

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS EN PAUSAS ACTIVAS PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA EN
INSTITUCION VILLA SANTANA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

ANGELA VIVIANA GONZALEZ MARULANDA
JOHANA RAMÍREZ AGUIRRE

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

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS EN PAUSAS ACTIVAS PARA LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESCOLARES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA EN
INSTITUCION VILLA SANTANA DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

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

ANGELA VIVIANA GONZALEZ MARULANDA
JOHANA RAMÍREZ AGUIRRE

Coinvestigadoras:

MAGISTER MARTHA LUCIA IZQUIERO BARRERA
MAGISTER MARTHA LUCIA GARZÓN OSORIO

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

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, Febrero de 2012.

DEDICATORIA

Esta obra la dedico a Dios, a Gurudeva Paramadvati, a mi mamá Gloria I. Marulanda C, a Sruta Castellón M, a mi hija Krishna Jivani Castellón G. y a mi familia, quienes me han dado todo su apoyo y entusiasmo para cumplir las metas de mi vida.

Angela Viviana Gonzalez M

Quiero compartir mis logros y mis metas primero con DIOS, con mis maestras y asesoras MARTHA LUCIA GARZON, MARTHA LUCIA IZQUIERDO en ellas me apoyé y me dieron toda la fortaleza, a mi familia, a Iván Dario villegas que incondicionalmente me ha apoyado lo mismo que a mis suegros y a una personita muy especial que es la que me da la fuerza y el valor para realizarme como profesional y es a mi hijo Jhon Jairo, quienes me han dado todo lo necesario moral, material y espiritual lo mismo al Rector, Coordinador, maestros y a los Asesores de apoyo del Colegio Villa Santana. Los llevaré por siempre en mi corazón.

Johana Rgmirrez Aguirre

AGRADECIMIENTOS

En primera medida le agradecemos a la universidad tecnológica de Pereira por los conocimientos recibidos durante estos cinco años de formación, no solo para nuestras vidas profesionales sino para nuestra vida personal.

A cada uno de los docentes por habernos proporcionado diversos espacios de aprendizaje y saberes necesarios para nuestro que hacer como profesionales.

También a la institución educativa “Villa Santana” a sus docentes, directivos y a cada estudiante por dejarnos compartir estos espacios educativos que fueron de vital importancia para el desarrollo de nuestro trabajo de grado.

A las docentes y asesoras Martha Lucia Izquierdo y Marta Lucia Garzón por todo el conocimiento, la paciencia, dedicación y acompañamiento durante este proceso de culminación de nuestros estudios.

Finalmente agradecemos a nuestras familias por el esfuerzo y apoyo durante estos años y por habernos dado la oportunidad de un futuro mejor a través de la formación profesional.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN (ABSTRAC)	10
INTRODUCCIÓN	11
1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
2. OBJETIVOS	17
2.1 OBJETIVO GENERAL	17
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
3. MARCO REFERENCIAL	18
3.1 MARCO CONTEXTUAL	18
3.1.1 Marco político y legal	18
3.1.2 Marco institucional	22
3.2 MARCO TEÓRICO	23
3.2.1 Fundamentos de la Inclusión Educativa	23
3.2.2 Discapacidad cognitiva	35
3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva	44
3.2.4 Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas	65
4. METODOLOGÍA	70
4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	70
4.2 UNIDAD DE ANALISIS	70
4.3 UNIDAD DE TRABAJO	75
4.4 PROCEDIMIENTO	75
4.5 INSTRUMENTOS	75
4.5.1 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	76
4.5.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE	76
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	77
6. CONCLUSIONES	90
7. RECOMENDACIONES	91
BIBLIOGRAFÍA	92
ANEXOS	100

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Diferencias entre la integración-inclusión	28
Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva	39
Cuadro 3. Categorías y subcategorías	71
Cuadro 4: Observación 1	77
Cuadro 5: Observación 2	78
Cuadro 6: Observación 3	78
Cuadro 7: Observación 4	79
Cuadro 8: Observación 5	80
Cuadro 9: Observación 6	80
Cuadro 10: Observación 7	81
Cuadro 11: Observación 8	82
Cuadro 12: Análisis e interpretación de resultado de inclusión educativa	82
Cuadro 13: Análisis e interpretación de resultado de discapacidad cognitiva	85
Cuadro 14: Análisis e interpretación de resultado de estrategias pedagógicas	86
Cuadro 15: Análisis e interpretación de resultado de pausas activas	88

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)	27
Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva	37

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1 formato entrevista del rector	100
Anexo 2 formato entrevista del docente de apoyo	105
Anexo 3 formato entrevista a los padres de familia	109
Anexo 4 formato entrevista a los estudiantes	112
Anexo 5 formato entrevista del coordinador	115
Anexo 6 formato entrevista del docente titular	117
Anexo 7 cartilla estrategia pedagógica	

RESUMEN

La investigación fue realizada con el objetivo de crear estrategias pedagógicas alternativas de pausas activas en yoga, relajación y respiración, para la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva, de primero a quinto de primaria de la institución educativa Villa Santana.

Para alcanzar este objetivo se realizó una investigación cualitativa que presento varios momentos, primero se realizó unas observaciones dentro de las aulas, segundo se ejecutaron unas entrevistas a directivos, estudiantes, padres de familia y docentes; finalmente se ejecuto la interpretación y el análisis de la información recogida, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten la inclusión escolar minimizando los niveles de exclusión y barreras para el aprendizaje y la participación; este análisis permitió el planteamiento de las estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas basada en el modelo socio constructivista, implementadas para atender la diversidad educativa partiendo de la valoración y la XXXX de las capacidades individuales de los estudiantes, estas actividades contienen estrategias multimodal o multisensorial, estilos de aprendizaje y estrategias de autorregulación adaptadas para niños y niñas con discapacidad cognitiva, esto se realizó de manera flexible respondiendo a las necesidades que tienen los estudiantes desde un sistema educativo capaz de dar soluciones a los diferentes muros que obstaculizan el aprendizaje y permitiendo su plena participación.

Así mismo estas estrategias pedagógicas alternativas permiten la construcción de conocimientos de los estudiantes dentro de su contexto social, desarrollando competencias para saber, saber hacer y saber ser, de igual manera permite que el docente pueda utilizar métodos alternativos o complementarios como forma de trabajo atendiendo a las necesidades físicas, cognitivas, emocionales, y sociales de los educandos para facilitar su proceso de enseñanza y aprendizaje en adolescentes en situación de discapacidad.

Esta investigación evidenció la importancia de poder diseñar una cartilla de pausas activas, permitiendo que los estudiantes mejoren su atención a través del yoga, respiración y relajación, ya que esto son hábitos sanos para la vida diaria, así mismo estas estrategias pedagógicas permite generar en los estudiantes la calma, la concentración, disminuyendo el estrés muscular y mental proporcionándoles una mayor confianza en ellos mismos.

INTRODUCCIÓN

“Dios quiere que estén entre nosotros para darnos la oportunidad de trabajar por ellos, para aprender de ellos. Y trabajar es servir, servir es vivir y vivir es amar. Porque la vida se nos da para eso. El que no viva para servir, no sirve para vivir” Anónimo.

Desde hace mucho tiempo las personas con discapacidad cognitiva han sido vulneradas de sus derechos, ya que la sociedad ha presentado muchas barreras para la inclusión de ellas en distintos ámbitos; en los últimos años se ha observado el esfuerzo por una mejor inclusión en Colombia haciendo énfasis en la educación, lo anterior nos lleva a tomar conciencia de que como futuras docentes tenemos un papel fundamental en la educación de estos seres y sabemos que cualquier acto que realicemos hacia ellos quedara continuamente grabado en su corazones y en el de nosotros; de aquí parte la necesidad de crear unas estrategias adecuadas en las distintas áreas de aprendizaje, realizando modificaciones al currículo y por lo tanto dando la oportunidad de la participación y aprendizaje de cada estudiante según sus necesidades y capacidades.

Para potenciar estas capacidades logrando un mejor desempeño y atención de los estudiantes en cada una de sus actividades escolares, se crea la necesidad de hacer énfasis en estrategias basadas en pautas activas respecto al yoga, relajación y respiración; las cuales no son implementadas con regularidad en el aula de clase, esto se comprueba con las observaciones realizadas en la institución educativa Villa Santana en los grados de primero a quinto de primaria, aunque las pocas pausas activas que realizaban daban resultado es necesario generar un espacio primordial para la realización de estas, adecuando las actividades según las necesidades y capacidades de cada estudiante.

1. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

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

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

Así mismo, afirma Martínez³ que la sociedad ha creado imaginarios y barreras hacía las personas con discapacidad, pues se cree que tienen dones 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 se traducen en un lenguaje inapropiado y peyorativo para referirse a ellos.

Por su parte Bowman⁵ en la investigación llevada a cabo en 14 países, con aproximadamente 1.000 docentes con experiencia en la atención de escolares con

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 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

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 Billoch⁶, afirman que se ve la necesidad de una educación inclusiva con políticas que sustenten sus bases en la garantía de los derechos humanos y en el marco de una educación sin discriminación, un espacio donde todos los niños y niñas aprendan juntos, sin importar sus condiciones personales, culturales o sociales; ya que tradicionalmente la escuela ha estado marcada en su organización por criterios selectivos, como consecuencia del enfoque homogeneizador de la enseñanza y la clasificación del alumnado.

Lo anterior, se refleja en la implementación de modelos tradicionales y centrados en el docente, caracterizados por la uniformidad en la aplicación del currículo, amparado en la supuesta similitud de los alumnos y por lo tanto, el estudiante que no se adapta al sistema queda postergado, se le excluye o se le deriva a especialistas. Dado este esquema de discriminación y de exclusión, la escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas, según lo planteado por la OEA⁷.

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”⁸, 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”⁹

Con respecto a la inclusión, “el objetivo de esta educación no es que todos los alumnos se eduquen juntos en la escuela común, implica también asegurar su permanencia en su familia de origen y su comunidad”¹⁰. 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.

Según Tania Suarez¹¹, 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

⁶ 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.

⁷ OEA y UNESCO. Educar en la diversidad: Material de formación docente. Santiago de Chile (Chile): OEA. 2004

⁸ 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

⁹ *Ibíd.* p. 103.

