P. 10

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

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, 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 lenguaje para la inclusión con escolares con discapacidad cognitiva con lectura y escritura funcional de los grados 2º, 3º, 4º y 5º de la básica primaria, se observa que en la Institución Educativa san Nicolás la mayoría de los docentes presenta falencias para implementar estrategias pedagógicas adecuadas para que los estudiantes puedan avanzar en su proceso de comprensión y producción de textos y a su vez afianzar la comunicación verbal. Aunque en la institución tiene presente algunas estrategias pedagógicas para atender a esta población donde todos puedan aprender juntos sin importar su condición y no sean excluidos de este proceso; son muy pocos los docentes que las tienen en cuenta en el aula de clase, ya que se evidencia que el estudiante con discapacidad cognitiva está siendo integrado mas no incluido en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que las actividades que implementan con el estudiante con discapacidad se da desde un enfoque conductista, el cual no está fuera de contexto porque el estudiante necesita de estas instrucciones personalizadas donde se tiene en cuenta su ritmo de aprendizaje, los objetivos que debe alcanzar y los contenidos que se deben trabajar, pero para mejorar su aprendizaje es importante que se lleve a cabo la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que le permita al estudiante aprender a partir de la interacción que se da del docente-estudiante, entre los mismos estudiantes y con agentes externos (otros docentes, familia) en la cual el estudiante pueda aprender a partir del acompañamiento mediado y organizado del docente o compañeros, pueda participar, construir y transformar conceptos, habilidades, prácticas y actitudes, con las cuales se puede enfrentar de mejor forma al mundo.

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 lenguaje, 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

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

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 lenguaje, 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.

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 incluyentes en el área de lenguaje 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 lenguaje, 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 aun existen grandes vacíos sobre la forma cómo abordar a la población en el contexto aúlico.

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

²⁹ OEI. 2011. Op cit.

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 lenguaje escrito, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria de la institución educativa San Nicolás de la ciudad de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en lenguaje escrito, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3° 4° y 5° de la institución educativa San Nicolás 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 sus discursos, sobre inclusión, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas en lenguaje escrito de los diferentes actores pertenecientes a la institución educativa San Nicolás.

Caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la institución educativa San Nicolás, para desarrollar el lenguaje escrito con escolares con discapacidad cognitiva, expresadas en sus discursos.

Describir las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la institución educativa San Nicolás, para desarrollar el lenguaje escrito con escolares con discapacidad cognitiva, a partir de la observación.

Interpretar y analizar las estrategias pedagógicas usadas por los docentes de la institución educativa San Nicolás en lenguaje escrito.

Diseñar estrategias pedagógicas en lenguaje escrito que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con lectura y escritura funcional, para la comprensión y producción de textos, para el trabajo inclusivo de niños y niñas con discapacidad cognitiva.

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 tomarán 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.

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.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.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

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

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

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/

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

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

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/constitución/index.pdf>

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

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.

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

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

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.

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



La Institución Educativa San Nicolás se encuentra ubicada en la Carrera 15 N° 30-34. En la actualidad cuenta con 1,112 estudiantes, provenientes de barrios como: La Dulcera, Villa Nohemí, San Martín de la Loba, Brisas de las Américas, Nuevo México, Urbanización las Antillas, la Platanera, San Nicolás, El Plumón, La comuna Ferrocarril, Villa Mery y un 2 % de otras comunas.

La población estudiantil proviene de los estratos 1 y 2, los cuales presentan una situación económica social y cultural baja por diversos factores como son: problemas Psico-

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.secretariasenado.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>

afectivos, maltrato infantil, abuso sexual, prostitución, problemas neurológicos, los cuales generan discapacidades de orden cognitivo y comunicativo, estudiantes provenientes de embarazos no deseados, desnutrición, problemas de analfabetismo entre otros.

La institución ofrece dos jornadas académicas: la jornada de la mañana para la básica primaria y la jornada de la tarde para la básica secundaria. El personal administrativo y docente está conformado por un rector, dos coordinadores y 46 docentes; también cuenta con profesionales como: la docente de apoyo y una psicóloga, las cuales trabajan programas de aceleración de aprendizaje, acompañamientos en aulas de apoyo y metodologías Geempa.

La institución educativa San Nicolás brinda una educación para todos porque reconoce que existen diversas metodologías que permiten desarrollar una educación pertinente, basados en la guía número 34 de mejoramiento institucional y el decreto 366 de Febrero 6 de 2009, la cual permite cumplir la meta establecida desde el P.E.I institucional que contempla la inclusión dentro de las actividades o estrategias a implementar en el aula de clase, la cual posibilita trabajar con todos los estudiantes en sus grados de competencias, donde se desarrollan las diversas áreas del conocimiento definidas por la ley 115. Desde este punto se busca contribuir al desarrollo integral de las personas, fomentando los valores, para lograr la sensibilización de toda la comunidad educativa en el sentido de la pertenencia, facilitando la participación tanto de los estudiantes como de los padres de familia y demás personas de la sociedad.

Desde la misión la Institución es una entidad inclusiva, de proyección comunitaria, que forma a partir de las competencias básicas ciudadanas, laborales y empresariales que llevarán a los estudiantes a una transformación permanente de su ser y su entorno.

Desde la visión la institución se muestra como líder en pertinencia social y proyección educativa; cumpliendo con los estándares de calidad educativa para formar ciudadanos competentes para mejorar su calidad de vida.

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 sobre 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 lenguaje 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 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

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

⁵⁶ Ibíd

⁵⁷ 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>

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 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.

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

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.

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

⁶⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Op.cit

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:

⁶¹ OMS. Op cit 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

⁶⁴ OEA, 2004. Op.cit. p.41

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.

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

⁶⁵ MEN. 2007. Op cit. p 14-15

⁶⁶ UNICEF Op.cit. 2000, p 9

⁶⁷ OEA. Op.cit. 2004. p 44

⁶⁸ 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>

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 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

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

puntos de vista, respetar las diferencias, participar clara y democráticamente. Son las 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, Tébar ⁷⁵ 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.

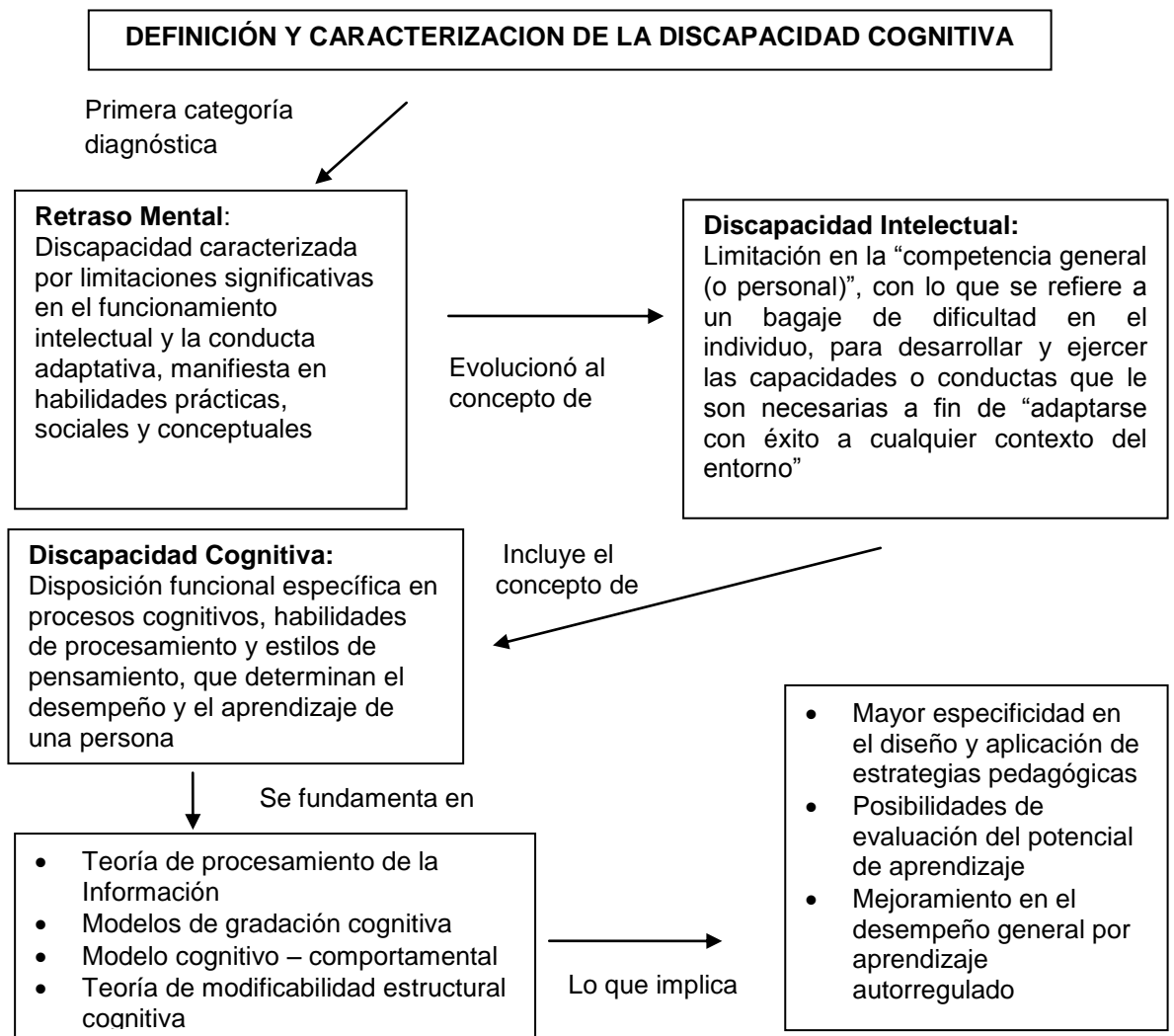
La evolución histórica del concepto de discapacidad cognitiva ha permitido pasar de una mirada individual (deficiencia) a una mirada social (relación con el entorno), ya que las personas con discapacidad pueden aprender en la medida que interactúan con su entorno, el que se puede convertir en una barrera 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 los niños (6-16 años), y Wais en los adultos, 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 Risaralda ⁸⁰ . 2011		

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

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 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.

y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

⁸¹ 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.

⁸² VERDUGO. Op. cit., p. 11.

⁸³ OMS, Op cit

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 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

⁸⁴ MEN, op.cit. 2006

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

⁸⁶ *Ibid*

⁸⁷ *Ibid*. p.99.

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 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 reposicionar 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.

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

⁸⁹ ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky 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.

⁹⁰ COLL, 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

⁹¹ Ibíd.

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 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.

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 está relacionada 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.

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

⁹⁴ MEN, 2006. opcit

⁹⁵ Ibíd

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 metacognitivos y autorregulados que permiten la anticipación del pensamiento para planificar, controlar y analizar la tarea, organizar y verificar 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.

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

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

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 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, y buscando un 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 de 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

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

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.

Modelo desarrollista o Escuela activa: Esta concepción pedagógica, representada por Dewey, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Cousinet, centran el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; reconociéndolo 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 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

¹⁰⁴ Ley 115, op.cit

¹⁰⁵ Arnaiz, 1999. Op.cit. p.36

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 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

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

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 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

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.

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 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 interpersonal 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 diálogo 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 ser humano 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 separarlos de la adquisición de los nuevos datos, asumiendo el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es muy

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

¹¹³ Ibid COLL.

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

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

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 éstas son:

- **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. Éste tipo de aprendizaje es una excelente estrategia para la atención a la diversidad. Porque permiten trabajar con grupos heterogéneos, estructurar las tareas mediante actividades multinivel; y para la colaboración de todo el grupo, se 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

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

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 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

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

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

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 él 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.
- **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

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

- 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.
 - 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

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

¹²⁴ COLUMINA, Rosa; ORNUVIA, 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

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 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:

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

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.

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

¹²⁷ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Currículum 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.

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

¹³⁰ Ibid. 25

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 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.

Éste autor plantea que 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 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.

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

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

3.2.3.5. Estrategias de Metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamientos. Partiendo de lo expuesto por la OEA¹³³ 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 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 aprendizaje¹³⁶

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

¹³³ OEA.2004. op.cit

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 Gallego- 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

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 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

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.

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.

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.

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.

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 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 mas, 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

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

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

alumnos. Cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación¹⁴⁷.

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 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 cuáles son 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 de 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

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.

¹⁴⁹BLANCO. Op. Cit.. 13- 23 p.

¹⁵⁰BLANCO. Op. Cit. P 15.

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.

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

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

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.

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

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 interés.
- 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

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.

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

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 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

¹⁵⁸ DUK, Cynthia, *et all.* 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>

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 lenguaje escrito.

Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor.¹⁵⁹

Desde esta misma perspectiva de la significación planteada en los lineamientos curriculares de lengua castellana¹⁶⁰ el acto de escribir no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se relaciona con un proceso individual y social en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir. En este sentido Emilia Ferreiro¹⁶¹ plantea que el lenguaje escrito de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito. Esto ocurre cuando las sociedades alcanzan un cierto nivel de complejidad y de tamaño, ya que los propósitos del lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas .y que la necesidad de ser comprendido por otros es universal a través de las lenguas.

Referente a lo anterior Tolchinsky¹⁶² complementa, que el lenguaje escrito es la acumulación de experiencia social dentro de la cual se hace uso de la escritura y de las diferentes expresiones que se encuentran en los textos escritos, donde se puede distinguir el uso y valor de los discursos, los cuales contienen una finalidad comunicativa distinta y sintetizan cualidades vinculadas a las funciones socio- comunicativas. Se puede decir a partir de esto que el lenguaje escrito es un proceso lento y complejo, que involucra actividades de lectura y escritura que se convierten en un conocimiento que se adquiere con el tiempo.

A partir de todo esto se puede decir que el lenguaje escrito permite una representación dinámica de sí mismo como sujeto que escribe ya que “como persona” se puede apropiarse del mundo y del lenguaje a través de la práctica de la escritura. “Como aprendiz” se conduce sus aprendizajes a elaborar los instrumentos necesarios y utilizarlos en forma

¹⁵⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. lineamientos curriculares lengua castellana [en línea]. Bogotá, D.C., Colombia. Junio 27 del 2002. [Citado el 2011-03-22] Disponible desde: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.25.p

¹⁶⁰ Ibid. 49 p

¹⁶¹ FERREIRO Emilia y GÓMEZ PALACIO Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. España: Editorial Siglo XXI. 1982

¹⁶² TOLCHINSKY, Liliana. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona.

adecuada, escoger los criterios de logro y evaluar sus producciones y sus progresos. “Como enunciador de escritos” realiza una utilización específica del lenguaje escrito que corresponda a un mensaje diferido en el tiempo, espacio donde se reflexione antes de escribir.

“Aprender a comunicarnos a través del lenguaje escrito requiere de una motivación individual y unas actitudes positivas hacia el lenguaje en general el cual deben ser enseñadas y vividas dentro de un contexto”¹⁶³, es de gran importancia transmitir a los estudiantes que leer y escribir son actividades que permiten mejorar la comunicación; y que al potenciarlo, desarrolla el pensamiento y por ende el conocimiento, pues solo mediante el lenguaje escrito es posible conocer; y para poder acercarse a éste conocimiento es importante aprender a leer, escuchar, discutir, escribir e investigar sobre lo que se pretende conocer, por eso es fundamental precisar que el lenguaje puede considerarse como un instrumento de interacción y como configurador de conocimiento. En consecuencia el área del lenguaje tiene dos objetivos primordiales, en primer lugar desarrollar la capacidad de comunicarse, (comprender la comunicación de alguien sobre algo) los cuales están referidos a circunstancias concretas como: personas, cosas, acciones, eventos, acontecimientos y en segundo lugar está en desarrollar las habilidades comunicativas en el trato con los demás ya sea en la comunicación escrita u oral en un contexto donde surja la necesidad de decir algo y poderlo decir con claridad y precisión.¹⁶⁴

Para hablar de lectura, hay que hacer referencia a la escritura. Ya que ambos aspectos están relacionados, la cual adquiere todo su valor cuando se utilizan al mismo tiempo. Es decir, que la enseñanza de la lectura y la escritura han de ir a la par, aunque, a veces, por su funcionalidad, hay que hablar de estos términos por separado.

Escribir según Jolibert¹⁶⁵, es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o tipos de textos en función de las necesidades y proyectos, por lo tanto es un proceso de apropiación de la cultura alfabética. Vivir en una cultura alfabetizada permite a los niños tener diversas experiencias sobre el lenguaje escrito y el sistema de notación, mucho antes de ingresar a la escuela. El carácter alfabetizado de la cultura se concreta en la existencia de diferentes portadores de texto, con significados y sentidos particulares: la publicidad, los medios masivos de comunicación, los periódicos, los libros. Se puede afirmar sin lugar a equívocos que la vida moderna se ha textualizado. La textualización hace parte de la vida cotidiana de los niños, sobre ella opera su mente y al hacerlo constituye tanto las reglas que rigen los diferentes tipos de textos, como las que guían su sistema de notación¹⁶⁶.

Ferreiro y Teberosky¹⁶⁷ determina unas fases para el aprendizaje de la escritura, las cuales son:

1. La primera fase es etapa de la escritura indiferenciada: corresponde al período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo. Los grafismos que tienen una

¹⁶³ Opcit. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL .102. p

¹⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares curriculares para lengua castellana. [Citado el 2012-03-19] Disponible desde: www.eduteka.org/pdfdir/MENDocumentoLenguaje.pdf

¹⁶⁵ JOLIBERT, Josette. Interrogar y producir textos auténticos; Vivencias de aula, Santiago de Chile: Editorial Dolmen. 1998

¹⁶⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Elementos conceptuales Aprender y jugar. Bogotá: MEN. 2009.

¹⁶⁷ FERREIRO y TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid. 1972

semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura. Ahora bien, en su intento de representación de la escritura, los niños todavía no llegan a realizar letras convencionales.

2. En la segunda fase, es la escritura diferenciada: utilizan un repertorio variado de grafías convencionales, en ella las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan, como: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas...

3. En la tercera, la fase silábica: los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra.

4. En la cuarta, la fase silábico-alfabética: los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intrasilábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar.

5. En la quinta, la fase alfabética: los niños reconocen cada consonante y vocal de la palabra que corresponde a una letra, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual llegará más adelante.

Retomando lo que dice Jolibert¹⁶⁸ sobre que es escribir y teniendo en cuenta las fases anteriormente mencionadas, complementa que este proceso es una estrategia personal, y compleja que articula aspectos eminentemente personales como son: la representación, la memoria, la afectividad, la imaginación etc. Nadie puede privar a un niño de esta actividad, de este aprendizaje y definitivamente de esta alquimia que le es propia. La primera escritura no es un borrador, porque este incluye aspectos que están ausentes en un simple borrador. Cada uno produce un texto dependiendo del caso: afiches, reglas de juego, una carta etc. que se parece lo más posible al texto que se necesita. En la primera escritura cada estudiante sabe que él invierte “todo lo que sabe hacer” en un momento dado, tomando en cuenta el análisis intuitivo o explícito que hace de la situación y de las características del texto que va a producir. Por eso la primera escritura son consideradas como esbozos completos, llevado lo más lejos posible para cada estudiante no simple borradores.

También expone que la escritura individual le permite a cada estudiante saber donde se encuentra en estos aprendizajes, para tener referencia sobre sus adquisiciones y sus progresos para autoevaluarse y esto no implica que se renuncie a realizar producciones en grupo entre dos o tres estudiantes, aunque no es muy utilizado, pero que es necesario en casos particulares. El trabajar la escritura individual no pretende que se renuncie a las confrontaciones, discusiones, ayudas críticas a las sugerencias de otros estudiantes, ya que esto permite que se desarrolle la dimensión “socio” el cual se da las confrontaciones, las contradicciones, las actividades de la inteligencia y de la afectividad las cuales nacen del trabajo colectivo, pero este debe ser utilizado y reservado para la fase final “meta” o durante la reescritura parciales.

¹⁶⁸ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachette. 1997 .65 p

El hecho de que la primera y de la última escritura sean individuales, va a permitir estas diversas evaluaciones:

- Después de la primera escritura cada estudiante están en condiciones, a partir de la confrontación con la primera escritura de sus compañeros, de hacer un inventario simple del tipo “yo hice o yo puse/ yo olvide o yo no pensé en”.
- Después de la producción final, en confrontación con su primera escritura, cada niño está en condición de medir sus progresos y las adquisiciones que le queden por consolidar.
- El docente, por su parte, necesita saber donde se encuentra cada niño al inicio de un modelo de aprendizaje y ajustarlo su desarrollo a las adquisiciones y a las carencias que le revela su análisis personal de las primeras escrituras (análisis realizado por medio de ítems en la trama de preparación)¹⁶⁹

Para este proceso puede ocurrir que en las primeras escrituras correspondan a lo que se había previsto. Pero puede ocurrir también que se encuentren sorpresas y que se expresen las diferencias. Por eso es importante no restringir el tiempo para que los estudiantes lo puedan llevar a cabo.

Antes de que los estudiantes tomen el papel para comenzar a escribir, se debe precisar el contexto y los parámetros para la producción. Esta etapa es muy importante y se debe realizar con exigencia hasta que se transforme una autorregulación para cada estudiante, el cual tiene que ver con la siguiente pregunta: ¿A quién me dirijo exactamente? Y ¿Por qué?

Para esto es importante que los estudiantes reconozcan los siguientes parámetros¹⁷⁰:

- Destinatario
- Status del enunciador
- Propósito del escrito que va a producir
- Desafío de la escritura que se va a producir
- Contenido exacto del intercambio

Con esto se pretende que los estudiante perciban la relación de dependencia de estos parámetros con los textos producidos, ya que no solo es necesario que los estudiantes perciban la relación situación-texto sino, que construyan los 5 parámetros en calidad de conceptos; por eso al comienzo es importante con los estudiantes reflexionen sobre estos para que no se corra la tentación de que los estudiantes pase inmediatamente a la escritura.

A partir de estos parámetros se deben tener en cuenta una serie de preguntas que deben hacerse antes de escribir:

- ¿A quién le escribo?
- ¿Con que propósito exactamente escribo?
- ¿Cuál es el desafío de este escrito?
- ¿Qué puede ocurrir si mi texto no es el adecuado?
- ¿Qué es lo que quiero decir exactamente?

¹⁶⁹ Ibid. 66. p

¹⁷⁰ Ibid. 62. p

Luego para precisar en relación del status del enunciador y del destinatario se tienen en cuenta las siguientes preguntas:

- Para el destinatario(s): ¿Cuál es exactamente su función?, ¿Cuántos destinatarios son?
- “yo” como enunciador: ¿En qué calidad escribo?, ¿A nombre propio o como delegado del curso?, ¿para transmitir una competencia que poseo (receta, instrucción de un juego etc.)?, ¿Por qué quiero que lean lo que escribo (novela, poema, cuento etc.)?
- Relación entre el destinatario y yo: ¿Qué importancia puede tener esto?

Una última precisión es tener presente esta serie de preguntas para no quemar cada etapa ya que este precede para la primera escritura.

Para que se lleve a cabo este proceso es indispensable que cada estudiante a lo largo de su escolaridad tanto como lector y productor de textos haya tenido la experiencia de tomar conciencia de:

- La utilidad y las diferentes funciones de la escritura; ya que la escritura sirve para responder a intenciones, tiene propósitos según la situación, permite comunicar, narrar historias, dejar testimonios.
- La escritura otorga un poder y dominio adecuado, ya que permite solucionar un conflicto, hacer reír o soñar inventando historias.
- La producción escrita genera placer cuando se inventa algo, se construye un texto, de comprender como funciona, placer de unir palabras, de encontrar el escrito y la formulación adecuada a cada situación, de poder progresar, de realizar un texto hasta el final y bien terminado.

En conclusión esta toma de conciencia hace que el acto de escribir no sea un sinónimo de aburrimiento, de bloqueo o de fracaso para el estudiante, sino que evoque más proyectos realizados gracias a la escritura. Por eso es necesario que las imágenes que les venga a la cabeza sean hacer un afiche, para enunciar una exposición, escribir un libreto para un espectáculo, inventar un cuento para los compañeros, hacer un informe de una visita para el periódico del colegio, escribir poemas, en vez de hacer ejercicios de gramática completar frases, hacer dictados, copiar instrucciones o atemorizarse con los test que deberán realizar al final de la educación básica.

El dominio paulatino de las reglas que rigen los textos y los modos de escribir llevan a los niños, aun antes de ingresar a la escuela, a reconocer el discurso escrito y sus gráficas como sistemas de signos que representan algo, y por lo tanto, pueden leerse. Esta información contenida en los textos a su vez se expresa de unas maneras particulares a cada tipo de discurso. Lo anterior implica que los niños constituyan los significados y los sentidos de aquello que está propuesto en los textos que se leen. Se trata de un cuento y lo que allí se cuenta es aquello que le pasa a unos personajes y la manera como resuelven sus dificultades, o se trata de la carta que ha mandado la abuelita que está muy lejos, de la canción que su mamá le canta, de un poema sobre la luz, o de la receta del pastel que tanto le gusta. Cada uno de estos textos se caracteriza por tener una manera particular de presentación, que Jolibert¹⁷¹ llama la silueta del texto. Los niños deben ser

¹⁷¹ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachette. 1995

capaces de reconstruir en su mente las imágenes de aquello que está dicho; poderlo “ver” les llevará a preguntarse cómo se escribe, y a descubrir las regularidades que siguen los códigos para formar las palabras. Si la significación y el sentido no preceden la escritura, esta se hará mecánicamente, así se pueden tener muchos estudiantes que copien y pocos que efectivamente puedan crear, usando para ello el lenguaje escrito.

