

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE ARTES PLÁSTICAS PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LA
BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BYRON GAVIRIA DEL
MUNICIPIO DE PEREIRA**

CINDY LORENA CORRALES SALDARRIAGA
ERIKA LÓPEZ RUÍZ

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

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA ARTES PLÁSTICAS PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA DE LA
BÁSICA PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BYRON GAVIRIA DEL
MUNICIPIO DE PEREIRA**

CINDY LORENA CORRALES SALDARRIAGA
ERIKA LÓPEZ RUÍZ

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

Coinvestigadoras:

MAGISTER MARTHA LUCIA IZQUIERDO 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.

Esta obra la dedico primero a Dios que guio mis pasos para encontrar mi vocación.

A mis padres, mi esposo y mi hermana que me apoyaron en este proceso de formación.

A mis hijos que han sido mi inspiración en el ejercicio de mi profesión.

Erika López Ruíz

Esta obra la dedico a Dios quien ha sido mi fortaleza y la luz en mi camino.

A mi hija Manuela quien ha sido el motor y la razón de mi vida.

A mi madre Cruz Elena quien me ha apoyado y acompañado incondicionalmente.

A mi hermano Juan David quien me alienta a continuar con mi lucha por la superación.

Cindy Lorena Corrales Saldarriaga

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 Fundamentos de la Inclusión Educativa	29
3.2.2 Discapacidad cognitiva	41
3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva	49
3.2.3.1 Modelo pedagógico y currículo.	49
3.2.3.2 Estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad.	52
3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas.	53
3.2.3.4 Estrategias y procedimientos alternativos y complementarios.	59
3.2.3.5. Estrategias de Metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamientos	61
3.2.3.6 Estrategias para la individualización de la enseñanza.	63
3.2.4 Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	70
4. MARCO METODOLÓGICO	76
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	76
4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	77
4.3 UNIDAD DE TRABAJO	79
4.4 PROCEDIMIENTO	80
4.5 INSTRUMENTOS	80
4.5.1 Entrevista semi-estructurada	80
4.5.2 Observación no participante	81
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	82
5.1 Análisis de las entrevistas	82
5.2 Análisis de la observación	92
6. CONCLUSIONES	100
7. RECOMENDACIONES	101
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS	114

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Tecnológica de Pereira por ser parte del proceso y poner a nuestra disposición los medios para que esta investigación fuera posible.

Al rector José Alberto Bedoya, a los coordinadores, a la docente de apoyo Claudia Milena Naranjo, al cuerpo docente, a los estudiantes y a los padres de familia de la Institución Educativa Byron Gaviria por permitir que esta investigación se hiciera posible dentro de las instalaciones.

A las docentes Martha Lucía Izquierdo Barrera y Martha Lucía Garzón Osorio por su aporte como coinvestigadoras en el presente proyecto.

A la Doctora Tania Suárez coordinadora municipal de población con Necesidades Educativas Especiales de la unidad de atención integral (UAI) del Municipio de Pereira, por su aporte teórico.

A nuestras compañeras de trabajo de grado por su compromiso y por el trabajo colaborativo para lograr los objetivos propuestos.

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencia entre la integración-inclusión	34
Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva	44
Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio	77
Cuadro 4. Interpretación de resultados de la categoría inclusión educativa	82
Cuadro 5. Interpretación de resultados de la categoría Discapacidad cognitiva	86
Cuadro 6. Interpretación de resultados de la categoría Estrategias pedagógicas y didácticas	89
Cuadro 7. Interpretación de resultados de la categoría Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	91
Cuadro 8. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	93
Cuadro 9. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	93
Cuadro 10. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	94
Cuadro 11. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	95
Cuadro 12. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	95
Cuadro 13. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	96
Cuadro 14. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	96
Cuadro 15. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	97
Cuadro 16. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	98
Cuadro 17. Observaciones de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas	98

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 A. Formato de entrevista rector	114
Anexo B. Formato de entrevista docente de apoyo	115
Anexo C. Formato de entrevista padres de familia	116
Anexo D. Formato de entrevista estudiantes	118
Anexo E. Formato de entrevista coordinadores	119
Anexo F. Formato de entrevista docentes titulares	120
Anexo G. Formato de entrevista funcionario encargado de la alcaldía	122
Anexo H. Estrategia Pedagógica	

RESUMEN

Este trabajo presenta la investigación estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la institución educativa Byron Gaviria del municipio de Pereira, con la cual se buscó dar respuesta a la pregunta planteada, ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de Artes Plásticas para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva en la básica primaria de la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira? Para esta investigación nos planteamos un objetivo general el cual guió esta investigación y consiste en reconocer las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

Para esto se partió de la investigación cualitativa, a través de la metodología de estudio de caso, la cual es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, este podría tratarse de un único caso o de varios casos, en los cuales deben combinarse distintos instrumentos para recolectar información, de los cuales tomamos la observación no participante y la entrevista semi-estructurada. Se elaboraron 6 formatos de entrevista, los cuales fueron aplicados a docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y a la docente de apoyo de la Institución Educativa Byron Gaviria. También se realizaron una serie de observaciones de las estrategias pedagógicas de los docentes de esta institución durante las clases de artes plásticas buscando identificar las estrategias usadas por ellos para facilitar la inclusión de los escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria.

Como resultado de estas observaciones y entrevistas pudimos obtener que las estrategias implementadas por los docentes en el área de artes plásticas no coinciden con las respuestas dadas en las entrevistas ya que estas parten tanto de un modelo tradicional basado en la instrucción y el resultado como en un modelo conductista el cual se basa en refuerzo-elogio, además no se tiene en cuenta las capacidades y habilidades de los estudiantes para la selección de contenidos y la realización de actividades ya que estas se aplican sin tener en cuenta un fin ni un objetivo claro dentro del currículo.

Finalmente se pasó a hacer un análisis de los datos, sacamos unas categorías y subcategorías las cuales están sustentadas en el marco teórico, y con estas se clasificó y se analizó la información; para así sacar unas conclusiones, como que en el área de artes plásticas de la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria no se evidencia la implementación de estrategias alternativas y complementarias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Esta investigación ofrece como producto treinta estrategias pedagógicas en área de Artes Plásticas para la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad que serán de gran ayuda para los docentes.

PALABRAS CLAVES: estrategias pedagógicas, discapacidad cognitiva, inclusión educativa, estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas, investigación cualitativa.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación consiste en analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva, siendo esta área un medio de expresión para manifestar sentimientos, pensamientos e ideas entorno a lo que rodea al individuo, además fortalece los procesos de autoestima y perfecciona las competencias claves del desarrollo cognitivo como son: percepción de relaciones, atención al detalle, promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas. Por esta razón es importante el trabajo de las artes plásticas en el aula de clases y la transversalización de esta con las demás áreas del conocimiento.

Para esto se realiza una investigación cualitativa, basada en el estudio de caso, en la que se aplica la observación no participante y la entrevista semi-estructurada; después de reconocer las estrategias pedagógicas de los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Pereira para la inclusión educativa, y tener la información recolectada se pasa a un proceso de clasificación, análisis y conclusiones de la investigación, para así pasar a la elaboración de las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas, buscando con esto cubrir las falencias que se encontraron.

A partir de esta investigación se plantean estrategias pedagógicas, estas se entienden como aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes; esto con el fin de que permitan al docente propiciar una mejor atención a los niños con discapacidad cognitiva en las aulas de clase permitiendo que estos niños tengan una educación con calidad acorde a sus necesidades y capacidades. Teniendo en cuenta que la inclusión educativa no es solo tener a los niños con necesidades educativas especiales integrados en el aula de clase sino tener las estrategias necesarias para incluirlos en el proceso educativo, y hacerlos partícipes de este proceso independientemente de la discapacidad que tengan, de sus características personales o culturales, y así dejar de ser un problema para el docente evitando con esto que sean ridiculizados o excluidos en el aula de clase.

Con esta investigación se realiza un material para los docentes en el cual encuentran estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas, para la atención de escolares con discapacidad cognitiva, esta herramienta es de gran ayuda ya que le permite tener al docente unas buenas bases para el trabajo en el aula con estos niños. Para esto trabajamos desde esta área, viendo esta no solo como un área de estudio sino como una herramienta pedagógica que le permite al estudiante expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones a través del arte. De este modo con las estrategias pedagógicas que se plantean con esta investigación se verá favorecido tanto los estudiantes como toda la comunidad educativa ya que los estudiantes estarán realmente incluidos en el aula de clase, además recibirán una mejor educación que les permitirá ser más competentes en la sociedad.

Esta investigación empieza planteando la formulación del problema, el cual consiste en las dificultades que se presenta en las instituciones educativas oferentes de la ciudad de Pereira en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, además de los objetivos planteados para la realización de la presente investigación, para la elaboración de este trabajo también se tuvieron en cuenta aspectos como el marco legal el cual

contiene diversas políticas tanto nacionales como internacionales de educación inclusiva con calidad y equidad, las cuales tienen en cuenta los principios éticos y lineamientos que promueven una educación para todos, así mismo el marco teórico que constituye la base de esta investigación, y en el cual se definen las diferentes categorías que se tuvieron en cuenta para la elaboración de este. Por último el diseño metodológico define el tipo de investigación utilizada, los resultados de la investigación y finalmente las conclusiones.

1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

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

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

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

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.161. 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/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf

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

⁵ ESTEVE, Francesc Marc y otros. La escuela inclusiva. [En línea] Castellón de la Plana (España): Universitat Jaume. Jornades de Foment de la Investigació. 2005. p. 12 [Citado el 20-01-2012] Disponible desde: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/fi11/9.pdf>

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 el diseño y 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 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

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 *Ibíd.* p. 103.

¹¹ OEA y UNESCO. *Op cit.* p. 140

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/>>

pocas y se enfocan en los recursos materiales y humanos, presentándose ansiedad en cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas y la poca formación para la transición a la vida adulta.

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

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

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

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

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.

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”.

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

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

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

¹⁶ *Ibid.* p. 19

¹⁷ ASODIRIS. Op. Cit. P. 10

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

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 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 Avramidis y Norwich²³ se concluye que si se aportan los recursos, el apoyo y las

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

²² *Ibid.* p51

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>

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, 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.

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

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.

El área de artes plásticas es poco explorada dentro del currículo de la escuela ya que se limita a trabajos poco significativos: “difícilmente encontramos espacios recreativos especiales para niños con necesidades educativas especiales, mucho menos espacios encaminados a desarrollar su potencial creativo, donde se les permita expresar libremente sus ideas y emociones”²⁸.

La importancia del área de artes plásticas radica en que a través de esta los alumnos con necesidades educativas especiales tienen una amplia gama de experiencias sensoriales a través del modelado, el dibujo y la pintura que les permiten desarrollar habilidades mentales y al tiempo sociales, ya que el trabajo de esta área se puede realizar de manera colaborativa teniendo en cuenta las capacidades y habilidades de cada estudiante.

Ahora bien, se observa que en la Institución Educativa Byron Gaviria, entidad oferente para la atención educativa de esta población en el municipio de Pereira se puede evidenciar problemáticas como que en la cotidianidad, el arte no tiene el valor que debería tener en el currículo, además las estrategias pedagógicas implementadas no permiten que el proceso de inclusión se dé en su totalidad.

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 artes plásticas de la Educación Básica Primaria 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.”²⁹.

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

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

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 LOBATO Suero, María José, et al. El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. En línea. [Citado el 13-03-12]. Disponible desde: http://sid.usal.es/idos/F8/ART11550/desarrollo_habilidades_personas_con_nee.pdf.

²⁹ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Programa Iberoamericano para la inclusión educativa. [En línea] OEI. 2021 Metas educativas. 2011 [Citado el 03-01-2012]. Disponible desde: <http://www.oei.es/inclusiva.php>

En 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 artes plásticas, 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 artes plásticas 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 artes plásticas 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 OEI³⁰ expone que la atención a los aspectos relacionados con la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal.

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

³⁰ OEI. 2011. Op cit.

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer los discursos y las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar y caracterizar los discursos de los diferentes estamentos de la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira acerca de inclusión, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas.

Describir las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la institución educativa Byron Gaviria, para desarrollar el área de artes plásticas con escolares con discapacidad cognitiva, a partir de la observación.

Interpretar y analizar desde el marco de la educación inclusiva y desde los lineamientos curriculares de educación artística las estrategias pedagógicas usadas por los docentes de la institución educativa Byron Gaviria

Diseñar estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución educativa Byron Gaviria, 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 Niño³¹ (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 Todos³² (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 Humanos³³ (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 Managua³⁴ (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.

³¹ 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>

³² 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 -

³³ 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)

³⁴ 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 discapacidad³⁵ (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 Especiales³⁶: (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 Todos³⁷: (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 discapacidad³⁸ (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 2021³⁹ (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.

³⁵ 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

³⁶ 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

³⁷ 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 -

³⁸ 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/

³⁹ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.oei.es/metas2021/

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

Constitución Política de 1991⁴⁰. 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 1994⁴¹. 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 1997⁴². 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 1996⁴³: 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 2003⁴⁴: Contempla las competencias de la Secretaría de Educación en la organización de la oferta educativa para las poblaciones con NEE por discapacidad o excepcionalidad y el número de estudiantes que se deben atender por grupo. Cada institución organizará su plan de estudio de acuerdo a la discapacidad que atienda.

⁴⁰ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. [En línea]. Bogotá (Colombia):1991 [citado el 8 de abril de 2011]. Disponible desde <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

⁴¹ 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

⁴² 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.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html

⁴³ 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

⁴⁴ 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

CONPES 80 de 2004⁴⁵ -Política Pública de Discapacidad-: Genera políticas que se enmarcan en el contexto de la protección y el manejo social del riesgo, contemplando estrategias, bajo un marco de corresponsabilidad, para que las personas, las familias, el estado, la sociedad y sus instituciones, puedan prevenir el riesgo, mitigar y superar la materialización del mismo, con el fin de evitar la discriminación y exclusión social.

Ley 715 de 2001⁴⁶. 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 2002⁴⁷. 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 2006⁴⁸. 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 2007⁴⁹. 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 2009⁵⁰. 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.

⁴⁵ 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

⁴⁶ 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

⁴⁷ 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

⁴⁸ 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

⁴⁹ 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

⁵⁰ 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

Plan Decenal de Educación 2006 -2016⁵¹. Plantea la necesidad de diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.

Ley 1346 de 2009⁵². 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 quedarán 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 – 2014⁵³. 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 2011⁵⁴. 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

Para realizar la presente investigación se cuenta con La Institución Educativa Byron Gaviria, localizada en la comunidad Los Héroes, perteneciente a la Ciudadela Perla del Otún, denominada Los 2.500 Lotes del Barrio Cuba. Como se describe en el propio PEI⁵⁵ de la institución, la comunidad del sector está caracterizada por pertenecer al estrato bajo (2) en su mayoría, con ingresos que sólo alcanzan para satisfacer las necesidades

⁵¹ 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

⁵² 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

⁵³ 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

⁵⁴ 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>

⁵⁵ INSTITUCIÓN EDUCATIVA BYRON GAVIRIA. Proyecto Educativo Institucional. PEI. Pereira (Colombia) 2003

mínimas. Además, en el mismo documento se habla de una descomposición social que afecta los hogares y por lo tanto la formación de los niños y jóvenes de la localidad.