¹⁰ OEA y UNESCO. *Op cit.* p. 140

¹¹ SUAREZ, Tania. Unidad de atención integral (UAI). Pereira (Colombia). Observación inédita, 2011

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

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

Un proceso de enseñanza caracterizado por “la instrucción y la transmisión del conocimiento en un ambiente de aprendizaje donde impera la disciplina, la conducta y la atención”¹², 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”¹³ 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

¹² 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

¹³ Ibíd.p51

presencia, fortalezca su autoestima y genere espacios de verdadero aprendizaje y socialización adecuados.

De esta manera, Meléndez¹⁴, 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”¹⁵

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.

Esta 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 Meléndez¹⁶, 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.

Para responder a dicha flexibilidad la presente investigación pretende realizar estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas que beneficiarían a los diferentes actores en el proceso educativo para mejorar la calidad de la enseñanza

En primer lugar, se van a beneficiar 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, reduciendo cualquier tipo de exclusión y 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.

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 alternativas en pausas activas, partiendo de las potencialidades y necesidades de los escolares, igualmente contarían con orientaciones para realizar

¹⁴ MELENDEZ, Lady. La inclusión escolar del alumno con discapacidad intelectual. Bogotá: GLARP IIPD. 2002 P. 15.

¹⁵ BOOTH, Tony y AINSWOW, Mel. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO. CSIE. P. 6

¹⁶ 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.

ajustes 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.

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.

En definitiva, la implementación de estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas 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 alternativas en las pausas activas, se convertirían en herramientas de un incalculable valor teórico para consolidar y afianzar la inclusión educativa para la población con discapacidad

Así mismo estas estrategias pedagógicas, ayudarían a mejorar la calidad de los procesos educativos en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes con discapacidad cognitiva, maximizando los niveles de formación y garantizando una educación con calidad y equidad.

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

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas implementadas por los maestros en las estrategias de pausas activas para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a quinto de la institución educativa villa santana de la ciudad de Pereira?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer las estrategias de pausas activas en las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en las estrategias de pausas activas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados primero a quinto de la institución educativa Villa Santana de la ciudad de Pereira, con el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las ideas expresadas en sus discursos, sobre inclusión, discapacidad cognitiva y estrategias pedagógicas de los diferentes actores pertenecientes a la institución educativa Villa Santa.

Caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la institución educativa Villa Santana, para desarrollar pausas activas con escolares con discapacidad cognitiva, expresadas en sus discursos.

Describir las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes de la institución educativa Villa Santana, para desarrollar pausas activas con escolares con discapacidad cognitiva, a partir de la observación.

Interpretar y analizar las estrategias pedagógicas usadas por los docentes de la institución educativa Villa Santana en las estrategias de pausas activas.

Diseñar estrategias pedagógicas de pausas activas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el trabajo inclusivo de los estudiantes 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 Niño¹⁷ (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 Todos¹⁸ (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 Humanos¹⁹ (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 Managua²⁰ (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.

¹⁷ 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>

¹⁸ 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 -

¹⁹ ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Conferencia Mundial de Derechos Humanos [En línea]. Ginebra (Suiza): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 1993 [Citado el 14-04-2011]. Disponible:: [http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument](http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?Opendocument)

²⁰ 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 discapacidad²¹ (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 Especiales²²: (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 Todos²³: (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 discapacidad²⁴ (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 2021²⁵ (Argentina 2010) Para garantizar el acceso y lograr la igualdad en la educación, proponen conseguir escuelas inclusivas en las que convivan y aprendan alumnos con diferentes condiciones sociales, culturales y capacidades e intereses; prestando apoyo especial, entre otros a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a jóvenes y adultos.

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

²¹ 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

²² 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

²³ 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 -

²⁴ 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/

²⁵ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI). Metas Educativas para América Latina 2021 2014 [En línea]. Buenos aires (Argentina): OEI 2010 [Citado el 14-04-2011]. Disponible desde: www.oei.es/metas2021/

Constitución Política de 1991²⁶. 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 1994²⁷. 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 1997²⁸. 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 1996²⁹: 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 2003³⁰: Contempla las competencias de la Secretaria de Educación en la organización de la oferta educativa para las poblaciones con NEE por discapacidad o excepcionalidad y el número de estudiantes que se deben atender por grupo. Cada institución organizará su plan de estudio de acuerdo a la discapacidad que atienda.

CONPES 80 de 2004³¹ -**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

²⁶ 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>

²⁷ 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

²⁸ 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

²⁹ 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

³⁰ 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

³¹ 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

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 2001³². 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 2002³³. 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 2006³⁴. 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 2007³⁵. 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 2009³⁶. Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en el marco de la educación inclusiva, determinando las competencias de las Secretarías de Educación, la prestación del servicio educativo para esta población y las funciones del personal de apoyo. Estipula que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas por el MEN.

Plan Decenal de Educación 2006 -2016³⁷. 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

³² 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

³³ 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

³⁴ 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

³⁵ 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

³⁶ 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

³⁷ 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

deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.

Ley 1346 de 2009³⁸. Establece el derecho de las personas con discapacidad a un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, con miras a desarrollar plenamente su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima y el respeto por los derechos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Además, estipula que los niños y niñas con discapacidad no quedaran excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y tendrán acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y en la comunidad en que vivan; para ello se deben realizar ajustes en función de las necesidades individuales, medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014³⁹. 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 2011⁴⁰. Propone avanzar en la garantía de derechos de personas con discapacidad, sus familias y cuidadores a fin de mejorar sus condiciones de vida y reconocerlos como Sujetos Titulares de Derechos y como protagonistas del desarrollo en el Municipio. Se plantea como uno de sus objetivos ajustar los PEI con modelos pedagógicos de Educación Inclusiva, en el Municipio de Pereira.

3.1.2 Marco institucional

El colegio Villa Santana se encuentra ubicado en el barrio Monserrate en la comuna de Villa Santana, la cual inicio como una invasión y en 1990 fue legalizada como comuna, ya que en esta hay distintos barrios como las brisas, Monserrate, Villa santana intermedio, entre otros. Debido a la incrementación de las personas en la comunidad, se presentaron distintas necesidades como salud, seguridad, transporte y educación; frente a esto se creo el puesto de salud de Villa Santana, la construcción de la vía principal para facilitar la entrada del transporte publico y la construcción el colegio Villa santana.

La institución Villa Santana, maneja calendario A, de carácter oficial, lo niveles que trabajan son pre-escolar y básica primaria en la mañana, básica secundaria en la tarde y los días sábado manejan la validación de los grados de básica secundaria, para adultos. En básica primaria hay 37 salones de primero a quinto, donde atienden a niños y niñas

³⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 por la cual se aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (31 de julio de 2009). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No. 47.427 [citado el 17 de abril de 2011]. Disponible desde: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1346_2009.html

³⁹ 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

⁴⁰ 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>

con tipo de necesidades y barreras de aprendizaje, de la comuna de Villa Santana de estratos 1 y 2.

La misión de la institución es: “la institución educativa Villa Santana forma seres humanos propositivos, emprendedores, responsables, con un claro sentido hacia la innovación y la investigación del conocimiento científico y tecnológico con un sentido humano tolerante, autónomo, respetuoso y comprometido con la institución, con proyección hacia la transformación de su entorno, construyendo si procesos para una sana convivencia.” Según esto la misión pretende formar personas que estén preparadas para enfrentar al mundo de una forma crítica positiva, partiendo desde unos valores ya fundamentados y fortalecidos dentro de la formación que se le brinda a los niños en la institución estos son: la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la honestidad.

La visión de la institución es: “la institución educativa villa santana se propone ser la mejor institución educativa de la comuna, liderando procesos de mejoramiento dentro de la comunidad; formando seres autónomos con las herramientas técnicas, científicas y humanas necesarias para enfrentar los retos y ,las nuevas competencias que exige un mundo globalizado.” Según esto la visión buscan que su educación brinde a los niños una excelente calidad fundamentada en sus proyectos de vida que estos tienen, fomentando en los escolares, los conocimientos ya adquiridos, para aplicarlo en la solución de conflictos, las emociones y su comportamiento frente a situaciones, que se presentan en su camino, es de suma importancia lo que proponen ya que es necesario, que en la escuela se formen personas de bien y competitivas para la sociedad, en la que se encuentran y contribuyan a la transformación social positivamente.

Se puede evidenciar que hay un PEI incluyente ya que forma ciudadanos autónomos, respetuosos de la diferencia, solidarios.

3.2 MARCO TEÓRICO

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

En este contexto se abordará en primer lugar el enfoque de la inclusión educativa, perspectiva dentro de la cual se inscribe la propuesta, en segundo lugar, se desarrollará un apartado discapacidad cognitiva, dentro del cual se plantea algunas generalidades, en tercer lugar se presentaran los aspectos generales sobre estrategias pedagógicas para la atención educativa de la diversidad para finalizar con las estrategias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas 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”⁴¹.

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”⁴², 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”⁴³, implica en la práctica, tener una convivencia pacífica y equitativa porque en todas las instituciones educativas siempre se presentarán múltiples diversidades: de ideas, experiencias, actitudes, capacidades y niveles de conocimiento, de estilos y ritmos de aprendizaje, de contextos, desarrollo cultural, lingüístico y social, entre otras. Estas consideraciones han conducido a que en la actualidad, el término diversidad sea bastante utilizado, lo cual en criterio de Arnaiz pretende “acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado.”⁴⁴

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 sé 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.

⁴¹UNESCO. 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>

⁴²MELÉNDEZ R. Lady. Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de América Latina. México: Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. Universidad de Costa Rica-IIP. p-5

⁴³Ibíd

⁴⁴ARNAIZ 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>

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 Castellanos⁴⁵ y Meléndez⁴⁶:

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

Los SXVI, XVII, XVIII y XIX se ubican en el paradigma proteccionista caracterizado por:

- 1) **Los asilos como forma de redención.** Las personas con discapacidad eran recluidas en orfanatos y condenadas a vivir de la mendicidad y la caridad.
- 2) **La institucionalización.** Estas personas eran vistas como seres antisociales que requerían un proceso de **Educación en instituciones residenciales** en los que se utilizaban modelos de tortura y restricción para modificar el comportamiento. Posteriormente con la ilustración se da un proceso de **Educabilidad como atributo**, haciéndose énfasis en la enseñanza a personas con dificultades en sus sentidos, viéndolos como pacientes-alumnos y por lo tanto orientando las prácticas educativas hacía 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.

⁴⁵ 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.