Para la representación precisa de la tarea que implica escribir se busca que cada situación se escoja el tipo de texto más adecuado, se elaboren estrategias globales donde se reflexione para identificar el tipo de texto escogido, donde se movilen y se adapten lo que saben respecto a un tipo de texto dado utilizando instrumentos, y por último durante la producción del texto, propiamente durante la relectura y reescrituras saber que existen diferentes niveles de análisis de un texto (de la superestructura del texto, hasta microestructura ortográficas pasando por la coherencia, de los tiempos verbales, de los anexos, de los elementos lexicales etc.) y mientras se produce un texto es necesario preocuparse de estos niveles de análisis procedimiento por etapas. Naturalmente el realizar estas experiencias de escrituras supone que la práctica que se tiene de la producción textual debe ser a lo largo de la escolaridad básica-regular, la cual sea diversificada, contrastada, reajustada permanentemente la cual esta siempre unida de la reflexión metalingüística rigurosa sobre los textos del lenguaje.

Según Isabel Solé¹⁷² leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura. El contexto hace parte de este proceso, igualmente, las intenciones del autor y el lector en relación con su conocimiento previo y expectativas creadas frente al texto. El acto de leer es un proceso complejo que se encuentra mediado por la comprensión, y que comprender, es ante todo un proceso de construcción de significados acerca de aquello que se está leyendo.

Según Choís¹⁷³, enseñar a leer es una de las grandes responsabilidades de la institución escolar. Cómo y cuándo se haga depende las concepciones que los docentes y las instituciones tengan sobre la lectura, sobre la enseñanza, el aprendizaje, el aprendiz y sobre el lenguaje. Así mismo las diversas maneras de leer traen como consecuencias diferentes niveles de competencia lectora de los estudiantes. Dependiendo en gran parte de las prácticas escolares en las que participe, por ejemplo habrán estudiantes que pueden decodificar, pero son incapaces de aprender y otros que pueden recordar literalmente algunos fragmentos de lo que leyeron, pero que no construyen en significado global de texto y también habrán estudiantes que logran satisfacer necesidades y deseos particulares mediante la lectura en la vida extraescolar.

La revista Puertas a la Lectura¹⁷⁴ afirma, que si se busca alguna forma práctica, o indicación de cómo actuar con un estudiante con discapacidad cognitiva, qué método

¹⁷² SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. [en línea]. Barcelona, España.2004.[Citado el 2011-03-22] Disponible desde: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/La-ensenanza-de-estrategias.pdf>

¹⁷³ CHOÍS, Pilar. Leer en la escuela3. Gobernación del Valle del Cauca. Universidad del Valle. 2003

¹⁷⁴ SUAREZ, Ángel; MARTOZ, Eloy. Revista Puertas a La Lectura “Lectura y Discapacidad”. Mérida, 2003.pdf

especial utilizar y qué tipo de actividad realizar con ellos, se lleva una gran decepción al no encontrar, en la mayoría de las ocasiones, criterios específicos que hablen de la enseñanza de la lectura y escritura para estos estudiantes. Tienen que acudir, como alternativa, a otros libros más especializados, dedicados a la enseñanza de esos estudiantes, a los que, debido a su menor producción y su mayor especialización se suele acudir muy poco. Pero, es importante reflexionar sobre lo siguiente: ¿será necesario buscar un criterio específico para enseñar a leer a estos estudiantes? ¿Requerirán un método especial? Esto no es necesario para aquellos docentes que asumen un enfoque constructivista o comunicativo del lenguaje, de la lengua y la enseñanza de la misma, ya que desde la concepción socio-constructivista o comunicativo del lenguaje no podemos concluir en el empleo de métodos diferentes para trabajar la comprensión de los textos para los estudiantes con discapacidad cognitiva.

El aprendizaje de la lectura, desde este enfoque, es una construcción personal que se logra a través la interacción que se producen en el aula, entre docentes-estudiante, entre los mismos estudiante, entre los estudiantes y los textos y agentes exteriores a la misma, (otros profesores, familias...). Todos los estudiantes son diferentes y cada uno de ellos tiene sus propios ritmos de aprendizaje, sus propios conocimientos previos y diferentes experiencias con el lenguaje.

La mayoría de los estudiantes suelen utilizar estrategias de aprendizaje muy similares, hecho que facilita la enseñanza; sin embargo, sus diferencias nos obligan, a emplear estrategias más diversas o ayudas más especializadas: atención muy individualizada, control más directo, materiales especiales etc. Pero es importante tener presente que en ocasiones, estas ayudas no están en manos del docente y requieren una intervención más especializada, pero en ocasiones no se tienen en cuenta las innumerables oportunidades de aprendizaje que el aula y los propios estudiantes también brindan para este proceso como: monitorización del aprendizaje colaborativo, aprendizajes entre iguales, recursos materiales bien organizados, profesores de apoyo dentro del aula.; sin embargo se atiende como única solución, a la búsqueda y empleo de los recursos muy especializados y por lo general, exteriores al propio aula.

Es importante desarrollar y fortalecer la comprensión y la producción textual en los escolares con discapacidad cognitiva, para que logren ir construyendo e interpretando textos orales y escritos que respondan a distintos propósitos y necesidades comunicativas, se debe tener en cuenta su proceso de aprendizaje y para que esto se dé, el docente debe construir un espacio donde aplique estrategias pedagógicas adecuadas que les permita descubrir, vivencias y analizar la realidad desde contextos reales, ya que este proceso empieza con los primeros escritos que realizan y con los modelos que le rodeen para sentirse motivado a escribir.

El docente debe facilitar instrumentos a los estudiantes para que adquieran habilidades que les permitan resumir un texto, acceder a la idea principal, entre otras utilizando recursos variados para que comprendan lo leído. Esta ayuda puede darse a partir del diálogo y la interacción, por medio de orientaciones, pautas y guías, para que los estudiantes se apropien de los instrumentos y puedan avanzar en su proceso de comprensión y producción textual.

Para lograr esto el docente debe estimular en los estudiantes la curiosidad, a través de actividades de reflexión y de construcción de conocimientos como es el de crear interrogantes al texto, cuestionar las propias ideas, reorganizar los conocimientos de cada uno sobre el tema, compartir el conocimiento con el resto del grupo donde compartan la lectura grupal o individual en el aula de clase, con el fin de portar informaciones de manera complementaria, desarrollar la sensibilidad estética y estimular la creatividad.

A partir de lo que dicen estos autores citados en los lineamientos, el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo, que implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo, lingüístico y cultural, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad. Con respecto a este tema Mejía, citado por el MEN plantea que: "A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo"¹⁷⁵

Al respecto Montenegro y Haché dicen que:

*...Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto.*¹⁷⁶

Por su parte Gonzales¹⁷⁷ plantea que el lector cuando lee se enfrenta con su pensamiento, ya que tiene algunas ideas sobre el texto, las cuales de ser actualizadas y relacionadas con las nuevas ideas. Además la lectura debe ser significativa, útil y motivadora, antes, durante y después del proceso de comprensión lectora, para de esta forma ir más allá de la decodificación de palabras y de la simple lectura, es por eso que el docente debe guiar los tres momentos, para darles más sentido y corregir los errores de comprensión, por medio de la realización de inferencias y preguntas como: Antes de la lectura ¿Para qué voy a leer?, ¿De qué trata este texto? Durante la lectura, formular preguntas sobre lo leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, releer partes confusas, consultar el diccionario, pensar en voz alta para asegurar la comprensión. Después de la lectura, hacer resúmenes, formular y responder preguntas

Para que los estudiantes logren realizar los procesos de producción y comprensión textual se debe tener en cuenta el eje de producción e interpretación de textos, planteado en los lineamientos curriculares de lenguaje en donde citan a Lerner la cual dice que:

¹⁷⁵ Ibíd.

¹⁷⁶ MEN. Lineamientos curriculares de área de lenguaje. En eje de producción e interpretación de textos. Cita a: Montenegro y Haché "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque. 1997

¹⁷⁷ GONZÁLEZ, Aguilar Hugo. escuela país. Citada desde: http://www.escuelapais.org/index.php?option=com_content&view=article&id=430:antes-durante-y-despues-de-la-lectura&catid=69:edicion-no-85&Itemid=28 Perú, 2011. Citado el 6-09-11

*La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.*¹⁷⁸

Existen diferentes estrategias que se pueden utilizar para mejorar la comprensión e interpretación de textos, los cuales guían la enseñanza del lenguaje entre ellas Barriga y Hernández¹⁷⁹ proponen las que orientan la atención de los alumnos, para organizar la información que se ha de aprender:

Estrategias para orientar la atención de los alumnos: son estrategias que le sirven al profesor como herramienta para mantener la atención de los estudiantes durante—los actos de aprendizaje. Estas estrategias deben indicarles a los estudiantes los puntos clave a trabajar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, algunas de las actividades pueden ser: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso ya sea oral o escrito y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender: estas estrategias permiten organizar de manera adecuada la información que se va aprender después de un proceso, mejorando y facilitando un aprendizaje lógico de los estudiantes.

Estas pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza, incluyendo representaciones que sean significativas como mapas o redes semánticas, representación lingüística, como resúmenes. Con estas estrategias se puede potenciar los conocimientos previos con las nuevas informaciones que se van a aprender.

Baumann¹⁸⁰ plantea que el método de enseñanza de la comprensión lectora se divide en cinco etapas:

1. Introducción. Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. Ejemplo. Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.

¹⁷⁸ MEN. Lineamientos curriculares de área de lenguaje. En eje de producción e interpretación de textos. Cita a: LERNER Delia. Op. cit

¹⁷⁹ BARRIGA, Frida; HERNÁNDEZ., Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. [En línea]. México, 1999. [Citado el 1/05/2011]. Disponible desde: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/strate.pdf>. p. 6-7

¹⁸⁰ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona cita a Baumann, 1990. Citado desde: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79La-ensenanza-de-estrategias.pdf>

4. Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.
5. Práctica individual. El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Isabel Solé¹⁸¹, plantea que las estrategias de lectura son procedimientos y estos procedimientos son contenidos de enseñanza, por esta razón hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos los cuales implican procesos cognitivos y metacognitivos. Para la enseñanza de estas estrategias lectoras en los estudiantes con discapacidad cognitiva es importante tener en cuenta algunos aspectos como los que plantea Solé como son: a) que comprendan los propósitos de la lectura como es el de ¿qué tengo que leer?, ¿para qué tengo que leer? b) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos ¿Qué sé acerca del texto? C) dirigir la atención en lo que resulta fundamental ¿cuál es la información principal del texto? d) evaluar la consistencia del contenido que expresa el texto y su relación con el conocimiento previo ¿entiende lo que quiere expresar el autor del texto? e) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, recapitulación, auto interrogación ¿Qué pretendía comunicar este párrafo? F) Elaborar y probar inferencias para que logre realizar predicciones ¿Cuál podría ser el final del cuento?, y otro elemento principal que se debe tener en cuenta para la comprensión de los textos es la re-narración, el cual es el que permite que el estudiante vuelva a narrar con sus propias palabras lo que comprendió del texto.

Según Lesley Morrow¹⁸² la re-narración exige la construcción de un texto personal con influencias del texto original y también de su conocimiento previo que permite la asimilación y la reconstrucción de información textual, por parte de lector u oyente, y así puede reflejar la comprensión, les permite estructurar respuestas según interpretaciones personales del texto. Permite que los alumnos sean partícipes activos de su aprendizaje después de la lectura o narración de un texto, pues contribuye a enriquecer las interacciones entre la persona que narra o lee y el oyente, desarrollar la capacidad de comprensión Literal, de comprensión interpretativa y de pensamiento crítico; este proceso le permitirá al niño ver cómo las partes del texto se interrelacionan, con sus propias experiencias.

En reconstruir una narración, es decir, reflexionar acerca de los diferentes acontecimientos de una historia y darle un orden secuencial al texto que se lee, además si el texto es reconstruido por los niños y las niñas mediante la interacción con otros pares facilita su proceso de comprensión de textos, se debe tener en cuenta estrategias de interrogación después de abordar una lectura son importantes cuando además de centrarse en conocer lo que el niño o niña recuerda de lo leído están orientadas a crear procesos de pensamiento que permitan reconocer si el estudiante logró o no una comprensión del significado del texto, y en qué medida se dio su apropiación; además, enseñar a formular y responder preguntas es una estrategia importante para llevar a cabo una lectura activa y verdaderamente autónoma.

¹⁸¹ *Ibíd.* p.11

¹⁸² MORROW. Lesley. Empleo de la re narración para desarrollar la comprensión. 46-47 p.