La institución funciona en el calendario A, es de carácter Mixto y actualmente cuenta con tres jornadas principales: la de la mañana donde funciona toda la básica secundaria y los grados décimo y quinto, además de algunos grados primeros y transiciones; la de la tarde, funcionan los grados desde transición a cuarto de básica primaria; y la jornada nocturna donde se desarrolla el programa de bachiller acelerado.

Para el año 2011 según el PEI⁵⁶ de la Institución Educativa Byron Gaviria, hay 1200 estudiantes inscritos en básica primaria de los cuales el 6,5% (78 estudiantes) está en condición de discapacidad: dos de estos estudiantes están catalogados con hipoacusia o baja audición (0,16%), tres con baja visión (0,25%), uno con lesión neuromuscular (0,08%), dos con discapacidad múltiples (0,16%) y setenta y uno con deficiencia cognitiva (5,91%).

La misión de la Institución está relacionada con la formación integral de sus estudiantes desde la competitividad del personal directivo y docente de la institución, en la promoción de valores de tipo social, cultural, político, tecnológico, ambiental, económico, etc.

Por otro lado la visión se enfoca hacia ser un medio fundamental en el desarrollo de la comunidad a través de una alta calidad educativa que permita el fortalecimiento de una cultura colectiva donde la resolución de conflictos sea un aspecto característico. Además, se hace un énfasis en el desarrollo de competencias cognitivas desde cada una de las áreas curriculares y la obtención de muy buenos resultados en las pruebas SABER e ICFES.

Además, dentro del PEI de la institución cabe resaltar algunos de los principios filosóficos que contempla la institución, los cuales son puntos fundamentales a tener en cuenta dentro del proceso de inclusión educativa. Éstos son:

- Educación humanizante y personalizada: donde se hace un énfasis en el respeto por las diferencias.
- Educación para la igualdad y la inclusión: desde la garantía del trato respetuoso y de las herramientas adecuadas para responder a las necesidades académicas de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Para finalizar, cabe resaltar que la institución en éste momento se encuentra en el proceso de revisión del PEI y el plan de mejoramiento buscando asumir la inclusión dentro de los mismos como un aspectos `primordial dentro de la comunidad académica.

3.2 MARCO TEÓRICO

⁵⁶ INSTITUCIÓN EDUCATIVA BYRON GAVIRIA. Proyecto Educativo Institucional. PEI. Pereira (Colombia) 2003

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

En este contexto se abordará en primer lugar el enfoque de la inclusión educativa, perspectiva dentro de la cual se inscribe la propuesta, en segundo lugar, se desarrollará un apartado discapacidad cognitiva, dentro del cual se plantea algunas generalidades, en tercer lugar se presentaran los aspectos generales sobre estrategias pedagógicas para la atención educativa de la diversidad en el área de artes plásticas para finalizar con las estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de artes plásticas 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”⁵⁷.

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”⁵⁸, 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”⁵⁹, 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.

⁵⁷UNESCO. 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>

⁵⁸ MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. México: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial

⁵⁹ *Ibid*

Individualmente, 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.”⁶⁰

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

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

3.2.1.1 Evolución histórica del abordaje de la discapacidad. Para entender el enfoque de inclusión educativa es importante conocer la evolución que ha tenido el abordaje de la discapacidad en los diferentes momentos históricos. Esta transformación se ha enmarcado en diferentes paradigmas, los que han determinado la concepción, percepción y formas de atención a esta población. A continuación se presenta una breve síntesis de estos partiendo de los planteamientos de autores como Garzón y Castellanos⁶¹ y Meléndez⁶²:

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

⁶⁰ 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>

⁶¹ 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.

⁶² MELENDEZ R. Lady. la educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

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.

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 MEN⁶³, 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

⁶³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Op.cit

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 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 -CIF⁶⁴, 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:

⁶⁴ Op cit. OMS, 2001

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



Fuente: OMS¹. 2001

El modelo biopsicosocial se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. Con relación a este modelo Verdugo⁶⁵ 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 Aguilar⁶⁶, 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.

⁶⁵ VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.12

⁶⁶ 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 OEA⁶⁷ hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a **todos** los alumnos y por tanto, constituye un enfoque

⁶⁷ ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). 2004 P 41

diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

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 MEN⁶⁸, 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 UNICEF⁶⁹ 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 Americanos⁷⁰ (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 Cedeño⁷¹, 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.

⁶⁸ MEN. 2007. Op cit. p 14-15

⁶⁹UNICEF. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Desafío de la política Educacional. 2000

⁷⁰OEA y UNESCO. Educar en la diversidad. Módulo 4: aulas inclusivas. Santiago de Chile (Chile). 2004.

⁷¹ CEDENO Ángel, Fulvia. Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad [en línea]. Bogotá D. C. (Colombia): MEN, 2005. [citado el 22 de Marzo de 2011]. Disponible desde: <http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf>

La misma autora plantea que la inclusión educativa hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que entra a ocupar el estudiante dentro del aula de clase; el segundo apunta hacia el papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y por último el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y 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 MEN⁷² 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

⁷² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 11-28

formación, donde el estudiante es un agente activo y donde se tienen en cuenta sus diferencias de aprendizaje, sus potencialidades y sus aspectos a mejorar.

Fundamentos comunicativos: se entiende la comunicación como una herramienta imprescindible para relacionarse con los otros y por lo tanto para expresar y aceptar puntos de vista, respetar las diferencias, participar clara y democráticamente. Son las 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 MEN⁷³ 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, Melendez 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

⁷³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2007. Op.cit.

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 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 MEN⁷⁴ 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.

⁷⁴ Ibid.

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

Siguiendo a la UNESCO⁷⁵, la educación inclusiva se justifica 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 Stainback⁷⁶ 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”.⁷⁷

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

⁷⁵ UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile, 2004

⁷⁶ 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>

⁷⁷ ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. pg. 90

comunidad hacía 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.

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, Tébar⁷⁸ 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.

⁷⁸ 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>>

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 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 años”⁷⁹.

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

⁷⁹ 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

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 OMS⁸⁰ 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.

Desde una perspectiva educativa el MEN⁸¹ 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, Correa⁸² 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.

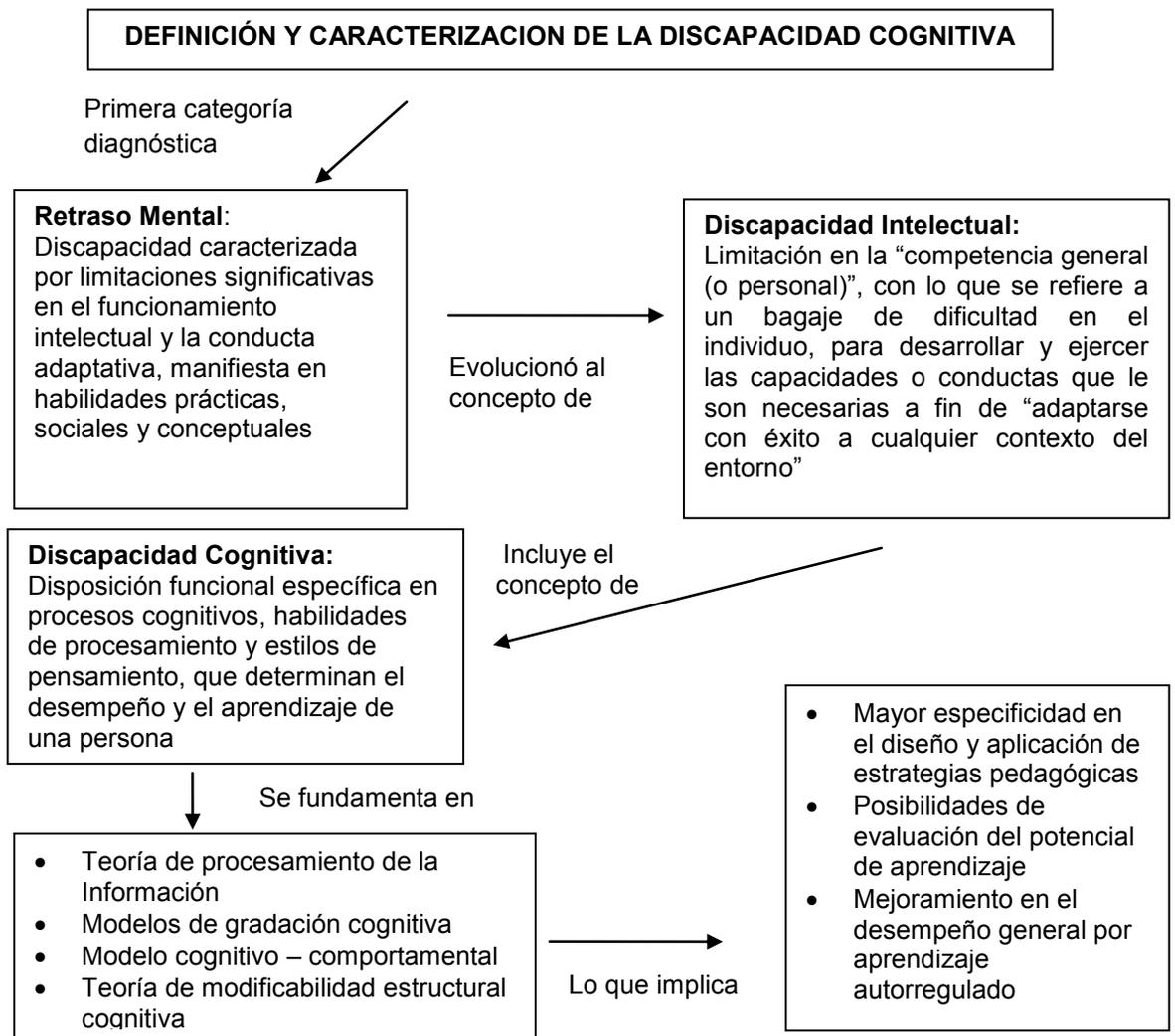
Estas transformaciones las resume el MEN en la siguiente figura:

⁸⁰ OMS.2001. op.cit.

⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p.14

⁸² 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 que son eternos niños, incapaces de aprender y que todos son libidinosos. En el marco de la diversidad dichas actitudes y expresiones han evolucionado hacia una concepción y percepción positiva de la diferencia, que confía en las posibilidades y potencial de esta población, así como en el impulso que la educación inclusiva puede brindarle a su desarrollo personal y social.

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

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

Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva

Manifestaciones físicas	Manifestaciones cognitivas	Manifestaciones Socioemocionales
Retardo en el desarrollo motor	Problemas de motivación, atención y memoria	Dificultades para comprender las reglas sociales, retraso en el juego o rol sexual
Fallas en equilibrio, lateralidad y ubicación espacial	Dificultad en la comprensión de situaciones cotidianas, falta de curiosidad y persistencia en un comportamiento infantil	Comportamientos inadecuados (pataletas, timidez, desobediencia, agresividad, inseguridad)
Fallas en la coordinación general (marcha, carrera, salto, etc.)	Dificultad para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas	Baja autoestima y baja tolerancia a la frustración
Algunos presentan características físicas diferenciales (babeo, facciones, forma del cuerpo, etc.)	Dificultades para conocer, interpretar y responder a estímulos auditivos, visuales y táctiles.	Poco control de impulsos, estereotipias de auto estimulación, autoagresión, movimientos repetitivos de manos o cuerpo, balanceo.
Retardo en el desarrollo del lenguaje	Dificultad y lentitud para el procesamiento de la información y el aprendizaje	Dependencia afectiva y comportamental de los adultos y aislamiento social
Dificultad para hablar y fallas articulatorias	Fallas para analizar, razonar o pensar lógicamente	Puede haber o no, dificultad para las relaciones interpersonales.
Dificultades en la coordinación manual y en la destreza para manipular objetos	Incapacidad para cumplir con las pautas del desarrollo intelectual	Dificultades para resolver problemas cotidianos o determinar las consecuencias de sus actos
	Incapacidad para cumplir con las demandas educativas de la escuela	Dependencia en el autocuidado, Incapacidad para cuidar de sí mismo
Fuente: UTP, Gobernación de Risaralda ⁸³ . 2011		

⁸³ FUNDACIÓN INPE – ICBF. Memorias del proceso Fortalecimiento de redes comunitarias para la prevención e integración de Personas con discapacidad, desde un enfoque de RBC. 2006. Citado por UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA y GOBERNACIÓN DE RISARALDA. Guía para la atención educativa en el aula desde la diversidad. Pereira: UTP. 2011. P. 79.

De otra parte, Schalock⁸⁴, 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 Verdugo⁸⁵ 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,⁸⁶ es decir que presentan dificultad para lograr atender y organizar la información relevante o correcta y entre más dimensiones deban atender, más lento será el aprendizaje; por tal razón, las instituciones educativas deben seleccionar un modelo de atención y orientación para ajustarlo a su modelo pedagógico con el propósito de seleccionar los apoyos pertinentes para llevar a cabo un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje.

Según el MEN⁸⁷ los modelos de atención para la discapacidad cognitiva con mayor relevancia son el modelo social, el modelo sociocognitivo y el modelo psicoeducativo.

⁸⁴ 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.

⁸⁵ VERDUGO. Op. cit., p. 11.

⁸⁶ OMS, Op cit

⁸⁷ MEN, op.cit. 2006

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 Vigotsky⁸⁸ 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 (*intrapicológica*). 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”⁸⁹.

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"⁹⁰. Se refiere al espacio en que puede darse el aprendizaje en interacción social con otras personas más expertas; un proceso de apropiación de herramientas y de desarrollo de estructuras mentales más profundo que una simple transmisión de conocimientos concretos de la persona experta al aprendiz, pues considera una brecha entre lo que un estudiante no puede hacer solo o las habilidades que ya posee y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le proporciona un adulto o un par más competente. La idea de que un adulto significativo o un par medie entre la tarea y el sujeto es lo que se llama “Andamiaje” concepto bastante desarrollado por Jerome Bruner⁹¹.

⁸⁸ VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. p.57

⁸⁹ *Ibíd*

⁹⁰ *Ibíd.* p.99.

⁹¹ BRUNER, Jerome. Early social interaction and language development. Londres: Academic Press.

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 Río⁹² analizando las posturas vigotskianas, exponen que el proceso de mediación a su vez se divide en dos: La mediación instrumental y la mediación social.

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

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

Desde la visión socioconstructivista, Coll define el aprendizaje como “un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos y tareas, y la enseñanza, como un proceso de ayuda que varía en tipo y en grado como medio de ajuste a las necesidades que surgen a lo largo del proceso de construcción de significados y atribución de sentido que cada uno de los alumnos lleva a cabo”.⁹³ Coll, Mauri y Onrubia⁹⁴ 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”⁹⁵.

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

⁹² 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.

⁹³ 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

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ 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

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 Feuerstein⁹⁶ 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”⁹⁷. 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”⁹⁸. En esta fase se incluyen funciones como la percepción clara de la información, la exploración sistemática de la situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas para establecer significados, orientación espacial y temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto

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

⁹⁶ FEUERSTEIN, Reuven.. Instrumental Enrichment. An Interuention Program for Cognitiue Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

⁹⁷ MEN, 2006. opcit

⁹⁸ Ibid

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),⁹⁹ 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.