⁴⁶ MELENDEZ R. Lady. la educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución. San José (Costa Rica): EUNED, 2005. p. 47-63.

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 de 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 MEN⁴⁷, expone: Al “etiquetar” a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los estudiantes puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros estudiantes. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del estudiantado clasificado como con “Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

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

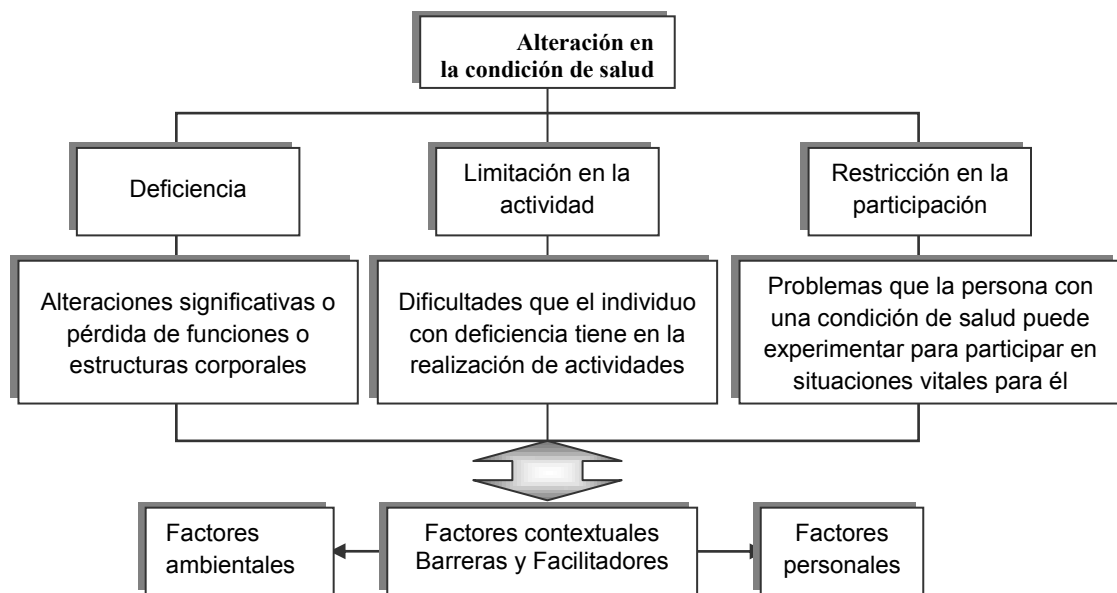
Finalmente entre las décadas de 1990 y 2010 surge el paradigma de la inclusión que inicialmente se fundamenta en un modelo social, en el cual la discapacidad es vista como un problema de origen social donde muchas de las condiciones de discapacidad son creadas por el entorno social y por lo tanto es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

⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2007. Op.cit

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 -CIF⁴⁸, 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:

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 Verdugo⁴⁹ expone que el funcionamiento de

⁴⁸Op cit. OMS, 2001

⁴⁹ VERDUGO, Miguel Ángel. La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Junio, 2004, p.12

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 Aguilar⁵⁰, 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.

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	Proyectos educativos institucionales incluyentes que contemplan la diversidad y el compromiso con el

⁵⁰AGUILAR 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

población con NEE	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 OEA⁵¹ hace énfasis en la escuela común y en su tarea de dar respuesta a **todos** los alumnos y por tanto, constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, centrando su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos y alumnas participen y se beneficien de una educación de calidad.

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 MEN⁵², 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 UNICEF⁵³ 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 Americanos⁵⁴ (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

⁵¹OEA, Op.cit. p.41

⁵²MEN. 2007. Op cit. p 14-15

⁵³ UNICEF, Op.cit. p9

⁵⁴ OEA, Op.cit. p 44

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 Cedeño⁵⁵, la inclusión educativa tiene una característica fundamental: no pretende que los estudiantes estén solamente inmersos en un espacio, sino que además, compartan responsabilidades y tareas conjuntas con otros compañeros, formando así parte de un todo; donde se mira a cada uno en pro de las capacidades y fortalezas que lo hacen necesario, valioso, importante e imprescindible para el grupo (el todo) y no de las debilidades y obstáculos que lo alejan del mismo.

La misma autora plantea que la inclusión educativa hace referencia a tres ámbitos fundamentales: el físico, el educativo y el social; el primero referido al espacio que entra a ocupar el estudiante dentro del aula de clase; el segundo apunta hacia el papel activo del estudiante frente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, según sus necesidades y sus potencialidades; y por último el social, se refiere a la posibilidad de interacción con otros y 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 MEN⁵⁶ 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.

⁵⁵CEDEÑO 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>

⁵⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 11-28

- **Fundamentos:** Además de los fundamentos políticos y legales, expuestos en el apartado anterior, la educación inclusiva posee fundamentos que soportan la oferta educativa y son de diversa índole:

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

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

Fundamentos comunicativos: se entiende la comunicación como una herramienta imprescindible para relacionarse con los otros y por lo tanto para expresar y aceptar puntos de vista, respetar las diferencias, participar clara y democráticamente. Son las 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 MEN⁵⁷ 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

⁵⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2007. Op.cit.

pensar, de hacer, de organizarse, de relacionarse. Una escuela que haga mujeres y hombres pensantes y sensibles a la diversidad, demócratas y libres, una escuela para todos y para todas. Lo que significa reconocer que las personas tienen posibilidades personales y necesidades de apoyo diferentes para llegar a ser individuos autónomos y productivos. En este sentido, Meléndez plantea que es sinónimo de oportunidades para el desarrollo, y este desarrollo es directamente proporcional a tener alternativas de educaciones pertinentes y significativas que cubran a todos los niños y niñas.

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

La equidad. Debe ser definida como “Dar a cada uno, lo que cada uno necesita” y no como erróneamente se plantea de “Dar a todos por igual”. Garantizar la equidad significa 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 MEN⁵⁸ 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.

⁵⁸ Ibíd.

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

Desde el enfoque de calidad educativa:

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

Desde el enfoque del sentido social:

- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y a prepararse para la vida en comunidad.
- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor por la diversidad y construir amistad, respeto y comprensión.

Siguiendo a la UNESCO⁵⁹, la educación inclusiva se justifican desde tres perspectivas: 1) Educativa, porque implica el desarrollo de nuevas técnicas y herramientas necesarias para responder a la diversidad de manera efectiva, logrando el beneficio de toda la comunidad, pero especialmente de los estudiantes, quienes son el centro del proceso educativo. 2) Social, ya que permite que se acepte la diversidad, reconociéndola como característica esencial del ser humano y facilitando medios para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades, y por lo tanto desarrollar valores sociales de compromiso, solidaridad, respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias. 3) Económica, reduciendo los gastos del situado fiscal y los recursos nacionales, ya que no tienen que mantener las escuelas e instituciones especializadas en diferentes grupos de estudiantes, sino que el incluirlos a todos a la misma escuela, permite que con menos recursos se logren resultados mejores teniendo en cuenta lo corporal, lo individual y lo social.

En el anterior marco, Stainback y Stainback⁶⁰ 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

⁵⁹ UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago de Chile, 2004

⁶⁰STAINBACK, 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>

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”.⁶¹

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

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.

⁶¹ ARROYAVE, Dora Inés. Atención a la diversidad educativa: hacia la re-creación de la cultura de la inclusión. pg. 90

- Programas de sensibilización, formación y desarrollo profesional que faciliten cambios en la práctica educativa.

Así mismo, Tébar⁶² plantea que se deben tener en cuenta las siguientes preguntas para alcanzar una mayor calidad en la educación inclusiva:

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

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

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

3.2.2 Discapacidad cognitiva.

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

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), entiende el retraso mental como: “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas 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”⁶³.

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.

⁶² 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>>

⁶³ 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

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

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

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

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

De otra parte desde una perspectiva de salud, la OMS⁶⁴ 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 MEN⁶⁵ 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

⁶⁴ OMS.2001. op.cit.

⁶⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2006. Op.cit. p.14

evaluación del potencial de aprendizaje y mejoramiento en el desempeño general por el aprendizaje autorregulado.

En este sentido, Correa⁶⁶ 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.

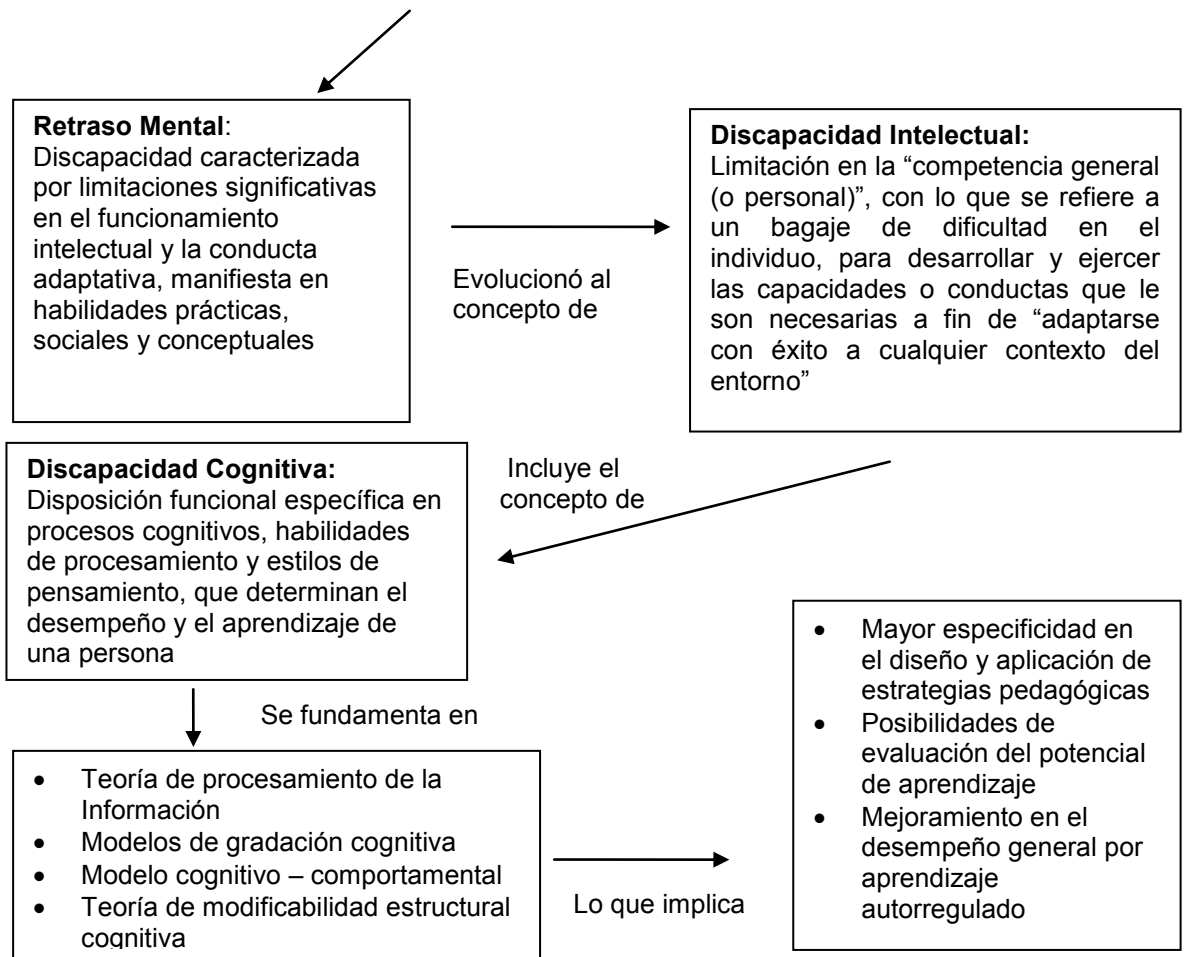
Estas transformaciones las resume el MEN en la siguiente figura:

Figura 2. Definición y caracterización de la discapacidad cognitiva

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACION DE LA DISCAPACIDAD COGNITIVA
--

Primera categoría
diagnóstica

⁶⁶ CORREA, Jorge Iván. Citado por MEN, 2006. Op.cit. p.15



Fuente: MEN, 2006

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

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

integración en situaciones sociales normalizadas; además, de las implicaciones éticas y estigmatizantes a que podrían conducir un diagnóstico de tal naturaleza.

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

Cuadro 2. Manifestaciones de la discapacidad cognitiva

Manifestaciones físicas	Manifestaciones cognitivas	Manifestaciones Socioemocionales
Retardo en el desarrollo motor	Problemas de motivación, atención y memoria	Dificultades para comprender las reglas sociales, retraso en el juego o rol sexual
Fallas en equilibrio, lateralidad y ubicación espacial	Dificultad en la comprensión de situaciones cotidianas, falta de curiosidad y persistencia en un comportamiento infantil	Comportamientos inadecuados (pataletas, timidez, desobediencia, agresividad, inseguridad)
Fallas en la coordinación general (marcha, carrera, salto, etc.)	Dificultad para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas	Baja autoestima y baja tolerancia a la frustración
Algunos presentan características físicas diferenciales (babeo, facciones, forma del cuerpo, etc.)	Dificultades para conocer, interpretar y responder a estímulos auditivos, visuales y táctiles.	Poco control de impulsos, estereotipias de auto estimulación, autoagresión, movimientos repetitivos de manos o cuerpo, balanceo.
Retardo en el desarrollo del lenguaje	Dificultad y lentitud para el procesamiento de la información y el aprendizaje	Dependencia afectiva y comportamental de los adultos y aislamiento social
Dificultad para hablar y fallas articulatorias	Fallas para analizar, razonar o pensar lógicamente	Puede haber o no, dificultad para las relaciones interpersonales.
Dificultades en la coordinación manual y en la destreza para manipular objetos	Incapacidad para cumplir con las pautas del desarrollo intelectual	Dificultades para resolver problemas cotidianos o determinar las consecuencias de sus actos
	Incapacidad para cumplir con las demandas educativas de la escuela	Dependencia en el autocuidado, Incapacidad para cuidar de sí mismo
Fuente: UTP, Gobernación de Risaralda ⁶⁷ . 2011		

De otra parte, Schalock⁶⁸, 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 Verdugo⁶⁹ quien expone tres funciones del proceso

⁶⁷ 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.

⁶⁸ 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.

⁶⁹ VERDUGO. Op. cit., p. 11.

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,⁷⁰ 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 MEN⁷¹ los modelos de atención para la discapacidad cognitiva con mayor relevancia son el modelo social, el modelo sociocognitivo y el modelo psicoeducativo.

Modelo social o Sociohistórico: Está relacionado con teorías del desarrollo social especialmente con enfoques donde plantean que las condiciones cognitivas, emocionales y morales de un individuo están directamente ordenadas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad.

Los mecanismos de desarrollo cognitivo tienen un fuerte dispositivo social. Para Vigotsky⁷² el movimiento real de la evolución del niño se lleva a cabo de lo social a lo

⁷⁰ OMS, Opcit

⁷¹ MEN, op.cit. 2006

⁷² VYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. p.57

individual y no de lo individual a lo social. Para esto, el sujeto se involucra y apropia gradual y progresivamente de una gran diversidad de interacciones comunicativas y sociales; práctica que internaliza en actividades mentales cada vez más complejas. La continua internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc, revoluciona y reorganiza progresivamente el control, regulación y dominio de sí mismo; conducta que se evidencia y contribuye en la preservación, desarrollo y evolución de la sociedad. Este proceso, establece que "Cualquier papel o función en el desarrollo cultural aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: en primer lugar entre personas (*interpsicológica*) y, a continuación, en el interior del sujeto (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos"⁷³.

En el marco de la teoría socio-constructivista 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"⁷⁴. 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 Bruner⁷⁵.

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 Río⁷⁶ analizando las posturas vigotskianas, exponen que el proceso de mediación a su vez se divide en dos: La mediación instrumental y la mediación social.

⁷³Ibíd

⁷⁴ Ibíd. p.99.

⁷⁵BRUNER, Jerome. Early social interaction and language development. Londres: AcademicPress.

⁷⁶ÁLVAREZ, 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.

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 repositonar 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”.⁷⁷ Coll, Mauri y Onrubia⁷⁸ 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”⁷⁹.

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

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

⁷⁷ 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

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ 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

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 Feuerstein⁸⁰ 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”⁸¹. 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”⁸². En esta fase se incluyen funciones como la percepción clara de la información, la exploración sistemática de la situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas para establecer significados, orientación espacial y temporal, conservación, constancia y permanencia del objeto

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

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

Además de las funciones cognitivas, en los escolares con discapacidad cognitiva, es importante tener en cuenta que se deben explorar y fortalecer otros procesos como la competencia comunicativa, la atención, la función ejecutiva (relacionada con procesos meta cognitivos y autorregulados que permiten la anticipación del pensamiento para planificar, controlar y analizar la tarea, organizar y verificar la efectividad de la acción),⁸³ 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

⁸⁰ FEUERSTEIN, Reuven. Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press. 1980

⁸¹ MEN, 2006. opcit

⁸² Ibid

⁸³ STEMBERG, Robert J. Intelligence as developing expertise. Psicología educativa contemporánea: 1999

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.

Lerner⁸⁴ citado por el MEN, sintetiza este modelo en cinco fases: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Las cuatro primeras fases son denominadas ciclo de enseñanza prescriptiva, las cuales están relacionadas entre sí, y tienen como objetivo establecer un nuevo diagnóstico que dé lugar a nuevas planificaciones y nuevas formas de intervención, lo que llevará a una repetición consecuente del proceso hasta que ya no se produzcan más cambios.

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

3.2.3 Estrategias pedagógicas para la atención de escolares con discapacidad cognitiva

3.2.3.1 Modelo pedagógico, currículo y estrategias pedagógicas En un contexto pedagógico, Flórez Ochoa define el modelo pedagógico como la “representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.”⁸⁵ 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 Zubiría⁸⁶ 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.

⁸⁴ LERNER (1981), citado por MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op cit. 2006

⁸⁵ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: editorial Macgraw-hill, 1998. p. 60.

⁸⁶ DE ZUBIRIA Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. 2 ed. Bogotá: Editorial Magisterio. 2008. 249 p.

Ahora bien, existen innumerables clasificaciones de los modelos pedagógicos, una aproximación partiendo de autores como Florez Ochoa⁸⁷, Zubiria⁸⁸ y Ortiz Ocaña⁸⁹ acercamiento a los más relevantes es:

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

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

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

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

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

⁸⁷ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Op.cit

⁸⁸ DE ZUBIRIA Julián. Op.cit

⁸⁹ ORTIZ OCAÑA, Alexander Luis. Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral. Barranquilla (Colombia): Editorial CEPEDID 2005.

maestro es un investigador de su práctica y el aula es un taller. Sus mayores exponentes son Makarenko, Freined, Paulo Freire

Para Flórez Ochoa⁹⁰ 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”⁹¹.

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, Arnaiz⁹² expone la necesidad de implementar un currículo abierto y participativo, que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de los alumnos. Una comunidad de personas no presionadas, sino interesadas por construir y mejorar desde adentro su propia misión educativa. Personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar la política educativa y reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales.

Desde el anterior contexto los modelos pedagógicos están estrechamente ligados al currículo y este a su vez a las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para concretar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se entiende por estrategias pedagógicas “aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”⁹³. En este sentido Mockus⁹⁴ 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.

⁹¹ Ley 115, op.cit

⁹² Arnaiz, 1999. Op.cit. p.36

⁹³ 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.

⁹⁴ MOCKUS, Antanas. 1984. Citado por UDEA. Op.cit

Para Bravo⁹⁵ 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; Schunk⁹⁶ 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, Blanco⁹⁷ expone que en el enfoque de educación inclusiva, la finalidad es la de favorecer una respuesta educativa adecuada a personas con barreras para el aprendizaje y la participación, en una misma institución, con un currículo básicamente común y en el marco de una concepción de comprensividad de la enseñanza; es decir, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

De esta manera, será necesario implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la inclusión, entendidas estas como un proceso y no como la aplicación de 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:⁹⁸

⁹⁵ BRAVO SALINAS, Néstor H. Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Sinú (Colombia): Universidad del Sinú. 2008. 98 p.

⁹⁶ SCHMECK, 1988; SCHUNK, 1991. Citados por BRAVO SALINAS. Op.cit.

⁹⁷ BLANCO GUIJARRO, Rosa. Las adaptaciones del currículo. En: MARCHESI, Alvaro, COLL, César y PALACIOS Jesús. Madrid (España): Editorial Alianza Psicología. 1999

⁹⁸ 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.