Para que los estudiantes comprendan los textos que leen, es relevante tener en cuenta estrategias generales referidas a tres momentos: antes, durante y después:

1. Antes de la lectura: Activación de conocimientos previos. Tipos de estrategias: analizar el título y subtítulo del texto. Formular preguntas y determina propósitos de la lectura. Invitar a leer, buscando responder las preguntas planteadas. Establecer predicciones entorno a lo que ocurrirá en el texto.

3. Durante la lectura: Procesar la información. Tipos de estrategias: establecer inferencias, predicciones, anticipación e intentar verificarlas; esas se pueden realizar por el docente y los estudiantes cuando se lea en silencio o en voz alta. Establecer preguntas sobre lo que ocurre y los personajes a lo largo del texto. Identificar relaciones entre las oraciones. Aclarar posibles dudas sobre el texto. Establecer imágenes mentales y afectivas. Identificar información importante e ideas relevantes, hacer lectura individual (lean según su ritmo) y colectiva (para mejorar la comunicación, discusión)

4. Después de la lectura: Releer el texto, subrayar palabras, ideas, nombres fechas que contribuyan a la comprensión del texto, buscar palabras desconocidas y remplazarlas por palabras. Hacer esquemas, hacer resúmenes, formular y responder preguntas textuales, preguntas inferenciales las cuales implican que el estudiante realice operaciones mentales como (relacionar, deducir, interpretar, opinar, emitir suposición, transformar, generalizar, otras preguntas son de nivel crítico personal que toman de referente al texto pero que las respuestas no se pueden deducir del mismo texto, las cuales exigen una intervención del conocimiento u opinión del lector

Cuando el estudiante con discapacidad cognitiva se le dificulta comprender un texto hay que buscar el motivo de su falta de comprensión y la manera de ayudarlo, para esto se debe tener en cuenta:

- Volver sobre lo que se ha leído
- Reconsiderar cuales son los propósitos de esa lectura
- Volver a identificar los aspectos o episodios importantes
- Localizar lo que es esencial en la información
- Observar cual es la falta o motivo de la distracción para reconocer el error o la deficiencia de comprensión del estudiante y de esta forma realizar una construcción guiada del conocimiento.

Para que todos los estudiantes comprendan los textos que leen, deben encontrarle sentido e interés a lectura y para estos se deben realizar actividades significativas que sean susceptibles de adaptarse a la diversidad del aula donde todos los estudiantes incluyendo los estudiantes con discapacidad cognitiva sean sujetos activos, los cuáles participen y sean protagonistas del proceso de construcción de significados.

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proceso investigativo, se enfocó en una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que busca reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en lenguaje escrito, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria de la institución educativa San Nicolás 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.¹⁸³

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 Ying¹⁸⁴ 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 porque 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.

4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Las estrategias pedagógicas en lenguaje escrito para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva, entendidas como los escenarios curriculares de organización

183 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

184 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=QEIJSLVIEEfp6FKyKgdFnRB>

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 lenguaje escrito 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	• Percepción	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)	Percepción: creencias, ideas y pensamientos sobre la inclusión educativa.
	• Paradigmas/modelos		Paradigmas/modelos: Perspectivas desde las que se mira la relación entre los individuos con discapacidad y su entorno.
	• Atención educativa		Atención educativa: Forma como se presta el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad cognitiva, desde el enfoque de inclusión
	• Facilitadores		Facilitadores: Aspectos positivos del proceso de inclusión educativa.
	• Barreras		Barreras: Obstáculos que se presentan para el proceso de inclusión educativa.

<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</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,

	<p>pedagógica es como un plan adecuado por el maestro para responder a unas necesidades específicas</p> <p>Estrategias alternativas y complementarias</p> <p>Estrategias de autorregulación</p> <p>Adaptaciones curriculares</p>	<p>pedagógica es como un plan adecuado por el maestro para responder a unas necesidades específicas</p>	<p>andamiaje, construcción guiada del conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constructivistas: aprendizaje significativo, epistemología genética - 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
--	---	---	---

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN LENGUAJE ESCRITO	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares en lenguaje escrito • Contenidos en lenguaje escrito • Metodología empleada en lenguaje escrito • Objetivos del lenguaje escrito • Actividades planteadas en lenguaje escrito 	<p>El lenguaje escrito es la acumulación de experiencia social dentro de la cual se hace uso de la escritura y de las diferentes expresiones que se encuentran en los textos escritos.</p> <p>Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, un proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían la lectura.</p> <p>Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o tipos de textos en función de las necesidades y proyectos, por lo tanto es un proceso de apropiación de la cultura alfabética.</p>	<p>Adaptaciones curriculares en lenguaje escrito: Adecuaciones a los elementos curriculares que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en lenguaje escrito, según las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Contenidos del lenguaje escrito: Son el conjunto de habilidades y competencias que permiten desarrollarse como individuo y ser social en un continuo devenir de situaciones significativas.</p> <p>Estrategias pedagógicas empleada en lenguaje escrito: Es la estrategia que se emplea para la consecución de objetivos referidos a la educación en el área de lenguaje</p> <p>Objetivos del lenguaje escrito: La meta educativa a alcanzar valiéndose de determinados medios para cumplirla.</p> <p>Actividades planteadas en lenguaje escrito: son el conjunto de acciones y medios que se emplean para llevar a cabo el cumplimiento de objetivos relacionados con el lenguaje escrito</p>
--	--	--	--

4.3 UNIDAD DE TRABAJO

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

3 Directivos docentes pertenecientes a la institución educativa San Nicolás, oferente para discapacidad cognitiva

6 Docentes de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria, pertenecientes a la institución educativa San Nicolás, oferente para discapacidad cognitiva

6 Estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria pertenecientes a la institución educativa San Nicolás.

3 Padres de familia de estudiantes con discapacidad cognitiva pertenecientes a los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria de la institución educativa San Nicolás.

4.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la institución educativa San Nicolás 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 16 personas entrevistadas y 6 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 lenguaje escrito.

Finalmente y a partir de los hallazgos se elaboró un documento que contiene las estrategias pedagógicas propuestas para el lenguaje escrito de los grado 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria

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 lenguaje.

El instrumento incorpora preguntas relacionadas con las categorías: Inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias y el área específica de investigación.

4.5.2 Observación no participante

Para Hernández, Fernández y Baptista¹⁸⁵ 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 lenguaje con niños y 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.

¹⁸⁵ HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill, 1997. p. 122

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 lenguaje escrito empleadas por los docentes de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria de la institución educativa San Nicolás.

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 lenguaje escrito.

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 40 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 de inclusión

INCLUSIÓN	
RECTOR	Para el rector la inclusión es un enfoque que se ha implementando en la institución ya que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen derecho a recibir una educación integral y para poder llevar a cabo este proceso deben estar integrados sin ninguna discriminación, tanto en el aula de clase como en los diferentes espacios de la institución.
COORDINADOR	Para la coordinadora la inclusión educativa es un proceso que deben tratar de alcanzar todas las instituciones de educación formal, ya que tienen el deber de encargarse de la educación de los estudiantes con discapacidad ya que este es un derecho fundamental, además tiene como misión el de atender la diferencia
DOCENTE	La mayoría de los docentes tienen diferentes perspectivas sobre la importancia de la inclusión educativa, Para algunas docentes es una

	obligación seguir este proceso ya que les toca aceptar a todos estos niños con problemas de aprendizaje. Otras docentes lo ven como un proceso que deben asumir para poder cambiar la forma de pensar tan errónea ya que los estudiantes con discapacidad cognitiva son seres humanos que tiene derecho e igualdades para recibir una educación en donde todos hagan parte del aula de educación formal.
DOCENTE DE APOYO	Para la docente apoyo la educación inclusiva, es un proceso que debe realizar la institución continuamente para que se trabaje la aceptación por la diferencia y de esta forma se dé procesos, con responsabilidad y compromiso de una educación para todos, con todos y para cada uno
PADRES DE FAMILIA	La mayoría de los padres no comprende el concepto de inclusión pero están de acuerdo que la mejor educación que pueden recibir sus hijos es la educación formal. Uno de los padre de familia que está de acuerdo con la inclusión, argumentó la importancia de que su hijo reciba una educación formal, ya que allí les brindan las oportunidades para desarrollar aspecto físicos, motrices y mentales, además cuentan con atención educativa que contribuyen a ese desarrollo.
ESTUDIANTES	La mayoría de los estudiantes con discapacidad se sienten conformes con el trato que reciben por parte de las directivas y docentes, pero algunos presentan dificultades para relacionarse con sus compañeros y en ocasiones tienden a agredirse.

ANÁLISIS: A partir de las entrevistas realizadas en la institución educativa San Nicolás, podemos concluir que las directivas tiene claro la concepción de la inclusión educativa y cuál es el proceso que deben seguir para poder adoptar este enfoque, por esta razón han brindado a los docentes herramientas, como capacitaciones para facilitar la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva; pero aun la institución se encuentra enmarcada en el paradigma de la integración, ya que teniendo en cuenta lo planteado por Garzón, Castellanos y Meléndez¹⁸⁶, los cuales conciben la educación, como una escolarización conjunta de alumnos con discapacidad y los alumnos “normales, donde se pretende que la persona con discapacidad tenga 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 desde el cual se permite mirar al estudiante de forma individual, partiendo de sus necesidades tanto educativas, como sociales y culturales. Y es a partir de esto que se evidencio que en la institución educativa San Nicolás parte de esta percepción, ya que tienen en cuenta, las necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad cognitiva, centrando los procesos más en la atención individualizada de los alumnos integrados; y a pesar de que los docentes han recibido orientaciones para llevar a cabo el proceso inclusivo en el aula de clase siguen confundiendo este términos con el de integración, ya que en el aula de clase el estudiante solo es incluido en la actividades cuando este ha sido nivelado, mientras que el estudiante que aun presenta dificultad se le facilita un aprendizaje personalizado. A partir de esta situación, se puede decir que las docentes confunden estos términos ya que ambos tienen la misma intención, pero no la misma manera de abordar la atención de los estudiantes en el aula.

¹⁸⁶ GARZÓN O. Martha Lucía; CASTELLANOS P. Wilson. Op cit.

A partir de lo planteado por Cedeño¹⁸⁷ 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. Y aunque este proceso no es fácil, la institución está continuamente trabajando para que haya una aceptación por la diferencia y de esta forma haya más responsabilidad y compromiso por parte de todos los miembros de la institución (directivas, docentes, padres de familia, estudiantes) para que la educación sea para todos, con todos y para cada uno; por esta razón la institución cuenta con un personal capacitado (Como la trabajadora social, la psicóloga, docente de apoyo) los cuales realizan un diagnostico que les facilita a los docentes comprender las dificultades que presentan los estudiantes. Para que este proceso se lleve a cabo ha sido muy importante el **Decreto 366 de febrero de 2009** en el cual se habla sobre los apoyos pedagógicos para la atención de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación.

5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva

Con el propósito de indagar la categoría de discapacidad cognitiva se formularon 40 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con la Concepción que tiene sobre la discapacidad cognitiva y las Dimensión en las que se focaliza la institución.