Lerner¹⁰⁰ 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 consecutiva del proceso hasta que ya no se produzcan más cambios.

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

3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva

3.2.3.1 Modelo pedagógico, currículo y estrategias pedagógicas En un contexto pedagógico, Flórez Ochoa define el modelo pedagógico como la “representación de las

⁹⁹ STEMBERG, Robert J. Intelligence as developing expertise. Psicología educativa contemporánea: 1999

¹⁰⁰ LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit. 2006

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.”¹⁰¹ 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 Zubiría¹⁰² 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 Ochoa¹⁰³, Zubiría¹⁰⁴ y Ortiz Ocaña¹⁰⁵ acercamiento a los más relevantes es:

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

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

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

Modelo desarrollista o Escuela activa: Esta concepción pedagógica, representada por Dewey, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Cousinet, centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo y protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo, para lo cual la escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se aprende haciendo y a

¹⁰¹ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial Macgraw- hill, 1998. p. 60.

¹⁰² DE ZUBIRIA Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 2 ed. Bogotá: Editorial Magisterio. 2008. 249 p.

¹⁰³ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Op.cit

¹⁰⁴ DE ZUBIRIA Julián. Op.cit

¹⁰⁵ ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Barranquilla (Colombia): Editorial CEPEDID 2005.

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 Ochoa¹⁰⁶ 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"¹⁰⁷.

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, Arnaiz¹⁰⁸ expone la necesidad de implementar un currículo abierto y participativo, que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los alumnos. Una comunidad de personas no presionadas, sino interesadas por construir y mejorar desde adentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales.

Desde el anterior contexto los modelos pedagógicos están estrechamente ligados al currículo y este a su vez a las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para

¹⁰⁷ Ley 115, op.cit

¹⁰⁸ Arnaiz, 1999. Op.cit. p.36

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”¹⁰⁹. En este sentido Mockus¹¹⁰ 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 Bravo¹¹¹ 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; Schunk¹¹² 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, Blanco¹¹³ expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, en una misma institución, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza; es decir, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ MOCKUS, Antanas. 1984. Citado por UDEA. Op.cit

¹¹¹ BRAVO SALINAS, Néstor H. Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Sinú (Colombia): Universidad del Sinú. 2008. 98 p.

¹¹² SCHMECK, 1988; SCHUNK, 1991. Citados por BRAVO SALINAS. Op.cit.

¹¹³ BLANCO GUIJARRO, Rosa. Las adaptaciones del currículo. En: MARCHESI, Alvaro, COLL, César y PALACIOS Jesús. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999

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:¹¹⁴

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

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

3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas. El modelo constructivista busca que las personas aprendan a tomar sus propias decisiones, ya que

¹¹⁴ 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.

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”¹¹⁵ 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 inter personal y motrices”¹¹⁶ según esto, las personas tienen un aprendizaje personal, pero no aprenden solos como sujetos, si no de un conjunto de agentes culturales, ya que son el significado para la construcción personal del aprendizaje.

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

El socio-constructivismo es entonces un aprendizaje que se da a través de la interacción, la comunicación y el diálogo con los otros individuos. Dentro del socio-constructivismo el hombre es una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores como el lenguaje y el contexto¹¹⁷, 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 previas¹¹⁸. Es decir que el aprendizaje es un proceso de cada persona aunque este dentro de un contexto y un grupo social, lo que genera dicho aprendizaje es la mediación de uno con el otro, teniendo en cuenta los conocimientos previos de las personas sin sepáralos de la adquisición de los nuevos datos, asumiendo el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes. Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).

El constructivismo como marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos,

¹¹⁵ 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

¹¹⁶ Ibid COLL.

¹¹⁷ Op.cit Garzón, Martha Lucía. Modelos pedagógicos[diapositivas]

¹¹⁸ 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

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

- **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 Jhonson¹¹⁹ la interacción en el aula se caracteriza por brindar al otro ayuda efectiva y eficaz; intercambiar los recursos necesarios tales como la información y los materiales y procesar información con mayor eficacia; proporcionar al otro realimentación para que pueda mejorar el futuro desempeño de sus actividades y responsabilidades; desafiar las conclusiones del otro y razonar para favorecer una toma de decisiones de mayor calidad y una mayor comprensión de los problemas; promover el esfuerzo para alcanzar objetivos mutuos; influir en los esfuerzos del otro para alcanzar objetivos grupales; actuar de maneras confiadas y confiables; estar motivado por esforzarse por el beneficio mutuo y tener un nivel de excitación moderado, caracterizado por un bajo nivel de ansiedad y estrés.

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

Un equipo colaborativo, es algo más que un conjunto de individuos que realizan juntos una actividad. Un grupo de estudiantes forma un equipo colaborativo en la medida que se den las siguientes condiciones¹²⁰: 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

¹¹⁹ JHONSON Y JHONSON. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A. 1999

¹²⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Bogotá: MEN. p.13. 2008

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 colaboración¹²¹.

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 productiva¹²².

De acuerdo con lo planteado por la OEA¹²³ Estimular el aprendizaje cooperativo significa prestar cuidadosa atención a: 1) Planificar tareas o actividades que requieran de colaboración. 2) Que los niños reconozcan que su éxito depende del que logren también los otros. 3) Que los miembros y el tamaño del grupo sea adecuado a las tareas que se les asignen. 4) El desarrollo de habilidades de la capacidad de comunicación, organización, planificación, decisión, etc. 5) Los criterios y procedimientos de evaluación del proceso y logros de aprendizaje.

- **Agrupamientos flexibles:** Esta estrategia socioconstructivista que parte del aprendizaje colaborativo, busca conseguir el mayor grado de individualización de la enseñanza a través del reagrupamiento de los estudiantes en función de su nivel de aprendizaje y en los contenidos y objetivos alcanzados por un grupo específico de estudiantes. Los equipos conformados no deben convertirse en grupos estables a un tiempo parcial, ni convertirse en nuevos niveles diferenciados, por el contrario se busca la diversidad dada bien sea por la homogeneidad en algunas condiciones cuando se trabaja sobre un logro común, o en la heterogeneidad cuando se trata de buscar el apoyo de un estudiante más avanzado o la complementariedad de los diferentes potenciales que poseen los estudiantes.

¹²¹, INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

¹²² BATISTA E, Enrique. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ Pag 110.

¹²³ OEA, 2004. Op.cit

- **Tutoría entre iguales:** consiste en que un estudiante más aventajado medie el proceso de enseñanza y aprendizaje de otro, brindándole las ayudas ajustadas que este requiere. Para ello se debe tener en cuenta: 1) Utilizarse para automatizar de manera puntual los aprendizajes iniciados en clase. 2) El tutor debe emplear con su compañero el mismo mecanismo que utilizó el para aprender. 3) Debe utilizar su propio lenguaje y vocabulario 4) es conveniente hacer rotación de los tutores. 5) Nunca se le debe delegar la autoridad y responsabilidad del proceso de enseñanza al tutor.
- **Aprendizaje significativo:** De acuerdo con David Ausubel,¹²⁴ 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 OEA¹²⁵ manifiesta que el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), como el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integradas en éste. Esta misma organización expone algunas estrategias que pueden ayudar a un profesor a preparar cursos o actividades significativas:

- Introducir nuevos temas o contenidos a partir de los conocimientos previos de los alumnos: Es necesario que el profesor brinde a sus alumnos la oportunidad de mostrar lo que saben para que su participación en el curso tenga más sentido y sea más activa. La activación de conocimientos previos y generación de expectativas se puede lograr a través de preguntas, ilustraciones, pistas o claves; la organización de la información con mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes; y, el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por medio de organizadores previos o esquemas visuales.
- Utilizar las experiencias cotidianas de los alumnos: ilustrar con ejemplos sacados de las experiencias cotidianas de los alumnos. Esto pondrá de manifiesto la pertinencia de lo que se les quiere enseñar.
- Hacer funcional el aprendizaje: Brindar a los alumnos la oportunidad de aplicar lo que aprenden en su vida cotidiana. Cuando los alumnos pueden aplicar concretamente lo que aprenden, lo recordarán mejor y sentirán mayor interés por aprender.

¹²⁴ 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.

¹²⁵ OEA, 2004. Op.cit

- 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 Mercer¹²⁶ 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 Ornuvia¹²⁷ 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 Rogoff¹²⁸ sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Al mismo tiempo la guía puede ser dada de manera implícita o explícitamente, y esta puede variar de acuerdo a los modos en que se organizan. La autora, entiende la noción de participación guiada a las interacciones didácticas dadas en los sistemas de actividades compartidas, en las que profesor y alumno están inmersos en un proceso donde gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje. implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades.

Con el fin de lograr una actividad productiva conjunta enmarcada en la construcción guiada del conocimiento, todas las actividades planteadas estarán acompañadas de la guía, orientación y facilitación del docente, mediante estrategias como obtención del

¹²⁶ MERCER, Neil. La construcción guiada del conocimiento. Madrid (España): Paidós, 1997.

¹²⁷ 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.

¹²⁸ ROGOFF, Bárbara. Aprendices del Pensamiento. España: Editorial Paidós. 304 p. 1994

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 Wilfred¹²⁹ Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe; es decir que, la mejor manera de enseñar es partir de las necesidades y el contexto del aprendiz.

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

Actividades multinivel: Constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada estudiante encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular, de acuerdo con lo planteado por

¹²⁹ WILFRED, Brennan. "El currículum para niños con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

Arnaiz¹³⁰. Todos los estudiantes estarán trabajando un mismo logro o contenido pero a diferente nivel de dificultad. Por su parte Meléndez¹³¹ 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 MEN¹³² 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 Correa¹³³ son cinco los estilos de aprendizaje que existen: ejecutivo (requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos); monárquico (Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes); Local (dado que se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad); Conservador (Proceden a resolver problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas); Interno (Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador).

¹³⁰ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Curriculum y atención a la diversidad. Op.cit.

¹³¹ MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

¹³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2008. Op. cit.. p.19

¹³³ Ibid. 25

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 Gardner¹³⁴ 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.

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

Según lo anterior, lo que se plantea con el uso de actividades que promuevan el desarrollo de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, tal y como lo indica y Meléndez¹³⁵ es que se analicen los estilos de aprendizaje de los estudiantes, definir la temática indicada para el grado escolar, y organizar la metodología de enseñanza de tal manera que por cada estilo de aprendizaje por lo menos se realicen dos o más estrategias pertinentes.

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

3.2.3.5. Estrategias de Metacognición y autorregulación del aprendizaje y comportamientos. Partiendo de lo expuesto por la OEA¹³⁶ el término metacognición se

¹³⁴ GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: teoría en la práctica. 1 ed. New York (USA):2005

¹³⁵ MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

¹³⁶ OEA.2004. op.cit

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”.¹³⁷

En este sentido Jorba y Casellas¹³⁸ señalan que las estrategias de autorregulación del aprendizaje deben contemplar la comunicación previa de los contenidos y objetivos del aprendizaje y la comprobación de su comprensión; la anticipación y la planificación de la acción; y la comunicación y apropiación del estudiante de los criterios de evaluación. Existe pues, la necesidad de que los alumnos desarrollen procedimientos de resolución de problemas guiados de forma planificada y consciente mediante la construcción de estrategias de aprendizaje autónomo y significativo.

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

Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.¹³⁹

Bandura¹⁴⁰ propone tres pasos para llevar a los estudiantes con discapacidad cognitiva a adquirir la capacidad de autorregular sus acciones. Primero se encuentra la auto-observación, donde se hace una representación mental de las propias acciones; luego el juicio, que se realiza teniendo en cuenta un estándar, en esta etapa se comparan los comportamientos propios con un modelo (estándar), tratando de superarlo; finalmente esta la auto-respuesta que es donde se da una recompensa por la mejoría adquirida, o se planean nuevas acciones si no se superó el estándar.

¹³⁷ 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.

¹³⁸ 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

¹³⁹ BRAVO, Néstor. Op.cit.

¹⁴⁰ BANDURA, Alberto. Citado por GARZON O, Martha Lucía. Las adaptaciones curriculares. Pereira (Risaralda). Universidad tecnológica de Pereira. 2010

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 objetiva¹⁴¹. 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 humano¹⁴².

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. Azrin¹⁴³ 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, González¹⁴⁴ expone que no se trata de dar grandes premios, ni de acostumbrar a los niños a trabajar por logros materiales, para ello se pueden emplear incentivos especiales a través de premios y recompensas como reconocimientos tangibles a las conductas positivas realizadas: sonrisas, abrazos, aplausos, reconocimiento verbal delante de sus compañeros, participación en determinada actividad, una nota positiva escrita por el profesor, un tiempo extra en la hora de recreo, dejarlo salir cinco minutos antes, repartir los materiales, tomar el desayuno con el profesor en la hora del recreo, un dulce, dejarlo escoger o dirigir un juego, escuchar música con audífonos, trabajar con barro, plastilina o marcadores especiales, etc.

¹⁴¹ SALAS, Sonia. Psicología General I. [diapositiva]. Universidad de la Serena, Chile. diapositivas 6 fondo café letra blanca. 2009

¹⁴² CHADWICK, Clifton. Psicología del desarrollo y aprendizaje para educadores. Revista Performance Improvement Global Network Chapter. P 3.

¹⁴³ AYLLON, T.; AZRIN, N.H. La economía de fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México: Trillas. 1976

¹⁴⁴ 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.

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.¹⁴⁵

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, Bandura¹⁴⁶ consideraba que se puede aprender por observación o imitación. El aprendizaje observacional sucede cuando el sujeto contempla la conducta de un modelo, aunque se puede aprender una conducta sin llevarla a cabo. Es fundamental que el profesor imite y de ejemplos concretos y repetitivos del comportamiento esperado teniendo en cuenta los siguientes pasos:

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

Las Adecuaciones curriculares como estrategia de individualización de la enseñanza. Cuando se habla de adaptación curricular se refiere en primer lugar a una estrategia de planificación docente para responder a las necesidades de aprendizaje de

¹⁴⁵ 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

¹⁴⁶ BANDURA, Albert. Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe. 1984.

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 escolares¹⁴⁷ 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.”¹⁴⁸ 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 MEN¹⁴⁹

- 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 alumnos. Cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación”¹⁵⁰.

¹⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 35.

¹⁴⁸ ARNAIZ, Sánchez Pilar y Garrido Gil, C. Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. Málaga, 1997

¹⁴⁹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit p. 37

¹⁵⁰ 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.

Por consiguiente, la elaboración de una adecuación curricular por parte del docente debe estar mediada, según Duck¹⁵¹ 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 los diferentes componentes¹⁵² 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 Blanco¹⁵³ señala que el docente debe realizar las adaptaciones partiendo de tres supuestos como lo son dar prioridad a las capacidades y necesidades de los estudiantes y sobre esto identificar los objetivos y contenidos prioritarios, introducir o ampliar determinados aspectos de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación siguiendo dichas capacidades o necesidades y por último la eliminación de aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación que de una u otra forma pueden considerarse no fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje¹⁵⁴.

Desde la metodología y la organización didáctica hay una implicación de cómo enseñar incidiendo en principios, métodos y técnicas. Se pueden considerar como adaptaciones

¹⁵¹ DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.4.

¹⁵²BLANCO. Op. Cit. 13- 23 p.

¹⁵³ BLANCO. Op. Cit. P 15.