- 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, algunos aportes del conductismo a la enseñanza de los escolares con discapacidad cognitiva.

3.2.3.3 Estrategias pedagógicas derivadas de enfoques constructivistas. El modelo constructivista busca que las personas aprendan a tomar sus propias decisiones, ya que son sujetos competentes, pensantes y activos de la sociedad, como lo afirma Coll “la educación escolar promueve el desarrollo en la medida en que genera la actividad mental constructiva del alumno responsable haciendo de él una persona única, irreplicable en el contexto, de un grupo social determinado”⁹⁹ 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

⁹⁹ 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

motrices”¹⁰⁰ 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 contexto¹⁰¹, 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 previas¹⁰². Es decir que el aprendizaje es un proceso de cada persona aunque este dentro de un contexto y un grupo social, lo que genera dicho aprendizaje es la mediación de uno con el otro, teniendo en cuenta los conocimientos previos de las personas sin sepáralos de la adquisición de los nuevos datos, asumiendo el aprendizaje como una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes. Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos).

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

- **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

¹⁰⁰ Ibid COLL.

¹⁰¹ Op.cit Garzón, Martha Lucía. Modelos pedagógicos[diapositivas]

¹⁰² 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

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 Jhonson¹⁰³ 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 condiciones¹⁰⁴: 1) Si están unidos de verdad, si tiene algo que los une fuertemente. 2) Si hay una relación de equidad entre ellos, si nadie se siente superior a los demás, si todos son valorados y si se sienten reconocidos por sus compañeros. 3) Si hay interdependencia entre ellos, si lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás. 4) Si no hay una relación de competencia entre ellos, sino de cooperación, de ayuda y de exigencia mutua; si ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo. 5) Si hay relación de amistad entre ellos, un lazo afectivo que les lleva a celebrar juntos los éxitos conseguidos

Aunque este tipo de aprendizaje es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los alumnos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración¹⁰⁵.

¹⁰³ JHONSON Y JHONSON. Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A. 1999

¹⁰⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Bogotá: MEN. p.13. 2008

¹⁰⁵ , INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.

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 productiva¹⁰⁶.

De acuerdo con lo planteado por la OEA¹⁰⁷ Estimular el aprendizaje cooperativo significa prestar cuidadosa atención a: 1) Planificar tareas o actividades que requieran de colaboración. 2) Que los niños reconozcan que su éxito depende del que logren también los otros. 3) Que los miembros y el tamaño del grupo sea adecuado a las tareas que se les asignen. 4) El desarrollo de habilidades de la capacidad de comunicación, organización, planificación, decisión, etc. 5) Los criterios y procedimientos de evaluación del proceso y logros de aprendizaje.

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

¹⁰⁶ BATISTA E, Enrique. Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Educ Pag 110.

¹⁰⁷ OEA, 2004. Op.cit

- **Aprendizaje significativo:** De acuerdo con David Ausubel,¹⁰⁸ 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 OEA¹⁰⁹ manifiesta que el aprendizaje no es un proceso lineal de acumulación de conocimientos, sino más bien una nueva organización del conocimiento que afecta tanto el “saber sobre algo” (esquemas conceptuales), como el “saber qué hacer y cómo con lo que se sabe” (esquemas de procedimientos) y el “saber cuándo utilizarlo” (conocimientos sobre en qué situaciones usar lo que se sabe). Los alumnos llegan al aula equipados de una serie de concepciones sobre el mundo físico y social que les sirven de base en la apropiación de nuevos conocimientos que están establecidos en el currículum escolar. Estas concepciones previas pueden ser erróneas, en cuyo caso, deben ser sustituidas por el conocimiento certero (“científico”), o bien quedar integradas en éste. Esta misma organización expone algunas estrategias que pueden ayudar a un profesor a preparar cursos o actividades significativas:

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

¹⁰⁸ 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.

¹⁰⁹ OEA, 2004. Op.cit

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 Mercer¹¹⁰ 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 Ornuvia¹¹¹ 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 Rogoff¹¹² sugiere que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para considerar al niño como un aprendiz del pensamiento. Al mismo tiempo la guía puede ser dada de manera implícita o explícitamente, y esta puede variar de acuerdo a los modos en que se organizan. La autora, entiende la noción de participación guiada a las interacciones didácticas dadas en los sistemas de actividades compartidas, en las que profesor y alumno están inmersos en un proceso donde gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje. implica tanto una comunicación interpersonal como una determinada forma de organizar las actividades.

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

¹¹⁰ MERCER, Neil. *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid (España): Paidós, 1997.

¹¹¹ 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.

¹¹² ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del Pensamiento*. España: Editorial Paidós. 304 p. 1994

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 Wilfred¹¹³ 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 Arnaiz¹¹⁴. Todos los estudiantes estarán trabajando un mismo logro o contenido pero a diferente nivel de dificultad. Por su parte Meléndez¹¹⁵ expone que estas actividades

¹¹³ WILFRED, Brennan. "El currículum para niños con necesidades educativas especiales", Siglo XXI editores. 1988

¹¹⁴ ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. Currículum y atención a la diversidad. Op.cit.

¹¹⁵ MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

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 MEN¹¹⁶ 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 (visuales, auditivos 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 Correa¹¹⁷ son cinco los estilos de aprendizaje que existen: ejecutivo (requieren delimitación de cada uno de los pasos de la tarea y seguimiento en la ejecución de ellos. Las actividades que se ofrecen deben ser estructuradas y con objetivos bien definidos); monárquico (Desarrollan un paso a la vez y se les complejiza la realización simultánea de tareas. Se deben ofrecer estrategias que permitan la generalización y transferencia de aprendizajes); Local (dado que se orienta en forma pragmática, disfrutan realizando múltiples acciones sobre pequeños problemas, les gusta el trabajo minucioso y creativo en tareas pequeñas de bajo nivel de complejidad); Conservador (Proceden a resolver problemas nuevos con los métodos que ya conoce, minimiza los cambios, rechaza situaciones ambiguas, su inclinación por hacer lo establecido, interfiere con la posibilidad de encontrar formas creativas); Interno (Les gusta trabajar solos, se les dificulta el aprendizaje cooperativo, por lo que requieren el acompañamiento permanente del maestro mediador).

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

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2008. Op. cit.. p.19

¹¹⁷ Ibid. 25

aprendizaje y las capacidades que vaya desarrollando el individuo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La inteligencia, según Gardner¹¹⁸ 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 Meléndez¹¹⁹ 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 OEA¹²⁰ el término metacognición se ha asociado tradicionalmente, por un lado, al conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y, por otro, a la regulación de dichos procesos. Si el alumno se apropia, a partir de instancias críticas y reflexivas acerca de sus propios procesos para aprender no sólo accederá a producciones significativas, sino que, además, cambiará su concepción del

¹¹⁸ GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: teoría en la práctica. 1 ed. New york (USA):2005

¹¹⁹ MELÉNDEZ, Lady. Atención educativa a la diversidad [diapositiva]. UNED, 2007. 23 Diapositivas fondo azul y letra color blanco, power point.

¹²⁰ OEA.2004. op.cit

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”.¹²¹

En este sentido Jorba y Casellas¹²² 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 aprendizaje¹²³

Bandura¹²⁴ 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.

¹²¹ 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.

¹²² 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

¹²³ BRAVO, Néstor. Op.cit.

¹²⁴ 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 objetiva¹²⁵. 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 humano¹²⁶.

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, I. Ayllon y N. H. Azrin¹²⁷ 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, González¹²⁸ 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.

¹²⁵ SALAS, Sonia. Psicología General I. [diapositiva]. Universidad de la Serena, Chile. diapositivas 6 fondo café letra blanca. 2009

¹²⁶ CHADWICK, Clifton. Psicología del desarrollo y aprendizaje para educadores. Revista Performance Improvement Global Network Chapter. P 3.

¹²⁷ AYLLON, T.; AZRIN, N.H. La economía de fichas: Un sistema motivacional para la terapia y la rehabilitación. México: Trillas. 1976

¹²⁸ 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.¹²⁹

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, Bandura¹³⁰ 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

¹²⁹ 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

¹³⁰ 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 escolares¹³¹ 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.”¹³² 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 MEN¹³³

- 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

¹³¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit. p. 35.

¹³² ARNAIZ, Sánchez Pilar y Garrido Gil, C. Las adaptaciones curriculares en la educación secundaria. Málaga, 1997

¹³³ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. 2006. Op.cit p. 37

alumnos. Cuanto más alejen al alumno de los planteamientos educativos ordinarios más significativa será la adaptación¹³⁴.

Por consiguiente, la elaboración de una adecuación curricular por parte del docente debe estar mediada, según Duck¹³⁵ 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 componentes¹³⁶ 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 Blanco¹³⁷ 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

¹³⁴ 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.

¹³⁵ DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.4.

¹³⁶ BLANCO. Op. Cit.. 13- 23 p.

¹³⁷ BLANCO. Op. Cit. P 15.

pueden considerarse no fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje¹³⁸.

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

Con base en lo anterior Rendruello¹³⁹, 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, Blanco¹⁴⁰ 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 UNESCO¹⁴¹ 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 Duck¹⁴² plantea los diversos tipos de evaluación presentes desde el inicio hasta la finalización del proceso de enseñanza y aprendizaje de los

¹³⁸ ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. EDUCACIÓN ESPECIAL: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial Pearson educación, 2002. 7- 25 p.

¹³⁹ RENDRUELLO, Rosalía E. educación especial: proceso en las adaptaciones curriculares. Madrid (España): editorial pearson educación, 2002. P 21-22.

¹⁴⁰ 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.

¹⁴¹ 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

¹⁴² DUK, Cynthia. HERNÁNDEZ, Ana M. SIUS, Pía. las adaptaciones curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza. P.8.

estudiantes entre los cuales se encuentran: La evaluación diagnóstica que permite conocer el nivel de competencia del niño en relación con la programación curricular del grupo y elaborar a partir de esto las adecuaciones curriculares necesarias. La evaluación formativa que permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación sumativa: Facilita medir el grado de consecución alcanzado por el alumno respecto de los objetivos propuestos y considerar dichos resultados para las decisiones relacionadas con la promoción del alumno. Finalmente estas evaluaciones facilitan al docente y grupo de profesionales, a partir del análisis determinar cuáles son las necesidades y cuáles son los ajustes requeridos para atender a las diferentes carencias escolares que presenten los estudiantes en el aula de clase¹⁴³

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 OEA¹⁴⁴ 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

¹⁴³ 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.