Cuadro 5 Interpretación de resultados de la categoría discapacidad cognitiva

DISCAPACIDAD COGNITIVA	
RECTOR	<p>Para el rector el concepto de discapacidad cognitiva es una disfunción que se le presenta al niño (a) con unas dificultades para el aprendizaje, pero hoy en día existen herramientas validas de acompañamiento y de identificación de esas dificultades, para que tengan un adecuado acompañamiento.</p> <p>Para esta concepción el rector tiene en cuenta la dimensioe “participación e interacción social” ya que considera importante que para mejorar su aprendizaje hay que fomentar las relaciones con los demás sin ninguna restricción.</p>
COORDINADOR	<p>Para la coordinadora el concepto discapacidad cognitiva son alteración o situaciones que afecta la parte cognitiva de los estudiantes, afectando sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Para lograr que el estudiante con discapacidad cognitiva avance en su proceso de aprendizaje la coordinadora tiene en cuenta la dimensión de participación e interacción en donde se brinda la oportunidad de asumir un responsabilidad según su nivel de discapacidad.</p>

¹⁸⁷ CEDEÑO.2005 Op cit

DOCENTES	<p>La concepción que tiene la mayoría de las docentes de la institución sobre La discapacidad cognitiva, es que éste tiene que ver con las dificultades que se presentan en el desarrollo del pensamiento de los niños (as), dificultades que se originan por diversos factores de riesgo ya sean biológicos o ambientales.</p> <p>Los estudiantes con discapacidad pueden alcanzar las competencias mínimas, y la única diferencia que presenta estos estudiantes, es que requieren de más tiempo para lograr procesar los conocimientos y así alcanzar todos los logros.</p>
DOCENTE DE APOYO	<p>Para la docente la discapacidad cognitiva tiene que ver con una disminución en las habilidades cognitivas e intelectuales del individuo y esta condición no interfiere en sus habilidades de interacción y participación social</p>
PADRES DE FAMILIA	<p>Los padres de familia desconocen el concepto de discapacidad cognitiva, ya que lo relacionan desde la conducta al decir que este es debido por la hiperactividad razón por la cual no rinde en la parte académica y disciplinar.</p>
ESTUDIANTES	<p>La mayoría de los estudiantes reconocen que tienen dificultades para aprender en ciertas áreas en las cuales enfatiza el lenguaje y las matemáticas por ser las asignaturas más difíciles; además expresan que tiene algunas dificultades para relacionarse con sus compañeros.</p>

Análisis: Según los datos recolectados de las entrevistas en la institución educativa San Nicolás; las directivas y los docentes tiene nociones acerca de lo que es la discapacidad cognitiva, ya que se enfocan desde la perspectiva de salud, de la OMS¹⁸⁸ la cual plantea que la discapacidad cognitiva incluye las alteraciones en las estructuras o funciones del sistema nervioso central, que afectan la realizaciones de actividades que implican aprendizajes y la aplicación del conocimiento. También tienen claro que si pueden alcanzar un comportamiento adecuado con las reglas mínimas de convivencia que plantean los estándares de competencias ciudadana, porque no siempre la discapacidad cognitiva está asociada a una dificultad de comportamientos. A partir de esto podemos concluir que los docentes si conocen este concepto, pero a la hora de realizar las actividades para todos en el aula de clase, generan una barrera ya que como saben que presenta una dificultad para el aprendizaje creen que no pueden interiorizar los conocimientos al mismo tiempo que los demás y se les olvida que ellos si pueden alcanzar las competencias mínimas y que la única diferencia que presenta los estudiantes con discapacidad, es que requieren de más tiempo para lograr procesar los conocimientos y así alcanzar todos los logros.

A partir de la entrevista realizada a los padres de familia, se puede deducir que desconocen el concepto de discapacidad y tienden a relacionarlo con aspecto que influye en la conducta, como es la hiperactividad, siendo éste la causa y consecuencia de que su rendimiento académico no sea el adecuado. Por esta razón la institución ha tratado de informar a los padres acerca de esta condición y hacerles ver que los problemas disciplinarios que pueden presentar algunos estudiantes no están relacionados con esta discapacidad. Cuando se presenta esta irregularidad disciplinaria, la institución trata de realizar el debido proceso, para lo que efectúa reflexiones con los estudiantes y trata de

¹⁸⁸ OMS. 2001. Opcit.

agotar todos los recursos para mejorar su comportamiento, también las docentes tienen en cuenta pautas para lograr manejar a estos niños con dificultades de comportamiento dentro del aula. Teniendo en cuenta lo anterior la institución educativa San Nicolás se focaliza en las dimensiones adaptativa, participación, interacción y rol social contexto social, ambiente, cultura y oportunidades, que son planteadas por AAMR y retomadas por Verdugo, las cuales exponen que con estos ambientes se pretende fomentar el bienestar de cada persona y de esta forma logren adaptarse al medio, se relacionen con los demás, ocupen y desempeñen un papel importante, tanto en el entorno escolar como en la vida diaria. Por eso la institución en todos los espacios educativos pretenden que el estudiante se sienta bien, se relacione con facilidad en el ámbito social y afectivo, ya que lo que se refiere a la posibilidad de interacción con otros y al desarrollo de habilidades comunicativas, permiten al estudiante a relacionarse con su entorno, pero también al entorno relacionarse con el estudiante; esto ayuda a que el estudiante pueda tener un mejor desempeño académico. A partir de esto los docentes pueden ir analizando durante las socializaciones las oportunidades y limitaciones que tiene el estudiante para participar en la vida diaria tanto en la escuela como por fuera de ella.

5.1.3 Categoría Estrategias pedagógicas

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas se formularon 31 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con modelos/estrategias pedagógicas, estrategias alternativas y complementarias, Adaptaciones curriculares

Cuadro. 6 Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS	
RECTOR	El rector tiene claro el diagnóstico y la metodología que se utiliza dentro de la institución educativa con los estudiantes con discapacidad cognitiva, para reconocer sus habilidades y dificultades, lo que permite a los docentes poder crear estrategias pedagógicas para trabajar con los estudiantes de acuerdo a su grado de competencia.
COORDINADOR	La coordinadora reconoce las estrategias pedagógicas que han tratado de implementar las docentes, como son “las adecuaciones curriculares” en el cual hacen énfasis en estrategias en el que se trabajen los valores la responsabilidad y el trabajo colaborativo con el fin de que haya equidad y así poder brindar un ambiente adecuado y óptimo de aprendizaje.
DOCENTES	Los docentes coinciden con las estrategias pedagógicas que implementan, ya que todos realizan adaptaciones curriculares para tratar de nivelar a los estudiantes con discapacidad cognitiva Teniendo en cuenta los temas en los que presentan mayor dificultad; además realizan actividades de aprendizaje colaborativo y entre iguales, asignan monitores para que les ayuden a los niños con discapacidad cognitivas con las actividades asignadas.
DOCENTE DE APOYO	Las estrategias pedagógicas implementadas dependen de las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva, por esta razón es recomendable trabajar estrategias socio-constructivista en el cual los niños trabajen en grupo ya que al sentirse parte de un equipo aumenta la

		motivación.
PADRES DE FAMILIA	DE	La mayoría de los padres de familia consideran que las estrategias que implementan las docentes son buenas, pero desconocen cuál es el objetivo de estas estrategias; solo uno de los padres de familia dio a conocer que estas estrategias contribuyen al desarrollo motriz físico y mental de los estudiantes.
ESTUDIANTES		A los estudiantes les gusta las estrategias que implementan las docentes, más que todo las que se realizan en grupo, porque entre todos se pueden ayudar para resolver las actividades escolares

Análisis: A partir de las entrevistas realizadas se logró evidenciar que el modelo implementado en la institución educativa San Nicolás se ajusta al modelo de atención psicoeducativo, ya que se aborda la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva, poniendo especial atención a la individualización, lo cual es planteado por Lerner¹⁸⁹ desde cinco fases como son: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Todo este proceso es tenido en cuenta por los docentes, ya que efectúa con los estudiantes con discapacidad cognitiva la realización de una valoración, en el cual se elabora un diagnóstico inicial (anamnesis) del desempeño y a partir de esto llevar a cabo una programación de la enseñanza con base en los objetivos habituales de la institución educativa. A partir de lo anterior se puede concluir que los docentes tienen en cuenta las fortalezas y dificultades que presenta el estudiante en las diferentes áreas para elaborar estrategias pedagógicas que permitan ayudar al niño a mejorar su desempeño académico en las cual utilizan las adaptaciones curriculares.

Las Adaptaciones curriculares según Arnaiz¹⁹⁰ son un conjunto de estrategias y recursos educativos adicionales que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar o implementan para posibilitar el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Lo cual es evidenciado en las estrategia que implementa los docentes en la institución, con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes con discapacidad cognitiva, en el que se tiene en cuenta una serie de criterios para guiar como deben aprender, cuales son los objetivos que deben alcanzar, que contenidos se deben abordar y cuáles son las mejores estrategias de evaluación que se deben implementar para evidenciar su desempeño. La institución implementa estas estrategias con el fin de permitir el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad cognitiva para que los estudiantes puedan alcanzar las competencias mínimas. Los docentes plantean que ellos implementan en el aula de clase el aprendizaje colaborativo y entre iguales, y que asignan monitores para que les ayuden a los niños con discapacidad cognitivas con las actividades asignadas, las cuales son estrategias que les gusta a la mayoría de estudiantes porque de esta forma todos se pueden ayudar. De acuerdo con la teoría socioconstructivista propuesta por Vigotsky¹⁹¹ este aprendizaje permite mejorar las relaciones interpersonales y el rendimiento académico ya que al fomentar el trabajo en equipo todos tienen un mismo objetivo en común y al trabajar juntos les permite que

¹⁸⁹ LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit. 2006

¹⁹⁰ ARNAIZ, 1997. Op.cit.

¹⁹¹ VIGOTSKY. Op. Cit.

desarrollen competencias comunicativas, afectivas y cognitivas para que puedan enfrentar diversas situaciones además permite fomentar la aceptación por la diferencia.

5.1.4 Categoría Estrategias pedagógicas en el área de lenguaje

Con el propósito de indagar la categoría en el área de lenguaje se formularon 24 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con adaptaciones curriculares en el área, contenidos del área, estrategias pedagógicas empleada en el área, objetivos del área de lenguaje, actividades planteadas para el área.

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

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE LENGUAJE	
RECTOR	Según el rector los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden alcanzar las competencias mínimas para cada área, ya que con las adaptaciones que se les realiza, se logra desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
DIRECTIVOS	
PROFESORES	Los docentes diseñan adaptaciones curriculares para el área de lenguaje según el formato de adaptaciones que tiene dentro de la institución, las cuales son anexadas al planes de estudio; estas adaptaciones le ha ayudado a los estudiantes a tener una mayor fluidez para leer y comprender lo que leen. Por medio de estas adaptaciones, los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden alcanzar las competencias mínimas aunque es un proceso más lento, que también necesita de actividades extras curriculares para que logren nivelarse.
DOCENTE DE APOYO	
PADRES DE FAMILIA	
ESTUDIANTES	La mayoría de los estudiantes quieren aprender a leer y a escribir y son conscientes de que deben estudiar mucho para aprender más cosas. Casi todos los estudiante coinciden que los examen sean orales, ya que les gusta mucho hablar y opinar acerca de los cuentos leídos en clase y otras veces prefieren que sean escritos donde les hagan preguntas de los cuentos y puedan elaborar dibujos.

Análisis: Según la información recolectada, se puede concluir que el rector y los docentes tienen en cuenta desde los estándares de competencias básicas del área de lenguaje estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, cuales son las competencias básicas que el estudiante debe alcanzar para mejorar su rendimiento, en la cual tienen en cuenta desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar y hablar, para lo que elaboran adaptaciones permitiendo que de esta forma los niños logren una mayor fluidez para leer y comprendan los diferentes textos

(narrativos, informativos, literarios), ya que según lo estipulado por los lineamientos¹⁹² la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

En la entrevistas se evidencia que los docentes realizan un proceso para la selección de contenidos teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias del lenguaje y a partir de esto adaptar los logros para llevar a cabo este proceso realizan adaptaciones curriculares, a la cual se refiere Arnaiz¹⁹³, planteando que estas adaptaciones son un conjunto de estrategias y recursos educativos adicionales que la comunidad educativa o el profesorado deciden aplicar o implementar para atender y beneficiar las necesidades de cada uno de los estudiantes, a esto le complementa Blanco ¹⁹⁴afirmando 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 objetivo 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 puedan considerarse no fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a lo que plantean estos autores, los docentes de la institución realizan adecuadamente las adaptaciones curriculares, ya que las elaboran de acuerdo a las características, necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad cognitiva para el proceso de lectura y escritura. Pero aun así en las observaciones se evidencio que en las actividades que realizan con los estudiantes con discapacidad cognitiva no son las más adecuadas, porque no tienen en cuenta estrategias flexibles para atender a la diversidad, como son las derivadas de los enfoques constructivistas, como el aprendizaje colaborativo planteado por Vigotsky¹⁹⁵, el aprendizaje significativo con Ausubel¹⁹⁶, la construcción guiada del conocimiento desde autores como Barbara Rogoff¹⁹⁷, Mercer¹⁹⁸, Columinia y Ornuvia¹⁹⁹. Desde las estrategias diseñadas para atender a la diversidad la de procedimientos alternativos y complementarios, las cuales parten de evaluar al estudiante desde sus capacidades individuales, son importantes las actividades multinivel, multimodal y multisensoriales, ya que Arnaiz²⁰⁰ plantea que con estas actividades estarán

¹⁹² MEN. Lineamientos curriculares de área de lenguaje. Op. cit

¹⁹³ ARNAIZ.1997. Op. cit

¹⁹⁴ BLANCO. 1999. Op. cit

¹⁹⁵ VIGOTSKY. Op. cit

¹⁹⁶ AUSUBEL. 2003. Op. cit

¹⁹⁷ ROGOFF . Barbara. 1994. Op. cit

¹⁹⁸ MERCER. 1997. Op. cit

¹⁹⁹ COLUMINIA y ORNUBIA. 2004. Op. cit

²⁰⁰ ARNAIZ. 1997. Op. cit

trabajando un mismo logro o contenido, pero a diferente nivel de dificultad; por su parte Meléndez²⁰¹ expone que estas actividades deben determinar los temas del trabajo y se busca analizar los niveles de conocimiento en el cual se establece objetivos por nivel de rendimiento, nivel de dificultad, nivel de complejidad y se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante. Estas estrategias son importantes y las instituciones las deben tener en cuenta dentro de las aulas de clase, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes sea cual sea sus necesidades educativas y de esta forma eliminar la segregación de estudiantes y darle la oportunidad a los estudiantes de aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, ya que cuando los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés en aprender.