¹⁵⁴ ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. 7- 25 p.

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 Rendruello¹⁵⁵, 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, Blanco¹⁵⁶ 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 UNESCO¹⁵⁷ 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 Duck¹⁵⁸ plantea los diversos tipos de evaluación presentes desde el inicio hasta la finalización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes entre los cuales se encuentran: La evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel de competencia del niño en relación con la programación curricular del grupo y elaborar a partir de esto las adecuaciones curriculares necesarias. La evaluación formativa que permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación sumativa: Facilita medir el grado de consecución alcanzado por el alumno respecto de los objetivos

¹⁵⁵ RENDRUELLO, Rosalía E. educación especial: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial pearson educación, 2002. P 21-22.

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ 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

¹⁵⁸ DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.8.

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 clase¹⁵⁹

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 OEA¹⁶⁰ son:

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

¹⁵⁹ 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.

¹⁶⁰ OEA. 2004. Op.cit. citado por Gobernación UTP, 2011. Op cit. p 111-112

- 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, Duck¹⁶¹ plantea que es importante señalar, que los niños con NEE aprenden bajo los mismos principios y métodos pedagógicos que han demostrado ser efectivos para el resto de los niños, en este sentido es importante considerar:

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

¹⁶¹ DUK, Cynthia, *et al.* LAS ADAPTACIONES CURRICULARES: Una estrategia de individualización de la enseñanza. [En línea] Santiago (Chile): Fundación HINENI Centro de Recursos para la Integración. 2008 [Citado el 08-03-2012] Disponible desde: <http://cursosanpesevilla.files.wordpress.com/2009/01/adaptaciones>

3.2.4 Estrategias pedagógicas en el Área de artística.

El arte se ha constituido durante la historia como la forma de expresión más clara que poseen los seres humanos para manifestar sus sentimientos, pensamientos, ideas y diferencias en torno al mundo y las situaciones que le rodean o que tocan su vida desde su interior. El arte se convierte entonces en algo subjetivo, si se toma en cuenta que la forma que cada quien utilice será única en el sentido de que plasma en forma concreta lo que se piensa o se siente interiormente.

Desde el punto de vista educativo, el MEN en los lineamientos curriculares para el área de artística plantea: “El arte orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual”¹⁶²

Siguiendo estas ideas el arte se convierte en una de las maneras más favorables para fortalecer los procesos de autoestima, de expresión, de amor hacia la belleza no vista desde estereotipos establecidos, sino desde la posibilidad de crear, imaginar y plasmar estos pensamientos valiéndose de las diversas técnicas que hoy ofrecen las artes plásticas y desde la creación de estrategias amoldadas al contexto propio a trabajar teniendo en cuenta la cultura, las expectativas y los saberes previos de los estudiantes. Pero a pesar de estos objetivos que se buscan desarrollar por medio de la implementación del arte en la escuela, propuestos en los lineamientos curriculares, según lo expone Ros “la educación artística sigue ocupando un lugar periférico en los diseños curriculares en formación docente en relación con otras áreas consideradas centrales. Además, muchas veces se le visualiza despectivamente como un espacio dedicado al ocio, al entretenimiento.”¹⁶³.

Por tanto, conviene entender la educación artística como un medio para fomentar el espíritu creativo, con pretensiones innovadoras, y despojar del pensamiento, en especial de los profesionales involucrados y comprometidos con el campo de la educación, aquella idea desvalorizadora del arte en la educación, idea que se resume explícitamente al entenderla como una asignatura “de apoyo a las asignaturas “relevantes” a través del desarrollo de la motricidad”¹⁶⁴.

En este sentido, el MEN¹⁶⁵ afirma que la educación en artes perfecciona las competencias claves del desarrollo cognitivo como son: percepción de relaciones, atención al detalle, promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas, habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de su contexto, entre otras. Que se convierten en competencias claves, fundamentales y

¹⁶² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Educación Artística. [En línea]. Editorial Magisterio. [Citado el 31 de marzo de 2011]. Disponible desde: <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>>

¹⁶³ ROS, Nora. IANNONE, Nancy. Formación y capacitación docente en educación artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos [En línea]. Buenos aires (Argentina). 2011. [Citado el 31 de marzo de 2011]. pág. 2. Disponible desde: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf>>

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ MEN. Op. Cit. P. 3

básicas para el desarrollo integral de los estudiantes tanto en su entorno escolar como en su entorno cotidiano.

En este contexto es primordial tener en cuenta aportes sobre educación artística, como los dados por Moreno González,¹⁶⁶ quien plantea que no se puede hablar de una sola concepción artística, ya que existen varias que se conciben como diferentes, estas son la académica referida al dibujo como medio de representación gráfica. La expresionista que apunta al desarrollo de la expresión y el arte, la alfabetización visual centrada en el arte como un lenguaje y en el aprendizaje de sus reglas como requerimiento para su conocimiento y por último la ecuación para la comprensión de la cultura visual centrada en la forma de analizar e interpretar críticamente al mundo.

Siguiendo lo expuesto por Moreno el modelo expresionista, lo que se busca desde la educación artística es lograr el acercamiento de los estudiantes con discapacidad cognitiva desde la inclusión educativa a los procesos creativos, imaginativos y de expresión que favorezcan su autonomía, el reconocimiento de sus habilidades, la interacción adecuada con sus pares y demás personas y el fortalecimiento de su autoestima, pues este es un aspecto que se considera vulnerado en dichos estudiantes, cuando no se generan verdaderas propuestas de atención educativa que potencien sus capacidades y desarrollo integral.

Cabe anotar que lo anterior no negaría la necesidad de que los escolares conozcan y se apropien de las reglas básicas y técnicas que se deben identificar en torno a la artística, lo que se afirma es que teniendo en cuenta las características de los estudiantes con discapacidad cognitiva, la técnica no es lo esencial, sino los procesos que se desarrollan desde el arte en la persona. Al respecto el MEN afirma¹⁶⁷ el arte no aparece del todo de forma espontánea, hay que conocer las técnicas sobre las cuales se forma un artista. Sin embargo, el conocimiento de dichas técnicas no es suficiente ya que se hace necesario el talento, los conocimientos y las vivencias propias de la persona pues estas son la expresión autónoma de los sentimientos que son por ende la base de la creatividad.

La unión entre el conocimiento de las técnicas y la exploración de pensamientos y sentimientos hace de la educación artística algo más que una asignatura del currículo, la convierte en un aspecto trascendente en la persona que logra conectarse con su realidad, con su ser interior plasmándolo en los diversos campos que propone el arte para este fin. En este sentido se promueven las potencialidades del individuo en pro de la expresión y el reconocimiento de las inteligencias múltiples, que le permiten al individuo entenderse como un ser diferente, no homogenizado en cuanto a su intelecto, sino que cuenta con diversas capacidades, entre las cuales unas son más desarrolladas que las otras. Si se toma como base lo propuesto por el MEN, se podría afirmar que la educación artística en cualquier contexto y más propiamente en el contexto colombiano debe propender reconocer estas habilidades en sus estudiantes y potenciarlas, cambiando la concepción que hoy en día aún prevalece en las escuelas debido a problemas como falta de formación de los docentes y la poca intensidad horaria de la asignatura, sumándosele a

¹⁶⁶ MORENO González, Ascensión. La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. [En línea]. 2010. [Citado el 04 de junio de 2011]. Pág. 4. Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>>

¹⁶⁷ MEN. Serie lineamientos curriculares en educación artística. [En línea]. [Citado el: 04 de junio de 2011]. Pág. 11. Disponible desde: <<http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/inicio.asp?s=1>>

esta situación la idea que plantea el MEN¹⁶⁸ el impartimiento de una sola disciplina que por lo general es artes plásticas, seguida de música y en raras ocasiones danza y teatro, campos artístico que ha sido aislado del proceso educativo y que, mirándolo desde una posición crítica es fundamental para el desarrollo de innumerables habilidades en los niños y niñas con discapacidad cognitiva vinculados a la educación formal. Caminos que facilitan el trabajo en grupo, la autoestima, la expresión de sentimientos y el fortalecimiento de habilidades.

Siendo así, se abogaría por fomentar la expresión y además el reconocimiento que facilite a los estudiantes el acercamiento a estrategias verdaderamente encaminadas hacia el respeto de sus habilidades, que no estén encasilladas a lo que comúnmente se desarrolla en las aulas. En este sentido el docente asumirá un nuevo rol con sus estudiantes, pasará de ser el que impone que hacer o el que simplemente deja el área a un trabajo libre, a como lo propone Moreno¹⁶⁹ ser un observador, que estará presente en el espacio, escuchando, mirando y tratando de interpretar lo que sucede. Dejará de ser el maestro pasivo o autoritario, para pasar a ser el maestro observante de los detalles y de las manifestaciones que le dejen ver sus estudiantes para interpretarlas y hacer de estas la oportunidad para generar y potenciar en ellos/ellas sus capacidades.

El MEN, por su parte propone en los lineamientos curriculares en artística que “desempeña un papel fundamental en el proceso de formación de las personas con limitaciones varias en el aprendizaje quienes pasan inadvertidos en la escuela sin que se les reconozcan y atiendan sus necesidades educativas especiales”¹⁷⁰ se centra en la necesidad de ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de incorporarse a las formas de vida y socialización que ofrece el sistema social, buscando el desarrollo de la motivación y la autoestima de los estudiantes. Dicha propuesta podría ser una base para la estructuración de la respuesta que se quiere generar, sin olvidar que los estudiantes con discapacidad cognitiva estarán en un espacio con otros estudiantes que no presentan discapacidad y que por lo tanto todo diseño ya construido, si se quiere tomar como fundamento, deberá ser sometido a la modificación requerida para cumplir realmente con lo que pretende la inclusión educativa para estos escolares, sin dejar a un lado la necesidad de responder a sus capacidades, potencialidades e intereses.

Numerosas investigaciones que se han desarrollado en torno al tema destacan la importancia esencial que cumple la educación artística desde las artes plásticas, para garantizar en los estudiantes con discapacidad cognitiva el desarrollo integral de su ser partiendo de la potencialización de sus habilidades, y del trabajo en grupo como factor primordial en dicho proceso, de las cuales se presentan algunos datos.

Lowenfeld plantea que “la educación artística favorece el proceso de pensamiento, su habilidad para pensar y concentrarse en algo, esto constituye una parte importante de la etapa inicial de las actividades creadoras”¹⁷¹. Dicho planteamiento facilitaría que en la educación artística la base de cualquier trabajo desde las artes plásticas, sea el reconocimiento del cuerpo, sus funciones y la expresión que cada persona puede desarrollar, con base a diversas técnicas de trabajo individual y en equipo. Para esto, se

¹⁶⁸ Ibid. P. 17

¹⁶⁹ MORENO, Op. Cit. P. 7.

¹⁷⁰ MEN, Op. Cit. P. 20.

¹⁷¹ LOWENFELD, Viktor. El niño y su arte. Buenos Aires (Argentina). Editorial Kapeluz, 1958. Pág 4.

crearán estrategias pedagógicas que sustenten el trabajo desde las artes plásticas, donde cada estudiante sea consciente de su posibilidad de sentir, crear, sacar a flote sus experiencias y sensaciones a la vez que adquiere formación, crece como persona y socializa con los demás.

Otro trabajo para resaltar es el de “Aplicaciones del Arte en la Integración Social: Arte, Terapia y Educación en la Diversidad”. Propuesta basada en que *“el arte es abierto y plural, es expresión, tiene mucho que aportar a la hora de romper las ideas sociales tradicionales que ven a las personas como minusválidas (menos-válidas), o todo lo contrario: sobrevalorados simplemente por el hecho de ser funcionalmente diferentes”*¹⁷² demostrando que el arte es un medio a través del cual se obtienen beneficios muy significativos para las personas con diversidad funcional y ahora también es deber del sistema educativo adaptarse a las necesidades de los y las estudiantes siendo esto posible a través de dicho medio.

Según Vera y Arocas¹⁷³ el niño observa, identifica, clasifica y ordena, después de esto a través de las artes plásticas lo refleja tal y como se apropió de ellas. Por tanto, las artes plásticas son la forma como el individuo representa lo que conoce de su entorno, ya que les permite representar e interpretar la realidad que vive a través del arte, el cual es una forma de expresión natural del ser humano en sus diversas condiciones de vida, en este caso en niños con discapacidad cognitiva. Este sería uno de los pilares fundamentales que se persigue, ya que se busca que los niños en el aula formal inclusiva, compartan en torno a las artes plásticas, sus intereses, necesidades, expectativas, emociones, sentimientos, además de crecer individual y grupalmente desde procesos que son netamente participativos tal como lo plantea Lowenfeld¹⁷⁴ los niños y niñas a través del arte pueden ser capaces de ponerse en el lugar de los demás para descubrir sus necesidades, para desenvolver en sí mismos las condiciones de cooperación y solidaridad.

En este sentido, Ballesta en su investigación arte y capacidades diversas aboga porque “El mundo del Arte es posible en el mundo diverso... el Arte es algo de todos y para todos, y cuando tenemos en cuenta que es un medio de expresión, comunicación, desarrollo personal del ser humano y que es un medio accesible para todas las personas independientemente de sus capacidades.”¹⁷⁵ Promueve como fines generales de su trabajo lo siguiente: Desarrollar y favorecer el movimiento, canales perceptivos y sensoriales, reflejos, dinámica general, coordinación motora, equilibrio, esquema corporal, estimular y ampliar la capacidad perceptiva y cognitiva, favorecer la capacidad verbal y no verbal. Desarrollar la capacidad tónico-emocional, favorecer la expresión personal a

¹⁷² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La educación artística en el proyecto educativo institucional: Diseño del área como proyecto para la atención a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales. Colombia. [en línea]. [Citado el 13 de agosto del 2011]. Disponible desde: <www.ministeriodeeducacion.gov.co>

¹⁷³ VERA LLUCH, Gabriela. AROCA SANCHIS, Emma. La educación plástica en el desarrollo de alumnos con NNE. [En línea]. [Citado el 18 de agosto de 2011]. Disponible desde: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zvrHbcR0u14J:scholar.google.com/+LA+EDUCACI%C3%93N+PL%C3%81S+TICA+EN+EL+DESARROLLO+DE+ALUMNOS+CON+NNE&hl=es&as_sdt=0,5>

¹⁷⁴ LOWENFELD, Viktor. El niño y su arte. Buenos Aires (Argentina). Editorial Kapeluz, 1958. Pág 8.

¹⁷⁵ BALLESTA, Ana. VIZCAÍNO, Onil. DÍAZ, José Diego. Arte y capacidades diversas. [En línea] Revista síndrome de Down. Volumen 24. Junio 2007. Pág. 46. [Citado el: 12 de agosto de 2011]. Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2323269>>

través de los distintos lenguajes artísticos y la creatividad, aumentar la autoestima y la seguridad personal, desarrollar la identidad de uno mismo, posibilitar el acceso a los medios artísticos como disfrute personal, favorecer la integración social y cultural del colectivo con diversas capacidades.