¹⁴⁴ OEA. 2004. Op.cit. citado por Gobernación UTP, 2011. Op cit. p 111-112

estrategias deben permitir la utilización y práctica de los conocimientos y habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.

- Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje. La respuesta a la diversidad requiere de una variedad de materiales y recursos de aprendizaje que permitan una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los alumnos para ajustar la enseñanza. Estar atento, en particular, a las estrategias cognitivas que utilizan, los niveles de logro que van alcanzando y las relaciones que establecen es fundamental para adecuar las actividades a las necesidades y los estilos de aprendizaje.
- Organizar el proceso de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad. Permitir a los alumnos relacionar los contenidos de las diferentes áreas del currículo, favorecerá el aprendizaje de todos los alumnos.
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta el tipo de metodología y las actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos. Es importante organizar la rutina diaria en función de la naturaleza de los contenidos a desarrollar considerando la capacidad de atención y concentración de los alumnos, así como establecer ciertos momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización.

Finalmente, Duck¹⁴⁵ 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

¹⁴⁵ 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>

cuento colectivo, investigar un tema de interés común, comentar noticias a través de distintas vías (mostrando en un periódico, dibujándolas, relatándolas, actuándolas, redactando una crítica, participando en un foro de discusión, proponiendo soluciones).

- Estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo, por ejemplo: considerar los intereses y conocimientos previos de los alumnos, relacionar los contenidos con experiencias personales significativas, proponer actividades variadas, dar alternativas de elección, variar los materiales y contextos de aprendizaje, generar espacios de intercambio de experiencia y opiniones, proponer soluciones a problemas compartidos.
- Utilizar variadas formas de agrupamiento al interior del curso, por ejemplo, organizar grupos de trabajo, Estos se pueden organizar por niveles de aprendizaje, por áreas de interés o según la naturaleza de la actividad. En este sentido, dependiendo del objetivo se pueden estructurar grupos homogéneos o heterogéneos, en el primer caso se favorece la realización de actividades con distinto nivel de exigencia por grupo, en el segundo, se incentiva el apoyo y la ayuda entre niños que tienen diferentes niveles de competencia.

3.2.4 Estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas

A continuación se expondrá las pausas activas como una estrategia pedagógica alternativa, donde se tendrá en cuenta el yoga desde actividades de relajación, respiración y posturas, adecuándolas para estudiantes de básica primaria con o sin discapacidad cognitiva; para orientar este tema se revisarán las teorías de Ligia Salazar con las pausas activas, Laura Molano expone sobre el yoga, Noemy Paymal plantea el desarrollo bio-integral, Mabel Condemarin expone sobre relajación, Darwin Almeida Chacon presenta introducción al desarrollo de nuestro cuerpo oculto y Ramiro Calle con relajación y respiración.

Howard Gardner autor de la teoría de las inteligencias múltiples, reconoce que todas las personas tienen una capacidad distinta para resolver los problemas, por esta razón es muy importante que en el aula, se busquen las estrategias necesarias para desarrollar cada una de las inteligencias con los alumnos; en este contexto se habla de las pausas activas en la relajación como una estrategia para desarrollar la inteligencia corporal-kinestesica, ya que los alumnos aprenden a manejar las respiración y relajación para enfrentar el mundo de estrés y en la inteligencia intra-personal.

De esta manera las pausas activas son actividades que se realizan durante una actividad escolar para disminuir los niveles de tensión generados por los alumnos en su ejercicio académico, por eso es importante realizar estos ejercicios ya que permite oxigenar el cerebro, ejercitar el cuerpo y la mente mediante periodos cortos de tiempo dentro de una actividad escolar; a partir de los ejercicios de relajación y respiración se puede lograr un buen ambiente escolar y mejorar la atención como lo sustenta ligia Salazar¹⁴⁶ “Disminuye niveles de ansiedad, estrés y enfoca mejor la atención de los y las alumnos (as).Este método beneficia tanto a docentes como a los y las estudiantes.” Esta es una técnica que

¹⁴⁶ SALAZAR, Ligia. Taller: pausas activa y técnicas de relajación, para aplicar en el aula. IX congreso nacional de ciencias, Exploración fuera y dentro del aula. Instituto tecnológico de Costa Rica. 24 y 25 de agosto, 2007. Cartago (Costa Rica).

se puede enseñar a los niños y niñas, para mejorar su calidad de vida como también la de las personas que lo rodean tanto en el ambiente escolar, como social y familiar.

El yoga es hablado en las escrituras hindúes, las cuales se encuentran entre las más antiguas del mundo, pero hace 400 años A.C, Patanjali recopiló todo el conocimiento existente sobre el yoga en los yoga sutras¹⁴⁷. A partir de esto se explica que el yoga proviene de la palabra sanscrita yugo que significa unión, entre cuerpo, mente y espíritu. El yoga que más se practica es el hatha- yoga, lo cual significa que hay que mantener un equilibrio y equidad en todo, por eso hatha significa “ha” sol y tha “luna”¹⁴⁸ polos opuestos y hay que aprender a unir y equilibrar el estado mental, emocional y espiritual. Por esta razón es el sistema de yoga más difundido en occidente debido a la influencia positiva sobre el sistema muscular, nervioso, respiratorio entre otros; el yoga consta de tres partes fundamentales: las posturas o asanas, la respiración o pranayanas y la relajación, las cuales ayudan a que el cuerpo, la mente y los sentidos se unan para tener una mejor calidad en el que hacer escolar y social.

De acuerdo a lo anterior el yoga es una practica que pone en movimiento o inmoviliza el cuerpo de forma útil, armoniosa inteligente y agradable al ritmo de una respiración consiente, posturas y relajación que traen como resultado el estado consiente de los movimientos del cuerpo, orientando al individuo en sus emociones.

Aplicar el yoga en el aula, requiere de varios habilidades como: concentración, esto requiere silencio, atención; manejo de respiración y de acuerdo con Noemí Paymal¹⁴⁹ quien expone que “gran parte de nuestras molestias físicas y de nuestros trastornos mentales y emocionales, tienen que ver con nuestra respiración” ya que esta significa vida, da tranquilidad y energía al cuerpo logrando llegar a la meditación para así poder estar concentrado en el ser; del manejo de la respiración también depende el manejo del cuerpo realizando las posturas, ya que estas fortalecen y vigorizan tanto el cuerpo como el ser,¹⁵⁰ realizar estos ejercicios ayudan mucho a los estudiantes a mantener mejores posturas y a estar más tiempo concentrado en el salón de clase realizando sus trabajos sin para con mucha frecuencia por el cansancio, todos estos procesos preparan a las personas para llegar al punto más importante, la relajación, ya que debido al estrés y más el que viven las personas con discapacidad, debido a su entorno, problemas familiares y escolares, pueden provocar enfermedades, esto lo afirma Noemí Paymal¹⁵¹ “con frecuencia las enfermedades corporales se deben a la intranquilidad de la mente y del mundo emocional” por eso la relajación es el punto más importante del yoga claro está siendo consciente de la respiración.

Así mismo para las pausas activas de relajación se requiere de varias habilidades como: concentración, silencio, atención; manejo de respiración. La palabra respiración “proviene

¹⁴⁷ MOLANO, Laura. Yoga inbound, un viaje al interior del ser. Editorial SEVA. Bogotá, 2009

¹⁴⁸Ibid. MOLANO p 9

¹⁴⁹ PAYMAL, Noemí. Pedagogía 3000. Capitulo 9: las herramienta bio-inteligentes. Editorial bruja. Córdoba, argentina. 2008. p 315

¹⁵⁰Ibid. MOLANO p 10

¹⁵¹Ibid. PAYMAL. p 316

de la raíz sanscrita prana fuerza vital y yama controlar, es el control del aliento”¹⁵² la respiración es de suma importancia para el organismo, ya que permite una mejor oxigenación del cerebro, etc. En este sentido Paymal expone que “gran parte de nuestras molestias físicas y de nuestros trastornos mentales y emocionales, tienen que ver con nuestra respiración”¹⁵³ Ya que esta significa vida, y da tranquilidad y energía al cuerpo logrando llegar a tener una mejor atención apoyándola en la relajación “esta ayuda a mantenerse tranquilo aun en medio de las adversidades”¹⁵⁴ además es importante, para controlar las emociones como la ira y es fundamental para la concentración.

Así mismo, al realizar actividades de relajación le permite al individuo desarrollar una actitud más calmada y serena frente a situaciones difícil y de estrés que pueden tener los estudiantes, en este sentido, Calle expone ¹⁵⁵“la relajación previene los trastornos de la naturaleza mejorando el comportamiento y la relación hacia las demás personas” de esta manera es importante que los niños realicen actividades de relajación y respiración en sus aulas para disminuir el estrés u otros problemas psicológicos y fisiológico. Benson sugiere cuatro elementos necesarios para que se lleve a cabo la Relajación “primero relajación muscular, segundo un ambiente tranquilo-silencioso, tercero pasiva desatención de pensamientos comunes y cuarto enfoque en la atención en estímulo mental repetitivo, como lo puede ser una palabra, un sonido, una frase o respiración repetitiva”¹⁵⁶ estas son técnicas para llevar al individuo a una concentración desde su ser.

De igual manera la relajación es muy importante para los niños, niñas y adolescentes ya que permite mejorar su labor escolar esto lo afirma Mabel condemarin¹⁵⁷ “la relajación le permite al alumno, a través de la disminución de la tensión muscular, sentirse más cómodo, en su cuerpo, conocerlo, controlarlo, manejarlo más y en consecuencia influye en el conjunto de su comportamiento tónico emocional”. Según esto si el docente en el aula de clase se maneja de manera correcta las actividades relajación logran un mayor rendimiento en los niños y niñas en su actividad escolar.

Para lograr una mayor relajación se necesita de un buen manejo de la respiración, la cual ayuda a evitar los pequeños malestares, la ira, el estrés, la ansiedad y aumentar la voluntad propia de la vitalidad esto lo afirma Darwin apoyando esto Almeida Chacon¹⁵⁸ expone “la respiración es primordial en el yoga, ya que toda la actividad mental está ligada en su ritmo” esto se experimenta cuando se respira con mayor lentitud se calma, los pensamientos se tranquilizan y la relajación se logra con mayor facilidad.