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 lenguaje, en el marco de la educación inclusiva. (Anexos)

5.2.1. Análisis de los resultados de la categoría estrategias pedagógicas flexibles y las estrategias en el área de lenguaje, con las observaciones de las sesiones de clase realizadas.

Durante las observaciones realizadas a la institución san Nicolás en los grados 2º, 3º y 4º de la básica primaria, logramos evidenciar que la mayoría de las docentes observadas aislaban a los estudiantes con discapacidad cognitiva, poniéndolos a trabajar en actividades diferentes para lograr nivelarlos, pero en las actividades sociales los integraban con equidad, por ejemplo en las actividades culturales cuando realizaban bailes, deportes. De acuerdo con el paradigma inclusivo lo que se pretende no es solamente que los estudiantes estén todos en el aula sino que aprendan al mismo tiempo, compartan responsabilidades con otros compañeros y realicen tareas conjuntas, así las realicen de manera diferente utilizando otros recursos. Esto concuerda con lo planteado por Cedeño²⁰² en el sentido de que para que se dé un verdadero proceso de inclusión educativa, es importante que el estudiante con discapacidad cognitiva comparta el aprendizaje con sus compañeros, para que de esta forma se sienta parte de este proceso; donde se mira a cada uno en pro de las capacidades y fortalezas que lo hacen valioso, importante e imprescindible para el grupo (el todo) y no de las debilidades y obstáculos que lo alejan del mismo.

A partir de lo observado se logró comprobar lo planteado por Cedeño, ya que las docentes se enfatiza más en el ámbito social que consiste en que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas para que se puedan relacionar con los demás, en el cual también debería tener en cuenta los ámbitos físicos y educativos, ya que el físico tiene que ver con el espacio que ocupa el estudiante en el aula de clase en el cual debería ser igual al que ocupan el resto de los estudiantes, y referente con el educativo es el papel activo que debe tener el estudiante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es decir que es importante que los estudiantes con discapacidad puedan participar en todas las actividades sin que sean excluidos.

²⁰¹ MELÉNDEZ. 2007. Op. cit

²⁰² CEDEÑO. 2005. Op.cit.

En las observaciones también se demostró que las docentes de los grados 2º realizan las actividades con los estudiantes con discapacidad cognitiva en el área de lenguaje, en el cual tienen en cuenta el ritmo del aprendizaje de los estudiantes, porque se enfatizaban en estrategias derivadas del conductismo en donde realizaban un aprendizaje personalizado, ya que las docentes tienen claro cuáles son los objetivos que deben alcanzar los estudiantes, los contenidos que se deben trabajar con ellos y que actividades deben desarrollar cada uno y de esta forma facilitar su aprendizaje y así lograr nivelarlos. Desde el punto de vista pedagógico, la acción que realiza la docente no está fuera de contexto, pero es importante que para que haya un proceso inclusivo, el estudiante haga parte del resto de actividades escolares y se haga un buen uso del aprendizaje colaborativo y entre iguales donde los estudiantes puedan trabajar en las mismas condiciones que los demás, tengan sus propias responsabilidades, se valore sus capacidades y se le exija de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

La mayoría de las docentes observadas tienen en cuenta desde el aprendizaje significativo indagar los conocimientos previos de los estudiantes pero lo realizan de manera muy superficial, ya que no se evidenció que los estudiantes puedan relacionar los conocimientos previos con la nueva información por eso de acuerdo con Ausubel²⁰³ el docente debe plantear material de estudio y experiencias educativas que permitan que los estudiantes construyan un significado de lo aprendido y sea relevante tanto en las situaciones académicas como cotidianas y para que los estudiantes adquieran esta construcción la OEA²⁰⁴ 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), el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Para beneficiar tanto a los estudiantes con discapacidad como al resto de los estudiantes los docentes deben replantear las situaciones de enseñanza y aprendizaje donde no solo se realicen una serie de actividades sino que estas tengan una secuencia donde se pueda realizar una buena transposición didáctica que responda a las necesidades de los estudiantes, por eso Coll²⁰⁵ afirma que la educación debe promover el desarrollo de actividades mentales que sean constructivas para el estudiante y pueda fortalecer las habilidades y competencias comunicativas, afectivas y cognitivas para que puedan enfrentarse a diversas situaciones que se le presentan, ya que desde el constructivismo se busca que las personas aprendan a tomar sus propias decisiones, porque todos los sujetos son competentes, pensantes y activos de la sociedad.

Las docentes que se observaron realizan adaptaciones curriculares para el área de lenguaje para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, estas docentes tienen conocimiento de cómo se debe implementar la adaptación curricular, ya que tienen en cuenta algunas de las 3 etapas planteadas por Duck²⁰⁶ para elaborar las adecuaciones curriculares, en el cual primero realizan un diagnóstico (anamnesis) donde se tiene en cuenta la situación del estudiante, sus potencialidades y dificultades en el área de lenguaje, la segunda etapa tiene que ver con la implementación de las adaptaciones a

²⁰³ AUSUBEL.2003 Op.cit

²⁰⁴ OEA, 2004. Op.cit

²⁰⁵ COLL. 2007 Op.cit

²⁰⁶ DUCK. Op. cit

partir de estrategias que permitan llevarlas a la práctica; pero en la observación se evidenció que algunas de las docentes no las realizan adecuadamente, ya que no ponen en práctica las estrategias flexibles, para atender a las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva y otras docentes no tiene en cuenta realizar una instrucción personalizada adecuada, que le permita al estudiante continuar con su proceso de enseñanza y aprendizaje. La tercera etapa tiene que ver con el seguimiento y la evaluación de las adaptaciones curriculares, verificando durante todo el proceso si están siendo eficaces para el estudiante, el cual se puede concluir a partir de las entrevistas y las observaciones que este seguimiento lo realizan de manera superficial.

Referente al área de lenguaje se logró evidenciar en las observaciones que la mayoría de las docentes no realizan estrategias que permitan la comprensión de los textos, ya que estas las realizan de manera superficial y el estudiante con discapacidad cognitiva no es incluido en este proceso. Ya que según Choís²⁰⁷, enseñar a leer es una de las grandes responsabilidades de la institución escolar. Cómo y cuándo se haga depende las concepciones que los docentes y las instituciones tengan sobre la lectura, sobre la enseñanza, el aprendizaje, el aprendiz y sobre el lenguaje. Así mismo las diversas maneras de leer traen como consecuencias diferentes niveles de competencia lectora de los estudiantes. Dependiendo en gran parte de las prácticas escolares en las que participe, por ejemplo habrán estudiantes que pueden decodificar, pero son incapaces de aprender y otros que pueden recordar literalmente algunos fragmentos de lo que leyeron, pero que no construyen en significado global de texto y también habrán estudiantes que logran satisfacer necesidades y deseos particulares mediante la lectura en la vida extraescolar.

Entonces para que los estudiantes con discapacidad cognitiva y el resto de los estudiantes puedan comprender los textos que leen y puedan adquirir conocimientos de estos, es importante que el docente implemente un aprendizaje desde la construcción guiada del conocimiento, ya que de acuerdo a lo planteado por Rogoff²⁰⁸ sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Por eso con la construcción guiada del conocimiento se pretende que el docente oriente y facilite actividades donde los estudiantes puedan adquirir conocimientos y para esto debe brindarles a los estudiantes herramientas que les permita su comprensión y la producción textual, para lograr ir construyendo e interpretando textos orales y escritos que respondan a distintos propósitos y necesidades comunicativas; para que esto se dé, el docente debe construir un espacio donde aplique estrategias pedagógicas adecuadas que les permita descubrir, vivencia y analizar la realidad desde contextos reales, ya que este proceso empieza con los primeros escritos que realizan y con los modelos que le rodeen para sentirse motivado a escribir, y junto a este aspecto esta la escritura fase muy importante para el proceso de formación. En este caso los docentes deben orientar a los estudiantes en este proceso y brindarles pauta como las estrategias lectoras generales (antes, durante, después) planteadas por Isabel Solé²⁰⁹, las cuales son procedimientos y a su vez contenidos de enseñanza, para la comprensión de textos, que implican procesos cognitivos y metacognitivos.

²⁰⁷ CHOÍS.2003. Op. cit

²⁰⁸ ROGOFF.1994. Op. cit

²⁰⁹ SOLÉ. 1990. Op.cit

Con respecto a la producción textual, los docentes dentro de sus estrategias pedagógicas para el área de lenguaje, no realizan actividades que les permitan a los estudiantes realizar escritos que respondan a diversos propósitos comunicativos y reducen la escritura a ejercicios de dictado, ortografía y completar frases, ya que de acuerdo con lo planteado por Jolibert²¹⁰ escribir es una estrategia personal, un proceso complejo que articula aspectos eminentemente personales como son: la representación, la memoria, la afectividad, la imaginación etc. Nadie puede privar a un niño de esta actividad, de este aprendizaje y definitivamente de esta alquimia que le es propia. Con la producción textual se pretende que los niños construyan los significados y los sentidos de aquello que está propuesto en los textos que se leen, por eso se debe implementar estrategias que permitan que los estudiantes puedan realizar dichos escritos teniendo en cuenta el contexto y los parámetros para la producción y de esta forma el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más proyectos realizados gracias a la escritura. Por eso es necesario que las imágenes que les venga a la cabeza sean hacer un afiche para enunciar una exposición, escribir un libreto para un espectáculo, inventar un cuento para los compañeros, hacer un informe de una visita para el periódico del colegio, escribir poemas, en vez de hacer ejercicios de gramática completar frases, hacer dictados, copiar instrucciones o atemorizarse con los test que deberán realizar al final de la educación básica.

Todo esto es importante porque cuando el estudiante está motivado y le encuentra sentido e interés a la lectura, el aprendizaje es más significativo y le permite mejorar en la comprensión y producción de textos, ya que adquiere habilidades de lectura y escritura que permiten responder a diversas intenciones comunicativas, que son el resultado de las diversas experiencias que ha tenido con los textos y que le permite a los estudiantes generar reflexiones sobre cómo están escritas las palabras. Esta es un sistema de reglas que rige el uso de código escrito y permite la producción de la escritura convencional. Si los niños tienen una experiencia permanente con los textos, abstraen regularidades de la escritura, que empieza con la utilización de grafías – pseudoletas o garabatos- que varían en la forma y su combinación. Luego se dan cuenta de que para escribir se usan letras diferentes y en cantidades variables; más adelante descubren que deben seguir un determinado orden según la palabra que quieren escribir. Así como lo afirma Jolibert²¹¹, escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o tipos de textos en función de las necesidades y proyectos, por lo tanto es un proceso de apropiación de la cultura alfabética. El carácter alfabético de la cultura se concreta en la existencia de diferentes portadores de texto, con significados y sentidos particulares: la publicidad, los medios masivos de comunicación, los periódicos, los libros...

²¹⁰ JOLIBERT. 2009. Op.cit

²¹¹ Ibíd.

6. CONCLUSIONES

- A partir de la información recolectada en las observaciones y entrevistas realizadas a los docentes, se evidencia que no hay coherencia entre los discursos efectuados en las entrevistas con su quehacer educativo, ya que en las entrevistas dan a conocer que tiene claro las concepciones de inclusión educativa, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas, pero en las observaciones se percibe que no saben cómo abordar la inclusión educativa con los estudiantes con discapacidad cognitiva, ya que implementan estrategias para atender la integración del estudiante, enfocándose en el enfoque conductista y no desde estrategias flexibles que permitan la inclusión.
- En la institución educativa San Nicolás no se da un proceso inclusivo sino integracionista, a pesar de que los docentes conocen del tema, porque en las entrevistas dieron a conocer que es un proceso que parte del principio de que todos somos diferentes y que tenemos nuestras propias características, capacidades y falencias, y es a partir de esto que se puede cambiar la forma de ver las cosas dentro de las aulas de clases; pero aún así los docentes no llevan esto a la realidad como se observó en sus prácticas.
- La comunidad educativa de la institución educativa San Nicolás tiene conocimiento de lo que es la inclusión educativa, porque han recibido varias capacitaciones acerca de este tema y reconocen las dificultades que tiene los estudiantes con discapacidad cognitiva, pero encuentran este proceso como una obligación que parte de un derecho que tiene todos los niños y para alcanzar este enfoque es importante que los docentes en sus prácticas pedagógicas tengan actitudes más favorables que permitan mejorar la situación de enseñanza y aprendizajes de todos los estudiantes en el aula.
- En la institución educativa San Nicolás se aborda la discapacidad cognitiva como una alteración que tienen los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y por ellos la comunidad educativa en las entrevistas realizadas se refieren a los estudiantes con discapacidad cognitiva como aquellas personas que pueden alcanzar los logros mínimos de las competencias básicas en la medida que se les brinde una educación acorde a sus necesidades y capacidades, haciendo uso del trabajo en grupo, preguntas antes, durante y después de la lectura, re narración y otras actividades que tengan un grado de complejidad menor y que les permitan reforzar sus conocimientos.
- Las estrategias pedagógicas empleadas para el lenguaje escrito por los docentes de la institución educativa San Nicolás, son conductistas, ya que dan respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad cognitiva para lo que realizan un instrucción personalizada del aprendizaje e implementan adecuaciones curriculares, pero no tienen en cuenta la participación del estudiante en las actividades académicas; ya que los docentes dentro de sus aulas de clases, lo que hacen es aislar al estudiante con discapacidad cognitiva para reforzar los

temas en los que están atrasados, impidiendo que ellos compartan las mismas actividades con los otros estudiantes.