Como respuesta a la diversidad que propone el reconocimiento de las capacidades que cada estudiante puede poseer, así como de su manera de entender y apropiarse de su cultura y de su identidad como individuo y como participante de un colectivo, podría citarse a Stuhr¹⁷⁶ citada por Aguirre y Jiménez, quien propone cinco enfoques diferentes sobre los cuales puede entenderse el concepto de multiculturalidad entendido desde el currículo de artística: el enfoque aditivo, el enfoque de relaciones humanas, el enfoque de estudio de grupo, el enfoque multicultural y por último el enfoque reconstructivo que engloba los anteriores cuatro puesto que “Busca preparar al estudiante para el cambio social y promover el objetivo de la diversidad cultural, cuestionando y cambiando el sistema normativo del arte de la cultura dominante. Educa a los estudiantes para que sean capaces de examinar críticamente sus propias experiencias vitales, la división social de su entorno y su propio grupo”¹⁷⁷.

Es decir que, se pretendería que los estudiantes aprendieran a través del currículo de artística a aceptar las diferencias, a vivir y convivir armoniosamente con sus semejantes sin generarse cualquier tipo de discriminación por raza, etnia o condiciones de discapacidad. Puesto que el arte será la herramienta para que generen en el aula procesos de respeto, aceptación, tolerancia y participación. Buscando favorecer este enfoque se debe tener en cuenta el tipo de evaluación que se debe proponer desde el área de artística, pues este es un factor que debe considerarse desde la propuesta curricular del área ya que no es ajena al proceso y es necesaria tanto para el docente como para el estudiante.

En este sentido, Aguirre, Jiménez y Pimentel afirman que la evaluación desde el área de artística “deberá ser utilizada de forma coherente y estructurada. Debe realizarse de modo que se alcance una enseñanza comprometida con la construcción de conocimiento, y los sentimientos y emociones tengan posibilidad de expresión individual y colectiva.”¹⁷⁸ De este modo la evaluación debe ser constante durante todo el proceso educativo, las estrategias de la misma deberán ser elegidas por el docente de acuerdo al contexto en el que se encuentre, a la población a la que se dirige y los procesos de aprendizaje que quiera lograr, para que le permita a los estudiantes ir mejorando cada vez más en sus procesos formativos apoyándose en los diferentes medios, recursos y tecnologías que hoy en día gracias a los avances y evolución de la sociedad son asequibles para todos.

De esta manera, las investigaciones y aportes teóricos citados comparten algo en común: un desarrollo integral del educando donde cuerpo y mente se compenetren para lograr la

¹⁷⁶ Stuhr. Citado por Aguirre Imanol y Jiménez Lucina. Colección Metas Educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. 1 ed. Madrid, España. Pag 30. [En línea]. [Citado el 01 de septiembre de 2011]. Disponible desde: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>>

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Aguirre Imanol. Jiménez Lucina. Pimentel Lucia. Colección Metas Educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. 1 ed. Madrid, España. Pag 133. [En línea]. [Citado el 01 de septiembre de 2011]. Disponible desde: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>>

formación desde el área de artística y donde el estudiante sea un individuo con confianza en sí mismo y en sus habilidades, con seguridad para desenvolverse en su entorno y con capacidad de enfrentar las situaciones de la vida cotidiana y escolar. Idea que resulta acorde con la investigación.

De esta forma se busca repensar los lenguajes artísticos y las estrategias pedagógicas implementadas, ya que por medio de la educación artística se refleja toda una época, una cultura y con ella los diversos estilos de pensamiento de los estudiantes, en este caso con discapacidad cognitiva, los cuales son necesarios desarrollar, favorecer y potenciar en pro de su formación integral.

4. MARCO METODOLÓGICO

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 el área de artes plásticas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria de la institución educativa Byron Gaviria 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.¹⁷⁹

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 Ying¹⁸⁰ el estudio de caso es especialmente relevante cuando se conoce poco en torno al fenómeno a estudiar y/o se desea construir teoría. En la medida en que los casos tienen este vínculo con la teoría, son útiles para los académicos por que les interesa ante todo entender “el por qué” de la predicción y también para los profesionales ya que les interesa la validez de las predicciones de los modelos teóricos para que sirvan de guía en su proceso de toma de decisiones. En general el estudio de caso permite registrar e interpretar hechos o situaciones con una relativa cercanía a la manera como suceden, representarlos, describirlos e incluso evaluarlos; Comprender la dinámica de las situaciones que se analizan, y se aprende a identificar y ordenar la multiplicidad de datos, palabras, hechos y roles de forma coherente, de acuerdo con jerarquías y relaciones.

¹⁷⁹ 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

¹⁸⁰ YING, Robert. Applications of case study research. [En línea]. Estados Unidos: Sage Publications, Inc. 2 ed. v 34. 2003 [Citado el 07-03-2011] Disponible desde: <http://books.google.com.co/books?es&lr=&id=Ht8m44CA3YIC&oi=fnd&pg=PP11&dq=application+of+case&ots=Jqb5WN-48Z&sig=QEIJSLVIEEfp6FKyKgdFnrRB>

4.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

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

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

Cuadro 3. Categorías y subcategorías del estudio

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

<p style="text-align: center;">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 oportunidad-des 	<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 style="text-align: center;">ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS</p>	<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Son estrategias previamente planeadas por el maestro para lograr un fin u objetivo pedagógico determinado; es decir, una estrategia pedagógica es como un plan adecuado por el maestro para responder a unas necesidades específicas</p>	<p>Estrategias pedagógicas: Representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, el cual sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía. Incluye estrategias derivadas de los modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociohistórico: aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, andamiaje, construcción guiada del conocimiento - Constructivistas: aprendizaje significativo, epistemología genética - 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</p>

	<p>Estrategias alternativas y complementarias</p> <p>Estrategias de autorregulación</p> <p>Adaptaciones curriculares</p>		<p>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
<p>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL ÁREA DE ARTES PLÁSTICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones curriculares en el área • Contenidos del área • Metodología empleada en el área • Objetivos del área • Actividades planteadas para el área 	<p>El MEN afirma que la educación en artes perfecciona las competencias claves del desarrollo cognitivo como son: percepción de relaciones, atención al detalle, promoción de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas, desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas, habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de su contexto, entre otras, que se convierten en competencias claves, fundamentales y básicas para el desarrollo integral de los estudiantes tanto en su contexto escolar como en su contexto cotidiano.</p>	<p>Adaptaciones curriculares en el área: Adecuaciones a los elementos curriculares que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de artes plásticas según las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Contenidos del área: Son el conjunto de conocimientos y saberes en cuanto al modelado, el dibujo y la pintura para la formación integral del individuo. Incluye los criterios para la selección de contenidos.</p> <p>Metodología empleada en el área: Es la estrategia que se emplea para la consecución de objetivos referidos a la educación en el área de artes plásticas</p> <p>Objetivos del área: La meta educativa a alcanzar valiéndose de determinados medios para cumplirla.</p> <p>Actividades planteadas para el área: son el conjunto de acciones y medios que se emplean para llevar a cabo el cumplimiento de objetivos relacionados con el área de artes plásticas</p>

4.3 UNIDAD DE TRABAJO

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

4 Directivos docentes pertenecientes a la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, oferente para discapacidad cognitiva

4 Docentes de los grados 1°, 3° y 5° pertenecientes a la institución educativa Byron Gaviria, de la ciudad de Pereira, oferente para discapacidad cognitiva

4 Estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados 1°, 2°, 3°, Pertenecientes a la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira.

2 Padres de familia de estudiantes con discapacidad cognitiva pertenecientes a los grados 1° y 3° de la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira.

4.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, en donde se contactaron directivos, docentes, docente de apoyo, padres de familia y estudiantes para el diligenciamiento de las entrevistas y la realización de las observaciones. Logrando un total de 14 personas entrevistadas y 12 sesiones de clase observadas.

La presente 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 se realizó una descripción y análisis de las estrategias pedagógicas, para establecer si las estrategias utilizadas por los docentes son las adecuadas para el trabajo con los niños y niñas con discapacidad cognitiva en el área de artes plásticas

Finalmente y a partir de los hallazgos se elaboró un documento que contiene las estrategias pedagógicas propuestas para el área de artes plásticas en 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 semi-estructurada

El primer instrumento utilizado para esta investigación fue una entrevista personal de carácter semi-estructurado, 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 artes plásticas

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

4.5.2 Observación no participante

Para Hernández, Fernández y Baptista¹⁸¹ 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 artes plásticas 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: que hacer, en la cual se diferencian los distintos momentos de la intervención pedagogía.

¹⁸¹ 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 el área de artes plásticas, empleadas por los docentes de la básica primaria de la institución educativa Byron Gaviria

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

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 estrategias 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 54 preguntas, con el propósito de indagar sobre la percepción, paradigmas y/o modelos en los que se ubican con respecto a la inclusión, atención educativa, facilitadores y barreras para la inclusión educativa en la institución educativa.

CUADRO 4. Interpretación de resultados de la categoría Inclusión educativa

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	SINTESIS DE RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	<p>¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?</p> <p>¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿La institución ha tenido algún tipo de obstáculo en relación con la atención a los niños con discapacidad?, ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener recursos para la atención de los niños con discapacidad cognitiva?</p>	<p>El proceso de inclusión ha sido exitoso, ha tenido sus dificultades pero estas han servido como aprendizaje para facilitar el proceso y para que la inclusión sea de calidad.</p> <p>La inclusión se ha evidenciado en los procesos de</p>

	<p>¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?</p> <p>¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?</p>	<p>socialización de los estudiantes con discapacidad con los demás entes de la comunidad educativa.</p> <p>La inclusión es un paso importante y positivo para la sociedad y la institución está haciendo esfuerzos por implementarla, es necesario realizar más capacitación a los docentes.</p>
COORDINADORES	<p>¿Cómo ha sido asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?</p> <p>¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Se comunica regularmente con los profesores que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿De qué forma lo hace? ¿Para qué lo hace?</p> <p>¿Considera usted que los niños con discapacidad cognitiva tienen más posibilidad de llegar a ser conflictivos que los niños sin discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la construcción de un espacio normativo y de valores en el colegio?</p>	<p>Es difícil la inclusión educativa en una institución formal ya que no se cuenta con el personal capacitado para la atención educativa de esta población y algunos casos de discapacidad no deberían ser incluidos en la escuela formal sino en instituciones especializadas.</p>
DOCENTES	<p>¿Podría decirnos como ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de su aula de clase?</p> <p>¿Qué herramientas le brinda la docente de apoyo para su trabajo en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Los padres de los estudiantes con discapacidad cognitiva están al tanto de los procesos educativos de sus hijos?</p> <p>¿Cómo es la actitud de los estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula?</p> <p>¿En su labor como docente qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso, permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a la institución?</p> <p>¿Podría describirnos como 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</p>	<p>Consideran que en la inclusión educativa se presentan barreras personales por parte de los estudiantes con discapacidad y contextuales por los padres de familia que no aceptan la condición de discapacidad de los estudiantes.</p> <p>El proceso de inclusión para los docentes ha sido difícil y consideran que se da de forma lenta y que hace falta más colaboración por parte de profesionales capacitados.</p>

	<p>frente a esa actitud?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas obligatorias y fundamentales? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en su clase?</p> <p>¿Qué dificultades de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en el salón? ¿A cree que se deben esas dificultades?</p>	<p>Consideran que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar los logros según la profundidad de la discapacidad, la colaboración de los padres y el trabajo realizado desde el aula de apoyo.</p>
<p>DOCENTE DE APOYO</p>	<p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se ha asumido el proceso de inclusión dentro de la institución?</p> <p>¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso de los niños con discapacidad cognitiva a la institución?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva?, ¿A qué cree que se deba esta actitud?, ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?</p> <p>¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes?, ¿por qué?, ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?</p> <p>¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos?</p> <p>¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado durante el proceso académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en el aula de apoyo?</p> <p>¿Qué dificultades en el aprendizaje de los niños con discapacidad cognitiva se presentan con más regularidad en la institución en general?</p> <p>¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el niño haga parte activa de la comunidad?</p>	<p>El proceso de inclusión educativa ha sido positivo ya que se ha contado con facilitadores tanto personales como contextuales, pero es necesario mejorar algunos aspectos para que la inclusión educativa se dé en su totalidad, pues algunos padres de familia temen llevar a sus hijos a las aulas formales y por esto se crea una barrera.</p> <p>Considera que la inclusión educativa es positiva para los actores que intervienen en la institución porque esta permite, aunque en sus inicios tuvo muchas dificultades porque se quiere hacer un trabajo de calidad y desde ese proceso de calidad se ha tenido que actualizar y modificar todo lo que es la misión, la visión, los principios y desde esos aspectos se ha tenido que tener en cuenta el proceso de inclusión, además de los componentes internos del PEI donde se habla de qué didácticas y qué población recibe la</p>

	educativa?	institución como tal.
PADRES DE FAMILIA	<p>¿Qué tal ha sido el proceso de adaptación de su hijo con respecto a sus compañeros de clase?</p> <p>¿Cree que su hijo se beneficia más de la educación especial o de la educación formal? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué obstáculos considera que podría presentar la institución para atender a su hij@?</p> <p>¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hij@ en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?</p> <p>¿Cree usted que la actitud de su hij@ frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado en su hij@ desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?</p> <p>¿Cómo describe el rendimiento académico de su hij@ en las diferentes asignaturas?</p>	<p>La percepción que tienen los padres de familia frente al proceso de inclusión educativa es positiva ya que consideran que sus hijos han mejorado en muchos aspectos sobre todo en el social, aunque algunos piensan que es difícil porque los docentes no están totalmente capacitados para la atención educativa y por esto se presenta rechazo por parte de los compañeros.</p>
ESTUDIANTES	<p>¿Cómo te ha parecido entrar a estudiar a esta escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuándo juegan tus compañeros te invitan? ¿Qué papel haces en el juego?</p> <p>¿Has tenido problemas con alguno de tus compañeros? ¿Cuáles problemas? ¿Cómo se han solucionado esos problemas?</p> <p>Cuando hay actividades en grupo ¿tus otros compañeros te tienen en cuenta para el trabajo?</p>	<p>La inclusión educativa se ve afectada ya que los estudiantes con discapacidad cognitiva son rechazados por sus pares tanto en lo académico como en lo social, en algunos de los casos los estudiantes se sienten bien en la escuela sobre todo por la socialización.</p>

Análisis: Los directivos de la Institución ven la inclusión educativa desde lo planteado por Meléndez¹⁸² en el paradigma integracionista (necesidades educativas especiales) dentro del modelo de la normalización ya que consideran que de acuerdo al tipo de discapacidad del estudiante podrá desenvolverse dentro de su entorno social con independencia, se evidencia este modelo porque consideran que la educación a través de estrategias estructuradas y organizadas es uno de los medios que permiten que las personas con discapacidad tengan vidas independientes de los demás, por esta razón se han hecho esfuerzos para implementar la inclusión, se han adoptado políticas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional¹⁸³ con el fin de dar una educación de calidad e inclusiva a los estudiantes con discapacidad cognitiva, dentro de este proceso se ha ido sensibilizando a la comunidad educativa y han estado vinculados facilitadores como la docente de apoyo quien cuenta con un amplio conocimiento en el tema de la inclusión

¹⁸² MELÉNDEZ op cit

¹⁸³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL op cit

educativa y ve la inclusión desde el modelo biopsicosocial en donde se toma el aspecto social, biológico y de desarrollo del estudiante dentro del entorno que lo rodea.