Paymal ¹⁵⁹ plantea el desarrollo bio-integral del ser, en diez ámbitos, los que son enriquecidos y desarrollados a través del yoga y estos son: desarrollo físico el cual se

¹⁵² MOLANO, Laura. Yoga inbound, un viaje al interior del ser. Editorial SEVA. Bogotá, 2009

¹⁵³ PAYMAL, Noemí. Pedagogía 3000. Capítulo 9: las herramienta bio-inteligentes. Editorial bruja. Córdoba, argentina. 2008. p 315

¹⁵⁴bid. MOLANO P 36

¹⁵⁵ CALLE, Ramiro . relajación y respiración en casa con Ramiro calle. sexta edición. Santiago (Chile). editorial EDAF. S.A. 2005 P 17

¹⁵⁶bid. SALAZAR.

¹⁵⁷CONDEMARIN, Mabel

¹⁵⁸ALMEIDA, chacon Darwin. Introducción al desarrollo de nuestro cuerpo oculto, yoga. Barcelona, Ed JIMS p10

¹⁵⁹bid. PAYMAL. p 161-171

basa en la kinesiología a través de ejercicios que faciliten el flujo de energía y que tienen una correlación directa con las funciones cerebrales y el crecimiento integral del alumno; el yoga disminuye el estrés y la ansiedad, aceptándose a sí mismo y teniendo autocontrol, coordina, equilibra y da fuerza, disminuyendo enfermedades y estimula los sentidos; desarrollo emocional “refuerza y estabiliza su facultad de percibir de forma aguda y acertada a ellos mismos, a los demás seres humanos y a la naturaleza en sus varios aspectos” El desarrollo espiritual “se entiende por espiritual lo relativo a una conexión con el yo interno” aquí en yoga es fundamental porque la meditación ayuda encontrarse con el ser y con la esencia del todo ya que une mente cuerpo y espíritu. Para los demás desarrollos como son el social, multicultural, ecológico, ético, estético-creativo, cognitivo y psíquico-intuitivo, el yoga se puede utilizar transversalmente ya que prepara al estudiante y lo afianza, preparándose para integrar todos los desarrollos.

Según lo anterior se puede afirmar que el producto de la práctica del yoga se nota en el cambio a nivel conductual, mostrando interés por cosas que son necesarias para su vida ya que en dicha practica el estudiantes logra equilibrar sus emociones, se convierte en una persona reflexiva, tranquila e integral, centran su atención con facilidad, mostrando interés por las actividades pedagógicas.

Así mismo el yoga permite introducir en la tarea escolar diaria del estudiante un lazo entre todas las actividades; no solo se debe partir de las exigencias del niño y de la niña, también se deben tomar a los docentes y padres como agentes esenciales en este proceso teniendo en cuenta que ellos son modelos sociales, por eso es deber de toda persona mayor que cuando estén en contacto con los niños y niñas proporcionarles un ambiente agradable.

Para implementar el yoga en el aula es recomendable primero empezar con ejercicios suaves de respiración ya que permiten relajar el cuerpo y realizar calentamiento para pasar a la siguiente fase de yoga o posturas las cuales facilitan el uso y desarrollo de destrezas básicas como coordinación, flexibilidad, disciplina entre otras, para dar paso a la relajación la cual permite diferenciar la sensación de músculos tensos y relajados, descubrir la sensación de percibir los sonidos del cuerpo como la respiración, bombeo del corazón, se puede implementar música de relación la cual ayuda mucho en todo el proceso, como también la implementación de esencias aromáticas naturales.

Para lo anterior se ha tratado de incluir estas actividades de yoga como una estrategia pedagógica alternativa, las cuales no buscan incluir conceptos sino disponer a los estudiantes para tener una mejor recepción del conocimiento en otras áreas, lo cual es de fundamental importancia para la inclusión educativa; por lo cual se pueden aplicar estas actividades remplazando una clase de educación física, realizarla entre las clases tratando que los estudiantes no estén llenos evitando posibles molestias estomacales; para empezar con los ejercicios se recomienda realizar un conversatorio con los estudiantes de lo que se va hacer, hacer un clima grupal, preguntas y realizar las actividades, para finalizar realizar un conversatorio de concientización según la actividad y recomendar realizar los ejercicios en casa cuando sea necesario.

A continuación se expondrán distintas posturas de yoga, ejercicios de respiración y relajación, según autores como Laura Molano, Mabel Condemarin y ramiro calle, los cuales se tuvieron en cuenta para la realización de las estrategias pedagógicas:

El ejercicio de mariposa: sentados con las piernas flexionadas, enfrentados los pies, colocan las manos cerca de los tobillos e inhalando llevan el pecho hacia adelante y hacia arriba; se puede mover piernas arriba o abajo.

El ejercicio de gato: se arrodillan y colocan los brazos extendidos en el suelo, de manera que el torso quedase paralelo al piso (como un gato), mientras tomaban aire, levantaban y arqueaban la columna, al exhalar, se curvaba la columna dejando caer la cabeza hacia adelante.

El ejercicio del gato estirado: a partir del mismo ejercicio, pero con la diferencia de que al exhalar, se curva la columna dejando caer la cabeza hacia delante.

Ejercicios de relajación: acostados y relajados boca arriba, descansan, acompañados de una música instrumental y se guía con ejercicios mentales.

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proceso investigativo, se enfocó en una investigación cualitativa de tipo descriptivo, que busca reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en pausas activas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de los grados de primero a quinto de la institución educativa Villa Santana 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.¹⁶⁰

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 Ying¹⁶¹ 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.

4.2 UNIDAD DE ANALISIS

Las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva, entendidas como los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de

¹⁶⁰ 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

¹⁶¹ 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>

formación en pausas activas 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

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE SUBCATEGORÍAS
<p style="text-align: center;">INCLUSIÓN EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción 	<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>
	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas/ modelos 		<p>Paradigmas/modelos: Perspectivas desde las que se mira la relación entre los individuos con discapacidad y su entorno.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Atención educativa 		<p>Atención educativa: Forma como se presta el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad cognitiva, desde el enfoque de inclusión</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitadores 		<p>Facilitadores: Aspectos positivos del proceso de inclusión educativa.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras 		<p>Barreras: Obstáculos que se presentan para el proceso de inclusión educativa.</p>

<p>DISCAPACIDAD COGNITIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción • Dimensión I aptitudes intelectuales • Dimensión II nivel de adaptación • Dimensión III participación, interacción y rol social • Dimensión IV salud física y etiología • Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades 	<p>Disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona (MEN)</p>	<p>Concepción: Noción que se tiene sobre la discapacidad cognitiva.</p> <p>Dimensión I aptitudes intelectuales: procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la solución de problemas, el ritmo de aprendizaje, la planificación, la comprensión de ideas complejas, etc. (Verdugo)</p> <p>Dimensión II nivel de adaptación: limitaciones en la conducta adaptativa que afectan la vida diaria y la habilidad para responder a los cambios y a las demandas ambientales. (Verdugo)</p> <p>Dimensión III participación, interacción y rol social: relaciones con los demás y el lugar que ocupa la persona en el entorno escolar al que pertenece, teniendo en cuenta la edad y el contexto. (restricciones y oportunidades _ Verdugo)</p> <p>Dimensión IV salud física y etiología: Consecuencias en la salud física y las causas de la misma, ya que cualquier alteración en la salud influye en la dificultad para las personas integrarse y participar.</p> <p>Dimensión V contexto social, ambiente, cultura y oportunidades: ambientes que fomentan el bienestar de cada persona. Tiene en cuenta tres niveles: microsistema, mesosistema y macro o mega sistema.</p>
--------------------------------------	---	--	--

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	Estrategias pedagógicas	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>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 potenciación de las capacidades individuales Incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades multinivel - Actividades multimodal o multisensorial - Ritmos y estilos de aprendizaje - Desarrollo de inteligencias múltiples <p>Estrategias de autorregulación: Hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.</p> <p>Adaptaciones curriculares: Forma de organizar la enseñanza a través de estrategias adicionales de planificación y de actuación docente, para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para que todos salgan beneficiados (MEN). Incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de acceso al currículo: espacios, comunicación, recursos materiales - Adaptaciones de los elementos del currículo: objetivos generales de aprendizaje, evaluación, tiempos - Adaptaciones del contexto escolar: apoyos, compromiso familiar
	Estrategias alternativas y complementarias		
	Estrategias de autorregulación		
	Adaptaciones curriculares		

<p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS EN PAUSAS ACTIVAS</p>	<p>Yoga (posturas)</p>	<p>Las pausas activas son actividades que se realizan durante una actividad escolar para disminuir los niveles de tensión generados por los alumnos en su ejercicio académico,</p>	<p>Yoga: El yoga proviene de la palabra sanscrita yugo que significa unión, entre cuerpo, mente y espíritu. El yoga que más se practica es el hatha- yoga, lo cual significa que hay que mantener un equilibrio y equidad en todo, por eso hatha significa “ha” sol y “luna” polos opuestos y hay que aprender a unir y equilibrar el estado mental, emocional y espiritual.</p>
	<p>Respiración</p>	<p>Disminuye los niveles de ansiedad, estrés y enfoca mejor la atención de los y las alumnos (as).Este método beneficia tanto a docentes como a los y las alumnos.</p>	<p>Respiración: La palabra respiración proviene de la raíz sanscrita prana fuerza vital y yama controlar; es el control del aliento la respiración. Es de suma importancia para el organismo, ya que permite una mejor oxigenación del cerebro, gran parte de nuestras molestias físicas y de nuestros trastornos mentales y emocionales, tienen que ver con nuestra respiración ya que esta significa vida, y da tranquilidad y energía al cuerpo logrando llegar a tener una mejor atención apoyándola en la relajación esta ayuda a mantenerse tranquilo aun en medio de las adversidades además es importante, para controlar las emociones como la ira y es fundamental para la concentración.</p>
	<p>Relajación</p>		<p>Relajación: Le permite al individuo desarrollar una actitud más calmada y serena frente a situaciones difíciles y de estrés que pueden tener, la relajación previene los trastornos de la naturaleza mejorando el comportamiento y la relación hacia las demás personas, para disminuir el estrés u otros problemas psicológicos y fisiológicos.</p> <p>Los elementos necesarios para que se lleve a cabo la relajación son: primero relajación muscular, segundo un ambiente tranquilo-silencioso, tercero pasiva desatención de pensamientos comunes y cuarto enfoque en la atención en estímulo mental repetitivo, como lo puede ser una palabra, un sonido, una frase o respiración repetitiva.</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:

Tres Directivos docentes pertenecientes a la institución educativa Villa Santana, oferente para discapacidad cognitiva

Cuatro Docentes de los grados primero a quinto pertenecientes a la institución educativa Villa Santana oferente para discapacidad cognitiva.