- A partir de los hallazgos encontrados, los docentes de la institución educativa San Nicolás realizan actividades para el desarrollo del lenguaje escrito que parten de la utilización de cuentos, donde los estudiantes escuchan o leen, para luego dar sus aportes acerca de la historia y finalizan con la elaboración de un dibujo relacionado con los sucesos del cuento. Esto indica que no implementan estrategias lectoras que promuevan la comprensión y producción de los textos desde un enfoque de la significación.
- Las estrategias pedagógicas que implementan los docentes de la institución educativa San Nicolás, en el lenguaje escrito no son adecuadas para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva, ya que no parten de un enfoque inclusivo, que dé respuesta a este proceso. Porque se evidencio que los docentes no implementan actividades donde todos los estudiantes puedan aprende juntos sin importar su condición y no realizan estrategias que faciliten la comprensión y producción de textos, como son: las estrategias flexibles para la atención a la diversidad, desde el enfoque constructivista como es el aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, trabajo en grupo, aprendizaje significativo, monitores, y de las estrategias de procedimientos alternativos y complementarios se tiene en cuenta el aprendizaje multimodal y multisensoriales.
- A partir de las falencias que se evidenciaron en las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, surgió la necesidad de diseñar una serie de estrategias pedagógicas para el lenguaje escrito, que permitan desarrollar la lectura y escritura de textos, desde los aspectos de comprensión y producción, teniendo en cuenta la implementación de aprendizajes enfocados desde estrategias flexibles que faciliten procesos educativos desde la inclusión educativa y socia.

7. RECOMENDACIONES

- Para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de una educación inclusiva, se propone el diseño de estrategias en lenguaje escrito que se enfaticen en la comprensión y producción de textos, las cuales permiten no solo que el estudiante logre aprender según su ritmo y estilo de aprendizaje, sino que también se incluya a su medio escolar, ya que son estrategias diseñadas para la atención a la diversidad, basándose en estrategias flexibles desde el enfoque constructivista como es el aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, trabajo en grupo, aprendizaje significativo, monitores, y de las estrategias de procedimientos alternativos y complementarios se tiene en cuenta el aprendizaje multimodal y multisensoriales.
- A la hora de implementar las estrategias pedagógicas diseñadas para el lenguaje escrito se propone enfatizar en las recomendaciones específicas que contiene cada una de ellas, ya que todas las actividades propuestas son diferentes y están planteadas según el estándar y el tema a desarrollar, entonces por ellos cada estrategias pedagógica tiene sus propias recomendaciones que van de acuerdo a los parámetros más adecuados, los cuales permiten mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje de estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados 2°, 3°, 4° y 5° de la básica primaria.
- Para comprobar la viabilidad de estas estrategias pedagógicas para el lenguaje escrito se propone que en futuras investigaciones se revisen y verifiquen, por medio de la aplicación de las mismas dentro del proceso inclusivo de estudiantes con discapacidad cognitiva y así dar lugar a la creación de más y mejores estrategias pedagógicas que permiten mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, logrando de esta forma una educación inclusiva de mayor calidad.
- Para mejorar los procesos de inclusión educativa se sugiere que dentro de las instituciones educativas de Pereira, tanto directivos, como docentes y demás personas que hacen parte de la comunidad educativa, se formen con respecto a todo lo que se refiere a la inclusión, para que conozcan los beneficios y formas de atención de estudiantes con discapacidad dentro de las aulas de clase formal y que de esta forma cumplan con las nuevas demandas educativas y puedan brindar una educación con calidad, que responda a las necesidades educativas especiales y a los diversos estilos de aprendizaje, potencialidades, capacidades y dificultades de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

- Se recomienda que dentro de las instituciones educativas de Pereira los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia se formen con respecto al tema de discapacidad cognitiva, esto con el fin de que ellos conozcan y logren comprender el por qué de las dificultades y alteraciones en el aprendizaje, y así lograr aceptar al niño, resaltando sus capacidad y olvidando sus limitaciones, además de aprender acerca de las formas más adecuadas de manejar este tipo de discapacidad, para de esta forma ayudar a superar las diferencias y disminuir las barreras actitudinales que se crean con respecto a las personas con discapacidad, las cuales surgen por el desconocimiento y la falta de sensibilización.
- Se recomienda que los docentes de las instituciones educativas de Pereira se formen con respecto a las políticas que existen, para apoyar, defender y mejorar la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad, promoviendo así los derechos que tienen todos los niños de ser parte del proceso de inclusión, y con respecto a esto debe entonces darse una formación docente en los procesos de inclusión que permitan re significar las estrategias pedagógicas que se implementan y así promover una mejor educación que tenga en cuenta los modelos de atención, didácticas flexibles y actividades adecuadas para el manejo de estudiantes con discapacidad cognitiva dentro del aula formal, como son estrategias que incluyan aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, construcción guiada del conocimiento, aprendizaje multimodal y multisensoriales; las cuales incluyan otros aspectos también importantes como: los espacios, ambiente, tiempos, metodología y organización didáctica

ANEXOS

Anexo1: 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 2: Entrevista al coordinador

<p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</p>			
<p>Lugar: Fecha: Hora inicio: hora final: Entrevistado: Entrevistador: Objetivo:</p>			
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?			
¿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?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿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?			
¿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?			

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 4: Entrevista a los docentes 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 español para niños con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de español?			
¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás 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 español, 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 lenguaje?			

Anexo 5: Entrevista a los estudiantes

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 cuanto 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?			
¿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 español? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?			
¿Qué es lo más difícil de aprender en Español? ¿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 6: 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 hijo?			
¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hijo en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?			
¿Cree usted que la actitud de su 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 hijo para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?			
¿Qué cambios ha evidenciado en su hijo desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?			
¿Considera que su 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 hijo las actividades que realiza la profesora en clase?			
¿Cómo describe el rendimiento académico de su hijo en las diferentes asignaturas?			
¿Qué temas le han causado más dificultad a su hijo en las diferentes asignaturas?			
¿Qué cree usted que su hijo debería aprender en cada una de las materias?			

Anexos 7 de las observaciones de las sesiones de clase. Observación 1.

OBSERVACION Nº 1

Fase inicial : La docente del grado 2º 3 comienza la clase copiando en el tablero el título de: “ Mi caballito” y les dice que dejen un espacio en el cuaderno para que hagan el dibujito del caballito, y les dice que todavía no lo van hacer, que primero van a transcribir lo que ella va a escribir en el tablero y les escribe lo siguiente: *“yo tengo un caballito blanco, es fuerte y juguetón, tiene el hocico blando y los ojitos negros, llama la atención su mirada y su alegre caminar, tiene la colita larga y sus patitas son negras, es muy lindo mi caballito con su cría larga”*

Desarrollo: Luego la docente sacó a uno de los estudiantes aparte, mientras el resto del grupo copia lo que ella escribió en el tablero. La docente se sentó en la parte de atrás con el estudiante con discapacidad cognitiva, al cual le están realizando una adaptación curricular por que presenta dificultad para leer y escribir. La docente le da al estudiante una cartilla llamada “Nacho lee”, ella comenzó a repasar con el estudiante las palabras en las que presenta mayor dificultad para leer. Primero le mostró la palabra al estudiante para que la leyera por sílabas ejemplo: La Ca/sa, luego él le señaló cual era esa imagen que representa la palabra, después le enseñó otras palabras que tenían mayor dificultad como globo, glucosa, iglesia etc. Seguidamente la docente le dice que lea un pequeño párrafo y el estudiante lo lee, después le dijo que sacara una hoja y le hizo un dictado del párrafo que él acaba de leer. El estudiante tiene dificultad para escribir algunas de las palabras. La docente le pidió a uno de los estudiantes que le ayudara al compañero con la actividad, el estudiante realizó con su compañero una lectura guiada y le dijo que mirará las palabras que no entendía y luego las transcribiera, posteriormente le volvió a realizar el dictado y cuando no podía escribir la palabra el compañero se la enseñaba para que la escribiera correctamente, mientras el estudiante realizaba la actividad con ayuda de su compañero, la docente le preguntó al resto del grupo si ya habían terminado, pero algunos faltaban por terminar con la actividad.

Luego la docente continuó con el estudiante, esta vez le mostró las palabras completas y después la repasaban por sílabas, posteriormente la profesora le dio varias tarjetas donde habían unas imágenes, el estudiante sacó la imagen de globo; la docente le mostró otras tarjetas donde están las combinaciones gla – gle – gli – glo- glu Y le dijo que le señalara con cuál de estas sílabas se escribe la palabra “globo” y el estudiante comenzó a leerlas y luego señaló glo. Después la docente le dijo que continuara repasando pero él estaba pendiente de lo que la docente estaba realizando con el resto del grupo. Ella comenzó a seleccionar las palabras del párrafo que había escrito en el tablero y los estudiantes las iban leyendo en voz alta, seguidamente sacó a un niño al frente para que leyera el párrafo; en ese momento la docente nos afirmó que este estudiante había presentado dificultad para leer y se le había realizado la misma adaptación que se le está ejecutando al compañero y que él se demoró dos años en leer y cuando logro nivelarse ya pudo desarrollar las mismas actividades que los demás. Luego la docente les comenzó

hacer preguntas sobre el párrafo que estaba escrito en el tablero para saber si comprendían lo que allí decía, como por ejemplo: ¿Cómo es el caballito? Los niños respondieron que es blanco, juguetón, alegre, y que llama la atención; después les preguntó ¿Por qué el caballito llamaba la atención? Y ellos contestaron por que el caballito es inteligente; seguidamente la docente les dijo que ahora si podían dibujar el caballito en el espacio que habían dejado en el cuaderno. Mientras que los estudiantes estaban dibujando el caballito, la docente volvió con el estudiante para seguir repasando otras palabras, ella le iba enseñando la palabra y le decía que la leyera, luego le pasó unas tarjetas donde estaban las sílabas **ca - co- cu** y él señaló donde estaba estas sílabas en las palabras.

Cierre: Por último la docente le mostró un párrafo donde estaban estas palabras y le pidió a otro de los estudiantes que ya había terminado de hacer el dibujo del caballito que le dictará el párrafo para que él lo copiara, el compañero se lo dictó pero se le presentó dificultad con dos palabras y le pidió que le dejara ver como se escribía, la docente le miró el dictado y le dijo que estaba bien y que debe continuar repasando.

Para finalizar con la docente le dijo a los estudiantes que como tarea tenían que volver a leer el párrafo y subrayarán con un color las palabras que tuvieran diminutivos como por ejemplo **caballito**

Anexos 8 de las observaciones de las sesiones de clase. Observación 2.

OBSERVACION N°2

Fase inicial: La docente del grado 2º 2 comenzó la clase diciéndoles a los estudiantes que van a ver una película llamada “Pinocho”, antes de ver la película les preguntó lo siguiente: ¿Alguna vez se han visto la película de pinocho? Algunos estudiantes contestaron que sí y otro que no; luego les preguntó ¿ustedes saben cómo es pinocho? Algunos dijeron que es un niño de madera, otros decían que tenía la nariz larga.