En cuanto a los docentes se han capacitado para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, aun se siguen presentando barreras ya que en algunos casos los padres de familia no aceptan la condición de los estudiantes y en otros casos los pares de los niños y niñas con discapacidad no comparten espacios académicos y sociales, en este último aspecto los docentes realizan estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y la aceptación de la diferencia aunque estas según las observaciones realizadas no se evidencian en el aula ya que el estudiante con discapacidad en la mayoría de los casos trabaja de forma independiente y en el caso de trabajo en grupo hay una confusión ya que trabajan por mesas de trabajo donde comparten materiales más no forman un grupo donde se asignen roles que beneficie la inclusión y sensibilización de los pares académicos de los estudiantes con discapacidad cognitiva como lo plantea Vigotsky¹⁸⁴ partiendo del aprendizaje colaborativo.

5.1.2 Categoría Discapacidad cognitiva

Con el propósito de indagar la categoría de inclusión, se formularon 9 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con la concepción de discapacidad cognitiva, Dimensión I aptitudes intelectuales, Dimensión II nivel de adaptación, Dimensión III participación, interacción y rol social, Dimensión IV salud física y etiología y Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidad-des

Cuadro 5. Interpretación de resultados de la categoría discapacidad cognitiva

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	SINTESIS DE RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	<p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas que proponen los estándares?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p>	<p>Considera que son problemas generados en el cerebro por dificultades en el parto y por situaciones no muy sanas de la madre durante el embarazo</p>
COORDINADORES	<p>¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?</p> <p>¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar un comportamiento adecuado con las reglas mínimas de convivencia que plantean los estándares de competencias ciudadanas?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?</p>	<p>Consideran que está clasificada por tipos, tienen barreras para el aprendizaje, no es lo mismo tener discapacidad cognitiva que problemas de aprendizaje y tiene que ser diagnosticado por un</p>

¹⁸⁴ VIGOTSKY op cit.

		experto.
DOCENTES	¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?	La concepción que se tiene a cerca de la discapacidad cognitiva es que es una falla en el desarrollo cognitivo y que en este influyen factores del entorno durante el embarazo de la madre.
DOCENTE DE APOYO	¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?	La discapacidad cognitiva es diferente a la hiperactividad y a los trastornos de aprendizaje
PADRES DE FAMILIA	¿Considera que su hij@ puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela?, ¿Por qué? ¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?	Los padres de familia desconocen la concepción de discapacidad cognitiva. Consideran que sus hijos han tenido una buena adaptación en la institución educativa.

Análisis: La comunidad educativa tienen una concepción superficial de lo que es la discapacidad cognitiva ya que la asocian a problemas de aprendizaje e hiperactividad ubicando a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un modelo médico según lo planteado por la OMS¹⁸⁵ en el que se maneja al estudiante según la profundidad de su discapacidad, exceptuando a la docente de apoyo quien por su labor tiene un concepto acertado de lo que es la discapacidad cognitiva y su abordaje dentro de la atención educativa, para algunos padres de familia sus hijos son lentos o perezosos pero en muchos de los casos hay una negación.

Desde la dimensión de aptitudes intelectuales¹⁸⁶ la comunidad educativa acierta en que a los estudiantes con discapacidad se les deben propiciar otro tipo de aprendizajes y que los logros deben ser adaptados al igual que el currículo debe ser flexible para que se dé la inclusión educativa, en la dimensión de adaptación los estudiantes con discapacidad están inmersos dentro de la comunidad educativa y cumplen con las normas planteadas que los adentran a la sociedad, la dimensión de interacción, participación y rol social se ve beneficiada en cuanto a que los estudiantes con discapacidad comparten todos los espacios con sus pares tanto en lo académico como en lo recreativo no se separan de los demás, desde la dimensión de etiología y salud física se ve afectada ya que por la negación de los padres de familia los estudiantes no reciben la atención médica que necesitan y esto es uno de los obstáculos que se presenta dentro de la institución y por

¹⁸⁵ OMS, op cit.

¹⁸⁶ AAMR op cit

último en la dimensión de contexto social, ambiente, cultura y oportunidades desde los diferentes sistemas el más afectado como se mencionó con anterioridad es el microsistema por la parte de salud de los estudiantes en condición de discapacidad.

5.1.3 Categoría Estrategias pedagógicas

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas y didácticas, se formularon 30 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con estrategias pedagógicas, Estrategias alternativas y complementarias Estrategias de autorregulación, Adaptaciones curriculares

Cuadro 6. Interpretación de resultados de la categoría estrategias pedagógicas

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	SINTESIS DE RESPUESTAS OBTENIDAS
RECTOR	¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e integración de los niños con discapacidad cognitiva?	Según el rector las actividades implementadas se han ido tejiendo en los primeros años, metodologías flexibles, Geempa, adaptaciones curriculares, dirigidas y evaluadas por la docente de apoyo pedagógico. No se le hacen preguntas sobre el área en particular. Se aplicó el índice de inclusión que tiene una parte de sensibilización.
COORDIN A-DORES	¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva? ¿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?	Los coordinadores saben que se implementan adecuaciones curriculares y ellos constatan su aplicación por parte de los docentes.

<p>DOCENTES</p>	<p>¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Qué cambios ha evidenciado en el aspecto académico y comportamental de los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo? ¿Por qué? ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?</p> <p>¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿En qué áreas? ¿Podría darnos algún ejemplo?</p> <p>¿De qué recursos dispone para propiciar espacios de aprendizaje y formación personal a estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Cómo los utiliza?</p> <p>¿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?</p> <p>¿Desde lo educativo usted prefiere que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje de forma individual o de forma grupal? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?</p>	<p>Se implementan estrategias pedagógicas, modificaciones al currículo en algunas áreas y la docente de apoyo aplica la didáctica Geempa.</p> <p>Los docentes aplican estrategias como la atención personalizada, el acompañamiento con pares académicos y otras que tienen que ver con el conductismo, pero consideran que su aplicación es difícil porque son muchos estudiantes.</p> <p>Algunos estudiantes con discapacidad cognitiva no trabajan en grupo porque prefieren seguir su propio ritmo.</p>
<p>DOCENTE DE APOYO</p>	<p>¿Considera que es recomendable que el estudiante con discapacidad cognitiva trabaje en grupo?, ¿Por qué?, ¿Qué criterios se deben utilizar para la conformación de éstos?</p> <p>¿Qué responsabilidades se les deben asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva en un trabajo en grupo?</p> <p>¿Qué acciones se aconseja realizar para propiciar buenos ambientes de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad cognitiva?</p> <p>¿Ha hecho modificaciones al currículo para el trabajo con estudiantes con discapacidad cognitiva?, ¿En qué áreas?, ¿Podría darnos algún ejemplo?</p>	<p>Se realizan adaptaciones curriculares particulares o sea para cada estudiante, en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales de acuerdo a la dificultad que presente el estudiante, pero en el área de artes plásticas no se realizan adaptaciones curriculares.</p>
<p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>¿Considera que las actividades que plantea el docente dentro de la institución son suficientes para el desarrollo cognitivo del niño?, ¿Por qué?</p> <p>¿Qué apoyos recibe su hij@ para la elaboración de tareas y actividades en casa?, ¿De parte de quién las recibe?</p> <p>¿Cómo describe su hij@ las actividades que realiza la profesora en clase?</p>	<p>Los docentes son facilitadores en el proceso de inclusión ya que los estudiantes han mostrado avances con mayor énfasis en el aspecto social.</p> <p>Consideran que en</p>

		ocasiones las dificultades que presentan los estudiantes es por falta de capacitación por de los docentes y que por ende es mejor un lugar especializado para las necesidades de sus hijos.
ESTUDIANTES	<p>¿En clase te gusta trabajar solo o prefieres hacerlo con tus compañeros?, ¿Por qué?</p> <p>¿Cuando trabajas en grupo siempre lo haces con los mismos compañeros?</p> <p>En los trabajos en grupo ¿quién escoge tus compañeros, tú o la profesora?</p> <p>¿Qué te toca hacer en los trabajos en grupo?</p> <p>¿Cómo te gustan más los exámenes, cuando el profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?</p> <p>¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Por Qué?</p> <p>¿Te gusta participar en clase cuando hay alguna pregunta por responder, o alguna actividad que hacer? ¿Por Qué?</p>	Algunos de los estudiantes consideran que el trabajo en grupo es bueno porque es más entendible y porque cumple con unas tareas, otros de los estudiantes consideran que es mejor trabajar solos porque hacen todo a su ritmo y no tienen que tener en cuenta los aportes de los demás.

Análisis: Los directivos tienen conocimiento sobre las estrategias que se aplican dentro de la institución para propiciar que los estudiantes con discapacidad cognitiva alcancen los logros que se adaptan.

La docente de apoyo expresa que los docentes realizan adaptaciones curriculares en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales pero en el área de artes plásticas no se realiza ninguna adaptación porque considera que no es necesario y ella aplica estrategias flexibles y complementarias como la didáctica Geempa que permite la alfabetización de estudiantes con discapacidad cognitiva aunque en ocasiones esta se ve interrumpida ya que los estudiantes cambian de institución, dicha atención educativa ha permitido que los estudiantes con discapacidad cognitiva tengan un avance a nivel académico esto lo afirman los padres de familia quienes consideran que sus hijos han mejorado tanto en lo académico como en lo social pero desconocen las estrategias aplicadas en las aulas al igual que los estudiantes

Los docentes en la mayoría de los casos aplican un modelo conductista ya que parten de su conocimiento y de los conceptos que ya están establecidos los cuales deben ser aprendidos por los estudiantes ya que se trabaja por el incentivo, se hace y se premia, no se hace y se castiga. Los estudiantes con discapacidad cognitiva no tienen adaptación de los logros al trabajar en el área de artes ya que consideran que el área es únicamente un medio para desarrollar la motricidad fina, por ende las estrategias aplicadas no tienen en

cuenta el aprendizaje colaborativo, los agrupamientos flexibles y en cuanto a la inclusión educativa no se plantean estrategias multinivel y multimodal que permitan que el estudiante desarrolle tanto habilidades como capacidades y que se potencie la socialización con sus pares, se evidencia entonces que no se tiene en cuenta lo planteado por el MEN¹⁸⁷ donde se habla de la importancia de la educación artística para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

5.1.4 Categoría Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

Con el propósito de indagar la categoría de estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas se formularon 10 preguntas, con el propósito de explorar sobre aspectos relacionados con Adaptaciones curriculares en el área, Contenidos del área, Metodología empleada en el área, Objetivos del área y Actividades planteadas para el área

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

SUJETO	PREGUNTAS FORMULADAS	SINTESIS DE RESPUESTAS OBTENIDAS
DOCENTES	<p>¿Qué objetivos tiene para el estudiante con discapacidad cognitiva en el área de artes plásticas?</p> <p>¿Cuáles de los aprendizajes que se dan en el área de artes plásticas, cree usted que son más útiles a los niños con discapacidad cognitiva para desenvolverse en su cotidianidad? ¿Por qué?</p>	Los docentes tienen poco conocimiento del área de artes, ya que solo se limita al dibujo y el coloreado para el desarrollo de la motricidad fina.
DOCENTE DE APOYO		En el área de artes plásticas no se realizan adaptaciones curriculares para ningún estudiante, ya que no se hacen necesarias por no requerir de la cognición sino de la motricidad y la percepción.
PADRES DE FAMILIA	<p>¿Qué temas le han causado más dificultad a su hij@ en artes plásticas?</p> <p>¿Qué cree usted que su hij@ debería aprender artes plásticas?</p>	Consideran que el área de artes plásticas es en la que mejor trabajan los estudiantes y en la que más participan
ESTUDIAN	<p>¿Cómo te va en artes plásticas? ¿Cuál es tu tema favorito?</p> <p>¿Qué te gustaría aprender en esa materia?</p>	Lo que se realiza en artes plásticas es dibujar

¹⁸⁷ MEN op cit

TES	¿Qué es lo más difícil de aprender en artes plásticas? ¿Por qué crees que te causa dificultad?	y colorear.
------------	--	-------------

Análisis: Según la docente de apoyo es un área en la que no se requiere de una adaptación curricular ya que no se trabajan conceptos sino que se trabaja desde el hacer.

Teniendo en cuenta lo dicho por los docentes no conocen los lineamientos curriculares de educación artística planteados por el Ministerio Educación Nacional, ni las diferentes técnicas de las artes plásticas (modelado, dibujo y pintura) y por lo tanto la clase se limita al dibujo y al coloreado como medio para mejorar la motricidad fina de los estudiantes en general, desde lo planteado por Lowenfeld¹⁸⁸, este tipo de actividades limitan la creatividad de los estudiantes ya que es repetitiva y se da por estereotipos o esquemas y no tiene en cuenta la socialización en la que el estudiante muestre lo que quiso decir en su dibujo, según los docentes los estudiantes con discapacidad tienen buenos desempeños en el área y se trabaja por mesas de trabajo y no por grupos de trabajo, los estudiantes manifiestan que quisieran experimentar otro tipo de técnicas dentro de las artes plásticas como la pintura y las construcciones, teniendo en cuenta lo anterior las estrategias que plantean los docentes no benefician la inclusión ya que no se implementa ningún modelo ni se beneficia la socialización ni la participación, como lo plantea Lobato¹⁸⁹ el trabajo desde las artes plásticas es importante ya que se estimulan los diferentes canales sensoriales para esto se debe explorar el modelado, el dibujo y la pintura. Los padres de familia consideran que sus hijos se desempeñan bien en el área pero desconocen las estrategias aplicadas por los docentes esto se debe a que las actividades son básicas y no tienen un propósito definido y pierde importancia dentro del currículo como lo plantea el MEN¹⁹⁰, el área de artística en algunos grupos de la institución tiene un horario definido pero este cambia para dar prioridad a otras asignaturas o según las necesidades de la docente y en otros grupos no tiene un horario evidenciándose así que tal y como lo plantea Ros¹⁹¹ el área no ocupa un lugar importante dentro del currículo.

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 artes plásticas, en el marco de la educación inclusiva.