Desarrollo: Seguidamente la docente puso la película. Cuando terminaron de ver la película la docente los puso por parejas y les dijo que hablaran sobre lo que les había gustado, luego socializaron la película entre todos y algunos estudiantes participaron y comentaron que lo que más les había gustado fue cuando el hada le dio vida a pinocho, cuando le crecía la nariz a pinocho por decir mentiras. La docente les preguntó que si ellos también decían mentiras como pinocho y algunos contestaron que a veces dicen mentiras pero que ha ellos no les crece la nariz pero los papas los regañan. Luego les dijo que sacaran su cuaderno y que escribieran lo que comprendieron de la historia de pinocho; mientras los compañeros realizaban la re narración de la historia de pinocho, la docente se sentó con el estudiante con discapacidad cognitiva al cual le están realizando la adaptación curricular y comenzaron a leer varias oraciones por ejemplo: eleva tu globo blanco; ese glotón reclama más dulces; mide esa tabla con su regla, el domingo iremos a la iglesia etc. Luego la docente le mostró la silabas **gla** y le dijo que en las oraciones señalará las palabras que se escribían con esta silaba y luego las escribiera aparte; lo mismo le dijo con las silabas glo y gle; seguidamente realizó la misma actividad pero con las silabas fle, flu, fla, fli, flo y cuando terminó le hizo un dictado donde habían palabras que se escribían con estas silabas,

Cierre: Para finalizar le dijo al estudiante con discapacidad cognitiva que hiciera los dibujo de pinocho donde representara las escena que más le gusto. La docente le dijo al resto del grupo que cuando terminaran de escribir la historia también podían hacer el dibujo de pinocho.

Anexos 9 de las observaciones de las sesiones de clase. Observación 3.

OBSERVACION N°3

Fase inicial: La docente del grado 3º 3 inicio la clase retomando lo visto en la clase anterior, hizo un pequeño repaso sobre las acciones, al mismo tiempo comenzó hacer preguntas a los estudiantes sobre ¿Qué son las acciones?, Los estudiantes respondieron que estas son acciones son las que realizamos diariamente como comer, dormir, caminar, estudiar... seguidamente la docente realizó por medio de dibujos o palabras varias acciones, Los estudiantes iban contestando lo que significaban estas acciones, en esta actividad varios de los estudiantes participaron. Después la docente les dijo que a las acciones también se les puedan llamar “verbos” posteriormente pasó a definir que son los verbos con ayuda de los estudiantes lo escribió en el tablero.

Desarrollo: Luego la docente pasó a realizar una actividad que consistió en dibujar en el tablero varias gotas con diferentes gestos ejemplo (llorando, riendo, comiendo...) y al lado de cada dibujo ella escribió una frase, para esto la docente les dijo que las gotas las debían dibujar en su cuaderno, y las frases las debían completar. La docente al terminar los dibujos en el tablero pasó por cada puesto a revisar si los estudiantes estaban desarrollando la actividad. Cuando los estudiantes estaban realizando la actividad, la docente les preguntó sobre lo que habían visto en el área de ciencias naturales ellos contestaron que era sobre el cuidado del agua, para lo que ella les dijo que los dibujos de las gotas representan el agua, después les preguntó sobre lo que estaban viendo en ingles y ellos contestaron que estaban viendo los verbos y la docente les dijo que estos verbos en español los llamamos acciones. Cuando los estudiantes terminaron la docente pasó a realizar otra actividad que consistió en escribir las acciones que se realizan durante el día es decir: a la hora de levantarse hasta la hora de dormir. Los estudiantes socializaron las acciones que ellos realizan diariamente. Posteriormente la docente escribió esas acciones en el tablero, luego le preguntó a uno de los estudiantes sobre aquello que le gustaba hacer, para que lo que respondió que le gustaba hacer la comida; la docente le pregunto al estudiante como se llama esa acción que realiza para hacer la comida y todos respondieron que esa acción se llama “cocinar”. Seguidamente los estudiantes comenzaron a escribir las acciones que estaban escritas en el tablero y luego pasaron construir las oraciones a partir de estas acciones. Después la docente escribió dos oraciones en el tablero:

- Juana salió al parque a jugar
- Ana le gusta cocinar
-

Luego les preguntó a los estudiantes que identificaran cual era la acción la cual es verbo. Para lo que los estudiantes respondieron que era jugar y cocinar.

Cierre: Como cierre de la actividad la docente les dijo a los estudiantes que como tarea debían recortar las acciones que encontraran en una revista y para luego pegarlas en el cuaderno.

Anexos 10 de las observaciones de las sesiones de clase. Observación 4

OBSERVACION N°4

Fase inicial: La docente del grado 4° 2 inició la clase escribiendo una actividad en el tablero para que los estudiantes la copiaran, mientras los estudiantes iban copiando la actividad en sus respectivos cuadernos la docente llamó a los estudiantes con discapacidad cognitiva para que leyeran una lectura de un libro. La docente inicio lentamente la lectura para que fueran siguiéndola pero no estaban prestando atención ya que estaban entretenidos mirando lo que hacían los demás compañeros, le entregó los libros a cada estudiante para que lo leyeran en sus respectivos puestos y continuó con la clase.

Desarrollo: La docente comenzó la actividad diciéndoles a los estudiantes que debían escribir en el cuaderno, palabras que terminen en la letra “D”, la docente se volvió a reunir con los estudiantes con discapacidad cognitiva uno de ellos le dijo a la docente que él no podía leer y ella le contestó que si podía y que siguiera intentando leer lo que comprendiera y le dijo que cuanto terminara continuaba con él.

El resto de los estudiantes con discapacidad cognitiva se la pasaban cambiándose de lugar, y la docente les llamó varias veces la atención, pero ellos hacían caso omiso, la docente al ver la actitud de estos estudiantes decidió que ellos se hicieran en grupo y leyeran juntos. Luego la docente le dijo a los estudiantes incluyendo a los estudiantes con discapacidad que les iba hacer un dictado, y le pidió que sacaran sus cuadernos recordándoles que debían escribir bonito. Después copió en el tablero el siguiente titulo “El limón y la naranja” y les recordó que por cada equivocación que tuvieran tendrían que repetir 5 veces la palabra. Todos los niños escribieron excepto los niños que tienen discapacidad cognitiva porque se quedaron atrasados ya que ellos escribían muy lento y la docente no volvió a repetir, seguidamente la docente le dice a los estudiantes con discapacidad cognitiva que vuelvan a leer el libro que les había dado anteriormente y después les volvía hacer el dictado. Posteriormente la docente les escribió en el tablero algunas de las palabras que les dictó y les dice como se escribe. Mientras que los estudiantes iban corrigiendo las palabras ella le hizo el dictado a los estudiantes con discapacidad. Uno de los estudiantes no estaba realizando la actividad y estaba formando el desorden lo puso a barrer el salón para que no molestará mas. Después los estudiantes salieron al descanso pero antes la docente les dijo que cuando regresaran continuaban con la actividad.

Cierre: para finalizar con la clase después del descanso les dijo a todos los estudiantes que debían realizar un dibujo de la historia que les había dictado. Mientras los estudiantes elaboraban el dibujo la docente comentó que ella tenía 4 estudiantes con dificultades de aprendizaje y que ella les realiza adaptaciones curriculares donde implementa actividades como dictados, reconocimiento de letras implementando la didáctica Geempa.

Anexos 11 de las observaciones de las sesiones de clase. Observación 5.

OBSERVACION Nº 5

Fase inicial: La docente del grado 3º1 inició la clase organizando a los estudiantes en círculo y les mostró a los estudiantes un cartel sobre el respeto y la responsabilidad, para que ellos recordaran que si se portaban bien podrían ir al paseo. Luego les contó que iban a escuchar un cuento llamado “cuando el elefante camina”.

Desarrollo: la docente comenzó la actividad realizando preguntas del antes, durante y después de la lectura. Primero Inicio preguntándole a los estudiantes sobre: ¿Qué creen ustedes que pasar en el cuento?, ¿Qué creen que ocurre cuando el elefante camina?, ellos contestaron que el suelo temblaría, seguidamente les pregunto ¿Quiénes ha ido al zoológico?, la mayoría levantaron la mano y contaron como fue la experiencia. Después les preguntó:¿podremos decir que el elefante es un animal domestico?, los estudiantes contestaron que el elefante es un animal es de la selva porque son salvajes. Seguidamente la docente les cuenta que ella una vez vio un documental en donde contaban que en África los elefantes son empleados como medio de transporte y que las casas rumbaban, de esta forma la docente hizo que los estudiantes se animaran más a participar en la actividad. Luego la docente les volvió a preguntar: ¿Qué comerán los elefantes?, ellos contestaron que comen maní, arboles, pasto y el banano de los micos. Después de esto la docente inicio con la lectura del cuento, pero antes de esto les mostró a los estudiantes una imagen y les dijo que mirarán como caminaba los elefantes, una de las estudiantes dijo que los elefantes caminaban como nosotros, entonces seguidamente la docente les preguntó ¿los elefantes caminan así?, ¿cómo caminan los elefantes?, ellos dijeron que no, que los elefantes caminan en 4 patas; la docente les explicó que eso son efectos y personificación que hace el autor del cuento para que estos animales parezcan humanos.

Después la docente empezó a leer: cuando el elefante camina asusta al oso... la docente les preguntó: ¿Por qué lo asusta?, ellos dijeron porque es muy grande, luego les pregunto ¿Qué hacemos cuando nos asustamos?, ¿Qué hará el oso si está asustado?, los estudiantes contestaron que salir a correr y asustar a otro animal como es el cocodrilo, ¿ustedes que creen que va hacer el cocodrilo? Ellos dijeron que correr y meterse en el agua, para asuntar a una ballena, una estrella de mar, un caballito de mar, un tiburón y a todos los otros animales del mar, a medida que los estudiantes participaban la profesora les iba mostrando las imágenes y les enseñó un jabalí que se iba a tirar a el agua, uno de los estudiantes dijeron que los jabalís son cochinos y se meten al pantano, pero que el del cuento es domesticado porque se va a bañar y que este por salir corriendo asusto a la señora y al bebe mapache. Posteriormente la docente continuó con el cuento y les dijo que todos los animales corrieron y se asustaron hasta que la mamá mapache se encontró a un ratón, entonces el ratón suelta su cometa y corrió a asustar al elefante y todos están montados en un árbol.

Cierre: Para finalizar la docente le dice a los estudiantes que escriban unas preguntas en el cuaderno y las respondan: primero escojan uno de los animales y digan ¿Cómo es el

animal?, ¿Cómo siente el animal?, ¿Qué piensa el animal?, inician con el elefante diciendo este es gordo, grande, feo, tranquilo, feliz y bueno.

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, 26.

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.discapacidaduruquay.org/noticias.asp

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.

ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial pearson educación, 2002.

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

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

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.

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.

AVRAMIDIS, Elías 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>

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

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

BILLOROU, Nina. Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPPOSITIVAS) 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.

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

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; 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

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.

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>

CHOÍS. Pilar. Leer en la escuela3. Gobernación del Valle del Cauca. Universidad del Valle. 2003

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

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.

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.secretariassenado.gov.co/.../ley/.../ley_1098_2006.html

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.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html

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.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

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

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

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

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.secretariassenado.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>

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

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

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Boletín Censo General 2005 Discapacidad-Colombia. Bogotá (Colombia): DANE. 2005.

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.

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/>>

DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. Las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza.

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>

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

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.

FERREIRO Emilia y GÓMEZ PALACIO Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. España: Editorial Siglo XXI. 1982

FERREIRO y TEBEROSKY. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Madrid. 1972

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

FLORES, Ochoa. Rafael. Pedagogía del conocimiento. España: Mcgraw Hill. Segunda edición.2005.

FLÓREZ Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial Macgraw-hill, 1998.

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.

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

GARZON O, Martha Lucía. Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010.

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.

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

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

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Hachetee. 1995

JOLIBERT, Josette. Interrogar y producir textos auténticos; Vivencias de aula, Santiago de Chile: Editorial Dolmen. 1998

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

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/~lamemoriapara/paralizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf

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

MELENDEZ R. Lady. La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005.

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

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

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

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

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Bogotá: MEN. 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares lengua castellana [en línea]. Bogotá, D.C., Colombia. Junio 27 del 2002. [Citado el 2011-03-22] Disponible desde: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf.102.p

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva: componte pedagógico. Bogotá (COLOMBIA) 2006.

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

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

MORROW. Lesley. Empleo de la re narración para desarrollar la comprensión

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

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/

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>

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

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?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)

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>

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/

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

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>

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. Vol.8.

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>

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.mineducacion.gov.co/cbn/1665/article-254025.html

RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones

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>

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.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA. *Integración escolar en Antioquía un reto hacia la inclusión: componente modelo pedagógico*. Medellín (Colombia). Tecnología de Antioquía. 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. [En línea]. Barcelona, España. 2004. [Citado el 2011-03-22] Disponible desde: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/La-ensenanza-de-estrategias.pdf>

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

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

SUAREZ, Ángel; MARTOZ, Eloy. *Revista Puertas a La Lectura "Lectura y Discapacidad"*. Mérida, 2003.pdf

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

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/inclued/reovl/EDINCLREVOLESCOLAR.htm>

TOLCHINSKY, Liliana. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona.

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

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

UNESCO. *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>

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

UNESCO. TEMARIO ABIERTO SOBRE EDUCACION INCLUSIVA: El desarrollo de una evaluación, acreditación y promoción inclusivas. Edición: Rosa Blanco Guijarro. Santiago de Chile (Chile): 2004.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011.

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

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

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