5.2.1 Observaciones de las clases

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

¹⁸⁸ LOWENFELD op cit

¹⁸⁹ LOBATO op cit

¹⁹⁰ MEN op cit

¹⁹¹ ROS op cit

CUADRO 8. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 1 La docente inicia la clase diciendo a los estudiantes que van a rellenar un dibujo de caracol, para esto les entrega una copia con el dibujo de este y los organiza en grupos, a cada grupo le entregó dos pliegos de papel seda el cual los niños debían ir rasgando y hacer bolitas para rellenar el dibujo, Karen una de las niñas con discapacidad estaba en un grupo con otros compañeros, al empezar la actividad los niños del grupo de Karen no querían trabajar con ella y decían que ella hacia unas bolitas muy grandes y muy feas, esto hizo sentir mal a Karen, la docente le dijo a los niños que debían trabajar todos juntos y que ellos debían colaborar a Karen para que realizara un mejor trabajo, la docente también se sentó con ellos y le ayudo a Karen para que se sintiera mejor en el grupo y pudiera participar en la actividad. Finalmente Karen trabajo en la actividad pero también se le dificultó un poco porque le es difícil trabajar mucho tiempo en una misma actividad y por momentos se distraía.</p>	<p>Teniendo en cuenta lo planteado por Vigostky no se da el aprendizaje colaborativo porque se presenta rechazo por parte de los pares académicos y este genera una barrera actitudinal desde lo planteado por Garzón. La docente titular interviene pero no hace una profundización en la situación de rechazo que busque una reflexión que permita eliminar esta barrera para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos en el grupo. La estrategia pedagógica que plantea para la clase de artes plásticas es pertinente pero se hace necesario hacer énfasis en la individualización del estudiantes con discapacidad cognitiva en cuanto a una enseñanza individualizada o multinivel ya que presenta dificultades para la realización de la actividad y esto hace que quede excluido de los demás compañeros debido a que la falta de acompañamiento no permite que logre el objetivo y por ende no avanza en el proceso viéndose así afectada su participación y sus aptitudes intelectuales. Desde lo planteado por Lowenfeld, la educación artística debe ser un medio que propicie la expresión y que ayude al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, en esta clase no se evidencia un proceso ya que se toma la actividad como solo un hacer y no como el desarrollo de habilidades que permitan que el estudiante con discapacidad alcance los logros planteados, la docente no tiene en cuenta lo planteado por el MEN en cuanto a los lineamientos curriculares del área de artística porque se pierde de los fines planteados para esta área.</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 9. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 1 En esta clase la docente le entrega a los estudiantes un hoja de cuaderno grande</p>	<p>Según lo plantea Columina y Ornubia no se da una construcción guiada del conocimiento, pues la docente da las indicaciones pero se</p>

<p>cuadrículada en ella deben realizar un patrón teniendo en cuenta la cuadrícula de la hoja, la docente realiza la muestra en el tablero para que los estudiantes la reproduzcan en la hoja que ella les entrego.</p> <p>La figura que deben reproducir como un patrón es una casa la cual se realiza primero haciendo un triangulo y después abarcando cuatro cuadros de la cuadrícula se forma un cuadrado y así se realiza la casa. La hoja debe quedar completamente llena haciendo así una plana de las casas en toda la hoja.</p> <p>Los estudiantes comienzan a realizar la actividad mientras la docente se sienta en el escritorio, algunos de los estudiantes presentan dificultades para realizar la actividad y van al escritorio de la docente para que los oriente nuevamente en lo que deben realizar algunos de estos estudiantes que presentan dificultad están en condición de discapacidad, la docente les dice que miren bien el tablero y cuenten los cuadros para que hagan el trabajo bonito, los estudiantes vuelven al puesto y ante su incapacidad de realizar el trabajo unos se ponen a charlar a caminar por el salón y otros se quedan en su puesto sin realizar ningún trabajo.</p>	<p>queda sentada en su escritorio y en el caso de los estudiantes con discapacidad cognitiva que presentan dificultades no se hace una actividad multinivel en la que se modifique la actividad para que el estudiante trabaje el mismo logro pero con un nivel inferior de dificultad, en esta actividad no se evidencia un proceso ya que la docente solo tiene en cuenta el producto final del trabajo, desde las orientaciones para la discapacidad plantean que se deben dar indicaciones claras y sencillas para que los estudiante comprendan el trabajo y lo realicen sin dificultad.</p>
---	---

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 10. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 2</p> <p>La docente inicia la clase entregando a los estudiantes una ficha con un dibujo de los animales de la granja, las indicaciones que les da la docente es que coloreen la ficha, a pesar de que los estudiantes están organizados en mesas de trabajo, la actividad la realizan de forma individual, aunque algunos de los niños con discapacidad cognitiva, miran el trabajo de su compañero del lado para realizarlo igual, esto es algo que le incomoda al compañero pues expresa a la docente que su compañero le esta copiando y no quiere sentarse al lado de él, a lo que la docente le responde que no le preste atención y que continúe con el trabajo</p>	<p>Esta actividad es planteada para realizarla en mesas de trabajo y compartir los colores, pero se evidencia una barrera actitudinal ya que uno de los estudiantes muestra su descontento al ver que uno de los estudiantes con discapacidad cognitiva mira su trabajo para guiarse en el suyo, la docente ante esta situación muestra una actitud de despreocupación y no realiza una reflexión en la que se le hable a los estudiantes sobre las actitudes discriminantes y los efectos de estas en las personas, debió poner a este estudiante como un tutor del estudiantes que presentaba la dificultad como se plantea desde el aprendizaje colaborativo con el fin de que ambos estudiantes se beneficien. No se</p>

	evidencia un objetivo claro que guie la actividad, ni un propósito que desarrolle competencias, las cuales están plantadas por el MEN y como lo expresan Vera y Arocas para potenciar habilidades del pensamiento.
--	--

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 11. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 2 La docente inicia la clase entregando a los estudiantes una hoja en la cual había una imagen de la silueta de un conejo, el cual debían terminar de dibujar, colorear y recortar para pegarlo en una nueva hoja, allí debían decorarlo, la docente da todas las indicaciones a la vez, y esto impide que algunos estudiantes comprendan la actividad, durante la actividad uno de los niños estaba realizando lo que no debía con la imagen, pues no había comprendido la actividad y estaba recortando por partes para después armarlo en la otra hoja, la docente lo regañó por haber dañado la ficha pero lo dejó que continuara con lo que estaba haciendo sin dar de nuevo las indicaciones. El trabajo se realizó de manera individual.</p>	<p>La docente no aplica las orientaciones pedagógicas para estudiantes con discapacidad cognitiva ya que no tiene en cuenta al estudiante con discapacidad en esta actividad porque da los pasos para realizar el trabajo de una sola vez, esto se evidencia en uno de los estudiantes que al no entender la actividad comenzó a trabajar desde lo que él había entendido que debía hacer, la docente muestra una actitud errada para tratar al estudiante ya que en vez de hacerle una instrucción personalizada lo regaña y de esta manera desacredita su trabajo, esta actitud la ven los demás estudiantes y la reproducen formándose una actitud de rechazo o una barrera actitudinal.</p> <p>La actividad planteada es compleja para los estudiantes con discapacidad cognitiva, ya que está compuesta por varios pasos que necesitan un tutor para los estudiantes con discapacidad y se hace necesario que se haga una modificación para que los estudiantes con discapacidad logren terminarla completamente</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 12. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 3 En esta clase la docente les entrega a los estudiantes una hoja de block, les dice que en</p>	<p>Según lo planteado por Lowenfeld esta actividad es buena para los estudiantes porque desarrolla la creatividad y la imaginación, pero</p>

<p>ella realicen un dibujo libre y lo coloreen, los estudiantes comienzan a realizar el trabajo. Los estudiantes con discapacidad no presentan problemas para realizar el dibujo, tienen dificultades para tener en cuenta detalles del cuerpo humano, cuando terminan el trabajo lo colorean y así se termina la clase. La docente les dice que guarden el dibujo que realizaron y pasa a trabajar en otra área.</p>	<p>esta debe tener un propósito y un proceso, la actividad no tiene una socialización ni se transversaliza para el trabajo desde la sensibilización y la diversidad.</p>
---	--

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 13. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 3 En esta clase la docente le pide a los estudiantes que saquen las revistas que les pidió, seguidamente les entrega una hoja de block y les dice que en esta deben formar un paisaje recortando figuras de la revista que trajeron para la clase. Los estudiantes comienzan a trabajar y sacar imágenes para la construcción del paisaje, algunos estudiantes no tienen revista y no están trabajando la profesora les dice que por no traer el material a la clase van a sacar una mala nota. Algunos de los estudiantes con discapacidad tienen problemas para manejar las tijeras y su trabajo queda inconcluso y no se entiende el paisaje la docente pasa por los puestos mirando los trabajos y le dice a estos estudiantes que tienen dificultades que vuelvan a realizar el trabajo porque el que están haciendo les está quedando sin estética algunos de los estudiantes vuelven a iniciar el trabajo pero otros lo botan y no trabajan más. La docente les dice a los estudiantes que guarden todo y que traigan el trabajo hecho de la casa para la clase siguiente.</p>	<p>La actividad es buena porque tal y como lo plantea Moreno potencia en el niño la creatividad, la imaginación, también desde este trabajo se tiene en cuenta el modelo expresionista planteado por el mismo autor el cual también busca desde la inclusión favorecer la autonomía del estudiante. El rol de la docente según moreno debe ser de observación para interpretar y potenciar en los estudiantes sus habilidades, en este caso la docente está aplicando un modelo conductista ya que algunos de los estudiantes no llevaron los materiales y esto conllevó a una mala nota para ellos. La docente no valora lo realizado por los estudiantes con discapacidad cognitiva ya que por el contrario realiza críticas y esto fomenta la baja autoestima de los estudiantes</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 14. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS

Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 4 La docente inició la clase diciendo a los estudiantes que iban a realizar un collage, para esto les entregó una hoja con cuatro dibujos de animales (lagartija, pez, dinosaurio y león), los estudiantes debían tener revistas que les había pedido desde el día anterior, ella les dijo que debían cortar pedacitos de papel para rellenar el dibujo y que este debía ser del color de cada uno de los animales. Los estudiantes empezaron a trabajar en la actividad, todos estaban trabajando lo mismo, mientras los niños trabajaban la docente estaba sentada en el puesto y los niños que tenían dudas iban donde ella para que se las resolviera, todos los niños si excepción estaban trabajando en lo mismo. El trabajo no lo alcanzaron a terminar y la docente les dijo que lo terminaban en la siguiente clase</p>	<p>Con esta actividad se limita al estudiante porque se le exige que los animales deben tener determinado color, no se tiene en cuenta la contextualización ya que los animales son de hábitats que dejaron de existir o que son lejanos a su contexto, no se tiene en cuenta el aprendizaje por descubrimiento planteado por Bruner, ya que se les dice el color que debe tener el animal en vez de hacer preguntas que le permita a los estudiantes construir la forma y el color de estos. La docente cumple un papel pasivo y autoritario todo lo contrario a lo planteado por Moreno donde el docente es activo, observador e interpreta las capacidades y habilidades de cada uno para tener en cuenta la diversidad.</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 15. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 4 En esta clase la docente le dice a los estudiantes que van a realizar una tarjeta de amor y amistad a alguno de sus compañeros, para esto les pide que saquen los materiales que les pidió la clase anterior, los estudiantes empiezan a realizar las tarjetas a su gusto, en ocasiones la docente pasaba por los puestos revisando que si estuvieran realizando la actividad, pues la mayor parte del tiempo estuvo en el escritorio, y si los estudiantes tenían alguna duda debían ir al puesto en donde estaba ella. Finalizada la actividad la docente le dijo a los estudiantes que entregaran las tarjetas a sus compañeros, algunos no recibieron tarjeta, entre ellos algunos estudiantes con discapacidad cognitiva, mientras que otros recibieron varias.</p>	<p>Desde lo planteado por Moreno, se permite a los estudiantes desarrollar la creatividad e imaginación, pues la docente no propone un esquema de tarjeta, esto le permite a los estudiantes adquirir habilidades tanto motoras como cognitivas que les va a permitir desenvolverse mejor en otras áreas del conocimiento como lo plantea el MEN. Según lo planteado por Moreno, la docente pasa de un papel activo a pasivo porque en ocasiones pasa por los puestos verificando que si estén realizando la actividad. Con esta actividad, también se ve afectada la inclusión educativa, porque algunos estudiantes reciben tarjeta y otros no y esto genera rechazo, para esta actividad la docente debió asignar a cada estudiantes un compañero pidiendo que en la tarjeta resaltaran las cualidades y capacidades, además hacer una socialización, de este modo estarán todos incluidos en la actividad.</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 16. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 5 La docente inicio la clase preguntando a los estudiantes si habían llevado las imágenes que les pidió (ellos debían llevar dos imágenes iguales) después les dijo que detrás de las imágenes que habían llevado debían realizar líneas de 1 centímetro cada una y que debían numerar las imágenes, después de esto debían recortar la primera línea de la imagen uno y la pegaban en la cartulina, después recortaban la primera línea de la imagen dos y la pegaban en la cartulina dejando medio centímetro entre una y otra, y así con todas las líneas, el trabajo era el mismo para todos, algunos estudiantes realizaron bien el trabajo, a otros se les dificulto un poco y hubo un estudiante que realizo el trabajo como no era, la docente dice que el niño tiene dificultades de aprendizaje pero no tiene diagnostico porque es nuevo, la docente le dijo a los estudiantes que debían terminar el trabajo en la casa y llevarlo para la próxima clase, y que debían volver a llevar dos imágenes iguales y un octavo de cartulina.</p>	<p>la actividad es muy compleja para los estudiantes y aun mas para los estudiantes con discapacidad cognitiva, además algunos no llevaron el material y por ende crearon desorden en el salón ya que no trabajaron, dentro de esta actividad no se evidencia un aprendizaje colaborativo, ni una tutoría entre iguales, ni una instrucción individualizada para los estudiantes que presentaban alguna dificultad, por el contrario la docente da todas las instrucciones a la vez y no tiene en cuenta que algunos de los estudiantes no tienen el manejo de la regla para trazar los centímetros en la imagen. Se ve afectada la inclusión ya que ninguno de los docentes con discapacidad logró realizar la actividad, la docente debió plantear una actividad multinivel en la que trabajaran el mismo logro pero que el nivel de dificultad fuera menor para los estudiantes con discapacidad cognitiva.</p>

Lugar: Institución Educativa Byron Gaviria

Objetivo: identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en la básica primaria para la realización de la clase de artes plásticas.

CUADRO 17. Observaciones estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas

ESTRATEGIAS EN ARTES PLÁSTICAS	
Observaciones	Conclusiones
<p>GRADO 5 La docente inició la clase diciendo a los estudiantes que debían realizar un dibujo libre y que lo debían colorear. Algunos estudiantes empezaron a trabajar mientras otros hablaban o realizaban otra actividad, mientras tanto la docente estaba en el puesto revisando cuadernos, cuando estaban haciendo mucho desorden se paró del puesto para llamarles la atención y así volver a ordenar el grupo. La docente solo paso una vez revisando que todos estén trabajando, finalmente los</p>	<p>Según lo planteado por Lowenfeld este tipo de actividades son buenas debido a que permite desarrollar en los estudiantes la creatividad y la imaginación, pero no tienen un objetivo claro, tampoco hay un propósito, un proceso y un fin de la actividad, pues solo se tiene en cuenta el producto final. No se hace socialización del trabajo.</p>

estudiantes que iban terminado el trabajo se lo entregaban y se quedaban en el puesto hasta que terminara la clase, no hubo una socialización	
---	--

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

Análisis:

Al relacionar las respuestas obtenidas en las entrevistas con las observaciones no participantes realizadas en la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria, de la ciudad de Pereira, se encontró que las estrategias implementadas por los docentes en el área de artes plásticas no coinciden con las respuestas dadas en las entrevistas ya que estas parten tanto de un modelo conductista basado en la instrucción, el cual se basa en refuerzo-elogio, esto planteado por Flórez Ochoa¹⁹², estas se evidencian en las estrategias pedagógicas aplicadas en artes plásticas en las cuales no se tiene en cuenta las capacidades y habilidades de los estudiantes para la selección de contenidos y la realización de actividades ya que estas se aplican sin tener en cuenta un fin ni un objetivo claro dentro del currículo y a la vez no se propicia la inclusión educativa ya que como lo manifestaron algunos docentes desconocen los lineamientos de educación artística, sus objetivos y sus fines.

Teniendo en cuenta lo planteado por Lowenfeld¹⁹³ y luego de realizar las observaciones se evidencia que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en el área de artes plásticas no cumplen el papel de desarrollar la creatividad, la imaginación ni las habilidades cognitivas de los estudiantes ya que estas se plantean de manera superficial y no tienen un fin ni unos objetivos, no se hace una socialización y no tiene en cuenta el aprendizaje colaborativo planteado por Vigotsky¹⁹⁴ en el que el trabajo en grupo desarrolla la sensibilidad necesaria para la aceptación de la diferencia y para crear roles sociales, tampoco se evidencia una instrucción individualizada en la que se le repita al estudiante o se le guíe en el trabajo que debe realizar dándole los pasos teniendo en cuenta su capacidad.

El área de artes plásticas ocupa un lugar desligado del currículo ya que es un área aislada en la que no se da una transversalización con las demás áreas además de que no tiene una intensidad horaria definida como lo plantea Ros¹⁹⁵ donde expresa que el trabajo en artes no ocupa un lugar importante, dentro del área no se da un proceso evaluación tal como lo plantea Aguirre, Jiménez y Pimentel¹⁹⁶ quienes afirman que la evaluación en el área de artes plásticas debe ser constante dentro de todo el proceso y las estrategias que se elijan deben ser acordes al contexto en el que se encuentre, la población a la que se dirige y los procesos de aprendizaje que se quieren lograr.

¹⁹² OCHOA, Flórez op cit

¹⁹³ LOWENFELD op cit

¹⁹⁴ VIGOTSKY op cit

¹⁹⁵ ROS op cit

¹⁹⁶ AGUIRRE, JIMENEZ Y PIMENTEL op cit

6. CONCLUSIONES

- La comunidad educativa se encuentra en un paradigma médico en cuanto a la concepción que se tiene de discapacidad cognitiva ya que consideran que según la profundidad de la discapacidad se debe tratar ya sea desde la escuela formal o con profesionales capacitados para su tratamiento.
- A partir de los hallazgos se puede deducir que las estrategias pedagógicas actuales observadas en el área de artes plásticas en la Institución Educativa Byron Gaviria no son las adecuadas ya que no se plantean desde la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, además no están fundamentadas en los lineamientos curriculares de educación artística por lo tanto se ve afectado el proceso de inclusión, ya que al no tener presente los objetivos y contenidos del área, se les dificulta transversalizar y plantear estrategias pedagógicas que benefician la inclusión educativa.
- En las observaciones realizadas en el área de artes plásticas de la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria no se evidencia la implementación de estrategias alternativas y complementarias para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes de la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria, parten de un modelo conductista que se basa en la transmisión por parte de los docentes y la ejecución por parte de los estudiantes, por ende no se beneficia ni la inclusión educativa, el trabajo en el área de artes plásticas y el desarrollo de la creatividad.
- Aunque los docentes de la Institución Educativa Byron Gaviria están capacitados para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva no hay un proceso de sensibilización con los pares académicos de dichos estudiantes por lo tanto se presentan barreras actitudinales.
- Después de las falencias que se presentan en el área de artes plásticas en la básica primaria de la Institución Educativa Byron Gaviria, se plantean estrategias pedagógicas en la misma que permitan que se dé la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva así como un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas.

7. RECOMENDACIONES

Es recomendable que los docentes reciban capacitaciones en cuanto a la concepción de discapacidad, las políticas de inclusión y en la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas flexibles que promuevan la inclusión educativa.

Se recomienda a los docentes que en las estrategias implementadas en el aula de clase, realicen un proceso de sensibilización con los demás estudiantes con respecto a la aceptación a la diferencia para que el proceso de inclusión cada vez sea mejor.

Se recomienda a los docentes tener en cuenta las estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas, que se basan en la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y el desarrollo de competencias cognitivas y artísticas, para así poder mejorar el proceso de inclusión educativa, y de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica primaria.

Dar la importancia necesaria al área de artes plásticas en el currículo y en el aula de clase, ya que esta permite desarrollar competencias en los estudiantes que tal vez no desarrolle en otras áreas, además de potencializar las habilidades tanto artísticas como cognitivas de los estudiantes.

Para futuras investigaciones se recomienda partir de las estrategias planteadas en el área de artes plásticas, verificando que dichas estrategias fomenten la inclusión educativa y que le sirvan al docente para el trabajo en dicha área.

Se recomienda a los directivos de la institución junto con la docente de apoyo, realizar actividades de sensibilización con los padres de familia, estudiantes, docentes y con la comunidad educativa en general, para de esta forma disminuir las barreras actitudinales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Luis (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo? Revista EDUCAR V. 26, p. 53-7
- ÁLVAREZ, A y DEL RÍO, P. Educación y desarrollo: La teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En: Coll, C. et. Al. (1990). Desarrollo y Educación II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, pp. 90 a 102.
- ARANDA, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. P. 21-22
- ARNÁIZ Sánchez, Pilar. Currículum y atención a la diversidad. Universidad de Murcia (España).
- 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. Pg. 90
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Citado por VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002. En siglo cero: revista española sobre discapacidad intelectual. 2003, Vol. 34, no 20, p 5.
- 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.
- BANDURA, Albert. Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe. 1984.
- BATISTA, Enrique, PH, D. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ. P. 110
- BILLOROU, Nina. Las competencias docentes en un escenario de cambio. Foro internacional de educación técnica y tecnológica. Bogotá 2008. (DIAPOSITIVAS) 26 diapositivas fondo claro letras gris y naranja.
- 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. 13-16-23
- BLANCO GUIJARRO, Rosa. Las adaptaciones del currículo. En: MARCHESI, Alvaro, COLL, César y PALACIOS Jesús. 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. P. 6

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

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

COLL, César; 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

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

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

De Zubiria Julián. *Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, Bogotá Magisterio, 2ª edición.

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.*

-----,----- Risaralda Agosto de 2007. Citado por: Asociación de Discapacitados de Risaralda. *Lineamientos de política pública en discapacidad en el municipio de Pereira: Borrador de trabajo.. Pereira: ASODIRIS. 2008. P.6.*

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

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

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

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

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

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

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

-----Pedagogía del conocimiento. España: Mcgraw Hill. Segunda edición.2005. P. 168, 169, 171.

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

GARCÍA, Miriam. PANOJO, Valentín. VILLAGRA, Ariel. La expresión corporal en la discapacidad cognitiva. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. Pág. 407

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

GARZÓN, Marta Lucía. Modelos pedagógicos [diapositivas] Santa Rosa de Cabal. Gobernación de Risaralda. 2011. 41 diapositivas, a color, con imágenes, power point.

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

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.

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.

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

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

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

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

LOBATO Suero, María José, et al. El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. En línea. [Citado el 13-03-12]. Disponible desde: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11550/desarrollo_habilidades_personas_con_nee.pdf.

LOWENFELD, Viktor. El niño y su arte. Buenos Aires (Argentina). Editorial Kapeluz, 1958. Pág 4, 8

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

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

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

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

-----,----- Colombia, 2007. P. 13

-----,----- Colombia, 2007. P. 14

-----,----- Colombia, 2007. P. 15

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

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

-----,----- Bogotá: MEN. 2006. P. 11

-----,----- Bogotá: MEN. 2006. P. 28

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

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

-----,----- Bogotá (Colombia): MEN. P.16l. 2006

MOTOS. Citado por GARCÍA Miriam. PANOJO, Valentín. VILLAGRA, Ariel. La expresión corporal en la discapacidad cognitiva. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. Pág. 405

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

----- Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004 P. 140

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). 2004

----- 2004. P. 41

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

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

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

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

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

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

----- Medellín (Colombia).Tecnología de Antioquía. 2005, P. 51

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.

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

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

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

----- Santiago de Chile, 2004

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

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

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

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

----- Junio, 2004, p.12

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

----- Barcelona: Crítica, 1979p.99.

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

WEBGRAFIAS

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

Aguirre Imanol. Jiménez Lucina. Pimentel Lucia. Colección Metas Educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. 1 ed. Madrid, España. Pag 133. [En línea]. [Citado el 01 de septiembre de 2011]. Disponible desde: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>>

ARAGÓN LÓPEZ, Zohara. Practicando el arte con alumnos con necesidades específicas de apoyo. [En línea] [Revista Electrónica] Ed. 24. Málaga, España. 24 de noviembre de 2009. [Citado el 12 de agosto de 2011]. Disponible desde: <[http://www.cs-icsif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero24/ZOHARA%20ARAGON%20LOPEZ 1.pdf](http://www.cs-icsif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero24/ZOHARA%20ARAGON%20LOPEZ%201.pdf)>

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

AVRAMIDIS, Elias y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia revista [En línea]. 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>

BALLESTA, Ana. VIZCAÍNO, Onil. DÍAZ, José Diego. Arte y capacidades diversas. [En línea] Revista síndrome de Down. Volumen 24. Junio 2007. Pág. 46. [Citado el: 12 de agosto de 2011]. Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2323269>>

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

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

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>

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/articulos-85906_archivo_pdf.pdf

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.mineducacion.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

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 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

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>

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

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

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

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

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

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

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

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

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/~lamemoriaparalizada/documentos/pdf/martinez_perez.pdf

MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. [En línea] Costa Rica: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-zd/crica/ponencias/lady_melendez2.doc

----- [En línea] Costa Rica: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. [Citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-zd/crica/ponencias/lady_melendez2.doc

MELÉNDEZ, 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.

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

----- 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

----- La educación artística en el proyecto educativo institucional: Diseño del área como proyecto para la atención a niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales. Colombia. [en línea]. [Citado el 13 de agosto del 2011]. Disponible desde: <www.ministeriodeeducacion.gov.co>

----- Lineamientos Curriculares en Educación Artística. [En línea]. Editorial Magisterio. [Citado el 31 de marzo de 2011]. Disponible desde: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>>

----- 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

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

----- Il congres internacional de didactiques. La educación plástica hoy: pensamiento del profesorado y propuesta de Intervención en la escuela primaria. BÁEZ, Merino. Clara. 2010 [en línea]. [Citado el 6 de agosto del 2011]. Disponible desde: <www.ministeriodeeducacion.gov.co>

MORENO González, Ascensión. La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. [En línea]. 2010. [Citado el 04 de junio de 2011]. Pág. 4. Disponible desde: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170044>>

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

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

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

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

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). 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). 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 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 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/

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

ROS, Nora. IANNONE, Nancy. Formación y capacitación docente en educación artística: dos propuestas pensadas desde el profesorado y licenciatura en educación inicial para trabajar los nuevos escenarios educativos [En línea]. Buenos aires (Argentina). 2011. [Citado el 31 de marzo de 2011]. pág. 2. Disponible desde: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3583Ros.pdf> >

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>

Stuhr. Citado por Aguirre Imanol y Jiménez Lucina. Colección Metas Educativas 2021. Educación artística, cultura y ciudadanía. 1 ed. Madrid, España. Pag 30. [En línea]. [Citado el 01 de septiembre de 2011]. Disponible desde: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9239>

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

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

UNESCO. 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. 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

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

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 -

VERA LLUCH, Gabriela. AROCA SANCHIS, Emma. La educación plástica en el desarrollo de alumnos con NNE. [En línea]. [Citado el 18 de agosto de 2011]. Disponible desde: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:zvrHbcR0u14J:scholar.google.com/+LA+EDUCACI%C3%93N+PL%C3%81STICA+EN+EL+DESARROLLO+DE+ALUMNOS+CON+NNE&hl=es&as_sdt=0,5>

ANEXOS

ANEXO A Formato de entrevista Rector

<p>RECTOR</p> <p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</p>			
<p>Lugar:</p> <p>Fecha:</p> <p>Hora inicio: hora final:</p> <p>Entrevistado:</p> <p>Entrevistador:</p> <p>Objetivo:</p>			
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 que aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Cómo describe las actividades implementadas por los docentes en cuanto a la aceptación e inclusión de los niños con discapacidad cognitiva?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas que proponen los estándares? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Qué responsabilidades se les asignan a los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de la organización del colegio?			

¿De qué recursos dispone la institución para propiciar espacios de aprendizaje a estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo es la participación de los padres de familia de los estudiantes con discapacidad cognitiva en las actividades realizadas por la institución?			

ANEXO B Formato de entrevista Docente de Apoyo

<p>DOCENTE DE APOYO</p> <p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.</p>			
<p>Lugar:</p> <p>Fecha:</p> <p>Hora inicio: hora final:</p> <p>Entrevistado:</p> <p>Entrevistador:</p> <p>Objetivo:</p>			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Podría describir cómo ha sido asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva a nivel institucional?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?			
¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso, permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a en la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En qué aspectos del PEI de la institución considera usted que se posibilita la inclusión de niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con			

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

ANEXO C Formato de entrevista Padres de Familia

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 hij@?			
¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hij@ en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?			
¿Cree usted que la actitud de su hij@ 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 hij@ para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?			
¿Qué cambios ha evidenciado en su hij@ desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?			
¿Considera que su hij@ 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 hij@ las actividades que realiza la profesora en clase?			
¿Cómo describe el rendimiento académico de su hij@ en las diferentes asignaturas?			
¿Qué temas le han causado más dificultad a su hij@ en las diferentes asignaturas?			
¿Qué cree usted que su hij@ debería aprender en cada una de las materias?			

ANEXO D Formato de entrevista Estudiantes

ESTUDIANTE			
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.			
Lugar:			
Fecha:			
Hora inicio:		hora final:	
Entrevistado:			
Entrevistador:			
Objetivo:			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo te ha parecido entrar a estudiar a esta escuela? ¿Por qué?			
¿Qué es lo que más te ha gustado de entrar a estudiar aquí?			
¿Cuáles son las cosas que no te han gustado de estar en este colegio?			
¿Hace 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? ¿Podrías realizar un dibujo donde muestres cuál es tu papel en el grupo de trabajo?			
¿Cómo te gustan más los exámenes, cuando al			

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

que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tiene conocimiento de planes de estudio adaptados para el área de ciencias sociales para niños con discapacidad cognitiva?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en el área de artes plásticas?			
¿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 ciencias sociales, cree usted que son más útiles a los niños con discapacidad cognitiva para desenvolverse en su cotidianidad? ¿Por qué?			
¿Qué objetivos tiene para el estudiante con discapacidad cognitiva en el área de ciencias sociales?			

ANEXO G Formato de entrevista Funcionario encargado de la Alcaldía

FUNCIONARIO ENCARGADO DE LA ALCALDÍA 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 en Pereira?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?			
¿Qué obstáculos presentan actualmente las instituciones educativas para que los niños con discapacidad cognitiva puedan lograr el acceso, permanencia y promoción a ellas?			
¿Qué recursos se les han brindado a las instituciones oferentes para discapacidad cognitiva de la ciudad de Pereira?			
¿Cree usted que en los PEI se debe hacer explícita la parte donde se habla de inclusión educativa? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos reciben los estudiantes con discapacidad cognitiva en su proceso de aprendizaje por parte de la alcaldía?			
¿Considera que el estudiante con discapacidad cognitiva puede alcanzar las competencias mínimas de las áreas? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cuántos estudiantes con discapacidad cognitiva hay en la ciudad de Pereira?			