Cuatro Estudiantes con discapacidad cognitiva de los grados primero a quinto pertenecientes a la institución educativa Villa Santana.

Cinco Padres de familia de estudiantes con discapacidad cognitiva pertenecientes a los grados primero a quinto de la institución educativa Villa Santana.

4.4 PROCEDIMIENTO

El estudio se llevó a cabo en la institución educativa Villa Santana de la ciudad de Pereira, en donde se contactaron directivos, docentes, docente de apoyo, padres de familia y estudiantes para el diligenciamiento de las entrevistas y la realización de las observaciones. Logrando un total de 16 personas entrevistadas y 8 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 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 pausas activas.

Finalmente y a partir de los hallazgos se elaboró un documento que contiene las estrategias pedagógicas propuestas en pausas activas para grados de primero a quinto.

4.5. INSTRUMENTOS

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

4.5.1. Entrevista semiestructurada

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

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 Baptista¹⁶² 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 pausas activas con niños y niñas con discapacidad cognitiva y como estas aportaban en el proceso de inclusión educativa.

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

¹⁶² HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill, 1997. p. 122

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

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 alternativas en pausas activas empleadas por los docentes de los grados primero a quinto de la institución educativa Villa Santana.

Tanto las entrevistas como los registros de observación serán analizados desde las cuatro categorías establecidas: inclusión educativa, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y estrategias pedagógicas alternativas en pausas activas.

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

5.1 ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN Y DE LAS ENTREVISTAS

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 alternativas en pausas activas, en el marco de la educación inclusiva.

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

5.1.1 observaciones de las secciones de clase

Cuadro 4: observación 1

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 25 de agosto del 2011

Hora de inicio: 10:00

Hora final: 11:00 p.m.

Grado: 1 C

Observador: Johana Ramírez Aguirre

Objetivo: observar al grupo 1C del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración del proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
En el momento de entrar al salón la profesora estaba realizando una actividad con los niños de español donde les tomaba la lección de la clase anterior, luego procedió a explicar la clase la cual se trataba de la letra Ñ, después les narró un cuento y por último les realizó un dictado; pasado unos 30 minutos los niños se	Al realizar la observación la docente aplicó ejercicios de pausas activas como alzar las manos, colocarlas en los hombros, la cintura, la cabeza... estos ejercicios son actividades de yoga y permite que los estudiantes se concentren y puedan continuar de nuevo la clase, además se les recomienda a los docentes que las

desorganizaron (hablan, juegan, barren, separan del puesto) y no realizaban el trabajo, La docente les dice a los niños “manos arriba, en la cintura, en la cabeza, en los hombros, atrás ” Al terminar los estudiantes volvieron a la calma y empezaron a realizar el trabajo propuesto por la docente	actividades de respiración y relajación son muy importantes aplicarlas en el salón de clase ya que disminuye los niveles de estrés, ansiedad que se produce en el ejercicio académico.
--	--

Cuadro 5: observación 2

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 25 de agosto del 2011

Hora de inicio: 11 a.m.

Hora final: 12 p.m.

Grado: 1 D

Observador: Ángela Viviana González M.

Objetivo: observar al grupo 1D del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
Al llegar al salón se encontraban en la clase de religión, realizando un trabajo de escritura, muchos niños y niñas se paraban del puesto, hablaban cosas y hacían cosas distintas a las propuestas, al cabo de media hora, la docente pide que se organicen y se sienten en sus puestos, ya que no prestaban atención, la docente pidió que levantaran las manos dieran un aplauso, después adelante, se toquen las orejas, mueven sus manos para relajarse, los hombros en círculo, hacen ejercicios de respiración y de estiramiento, logra obtener la atención y continuar con la clase hasta el momento de la salida.	La actividad que realiza la docente es una estrategia pedagógica alternativa basada en pausas activas, ya que hace algunos ejercicios que involucran el yoga y la respiración para lograr que los estudiantes se concentren, de acuerdo con ligia Salazar ¹⁶³ sustentando que las pausas activas “Disminuye niveles de ansiedad, estrés y enfoca mejor la atención de los y las alumnos (as). Este método beneficia tanto a docentes como a los y las alumnos (as).”

Cuadro 6: observación 3

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 08 de septiembre del 2011

¹⁶³SALAZAR, Ligia. Taller: pausas activa y técnicas de relajación, para aplicar en el aula. IX congreso nacional de ciencias, Exploración fuera y dentro del aula. Instituto tecnológico de Costa Rica. 24 y 25 de agosto, 2007. Cartago (Costa Rica). [en línea]

Hora de inicio: 10:00.

Hora final: 11:30 am

Grado: 2 A

Observador: Johana Ramírez Aguirre

Objetivo: observar al grupo 2 A del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusión
<p>En el momento de entrar al salón los niños estaba realizando unos ejercicios de matemáticas acerca de la suma y la resta, esta actividad era en grupos de 4 niños, al terminar la clase los niños guardaron los cuadernos y salieron al descanso.</p> <p>En el momento de entrar la profesora les dijo que van a iniciar con la clase de artes, los niños no le prestaban atención hasta que la docente con voz fuerte les llamo la atención y les dijo saquen los colores, las reglas, el lápiz, el borrador el libro de dibujo y van a realizar la actividad de la página 50, al terminar la clase les dijo a los niños que se van a dirigir al corredor con el libro de naturales y en grupos de 4 personas van a realizar el taller.</p> <p>La docente no utilizo ninguna estrategia de pausa activa.</p>	<p>La profesora no tuvo en cuenta los ejercicios de pausas activas en la clase.</p> <p>Es importante realizar estas actividades de relajación, respiración y yoga cuando los niños estén desordenados ya que ayudan a mejorar la concentración en el aula, según Ligia Salazar estas actividades disminuye los niveles de ansiedad, estrés y enfoca mejor la atención en los estudiantes, por eso mismo se les recomienda a los docentes aplicar estos ejercicios ya que los niños pueden mejorar su rendimiento académico y mejorar sus niveles de vida.</p>

Cuadro 7: observación 4

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 09 de septiembre del 2011

Hora de inicio: 8:40 a.m.

Hora final: 9:30 a.m.

Grado: 5 C

Observador: Ángela Viviana González M.

Objetivo: observar al grupo 5 C del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
<p>Al llegar al salón se encontraban desordenados y la docente pide a los estudiantes que levanten las manos, al frente, hace ejercicios con ellas pide que las bajen y de esta manera los niños se concentran y retoman las actividades, durante el resto de la clase los niños</p>	<p>Se pudo observar que la docente utilizo ejercicios de pausas activas aplicando un poco de movimientos basados en yoga y esto ayudo a que los estudiante se concentraran para continuar con la clase, es necesario dar un espacio exclusivo a estos ejercicio ya que son de suma</p>

trabajaron de una forma ordenada y organizada.	importancia de acuerdo con Paymal quien expone que el yoga disminuye el estrés y la ansiedad, aceptándose a sí mismo y teniendo autocontrol, coordina, equilibra y da fuerza, disminuyendo enfermedades y estimula los sentidos.
--	--

Cuadro 8: observación 5

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 09 de septiembre del 2011

Hora de inicio: 9:00 **Hora final:** 11:00 p.m.

Grado: 2B

Observador: Johana Ramírez Aguirre

Objetivo: observar al grupo 2B del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración del proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
En el momento de entrar al salón los niños estaban haciendo unos ejercicios de matemáticas pero estaban muy desordenados, hablan, corrían por el salón, unos tiraban papeles y la docente lo que hacía era llamar la atención a los estudiantes especialmente de aquellos que hacían el desorden. La docente no utilizó ninguna estrategia de pausa activa.	En la clase la docente no aplicó los ejercicios de pausas activas; según Ligia Salazar estas actividades son muy importantes en el aula ya que permite disminuir los niveles de ansiedad y tensión que se genera en el ejercicio académico, asimismo es importante realizar estos ejercicios porque oxigenan el cerebro, ejercita el cuerpo y la mente mediante periodos cortos de tiempo dentro de una actividad escolar; según Noemi Paymal, Pilar Arniz y Laura Molano los ejercicios de relajación, respiración y yoga mejoran la atención, desarrollan una actitud calmada y serena frente a las situaciones difíciles que se puede presentar en el aula y estas actividades benefician tanto a los docentes como a los estudiantes.

Cuadro 9: observación 6

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 09 de septiembre del 2011

Hora de inicio: 10:25 a.m. **Hora final:** 12 p.m.

Grado: 3 D

Observador: Ángela Viviana González M.

Objetivo: observar al grupo 3D del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
<p>Al llegar al salón están trabajando en clase de artística, como recién entraban de educación física estaban muy desordenados (hablan, juegan, barren, separan del puesto) y no realizaban el trabajo. La docente no utilizo ninguna estrategia de pausa activa.</p>	<p>Es importante que cuando los estudiantes estén desordenados, realizar una pausa activa de respiración o de relajación ya que estas ayudan a mejorar la concentración en el aula, según esto Mabel condemarin ¹⁶⁴ expone “la relajación le permite al alumno, a través de la disminución de la tensión muscular, sentirse más cómodo, en su cuerpo, conocerlo, controlarlo, manejarlo más y en consecuencia influye en el conjunto de su comportamiento tónico emocional”.</p>

Cuadro 10: observación 7

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 09 de septiembre del 2011

Hora de inicio: 11:00**Hora final:** 12:00 p.m.

Grado: 4 D

Observador: Johana Ramírez Aguirre

Objetivo: observar al grupo 4 del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
<p>En el momento de entrar la clase la profesora estaba con los niños explicándoles el tema del aparato digestivo, seguidamente les colocó un taller en grupos ella separo las personas con discapacidad y las puso a trabajar el taller y a los demás los organizó en grupos de a 5 integrantes terminado el taller los niños se desorganizaron por el cambio de clase entonces la profesora les dice a los niños que se van a parar del puesto, van tomar aire levantar las manos y expulsar el aire y</p>	<p>En las actividades de pausas activas la docente solo realizó ejercicios de respiración estas actividades logra en los niños(as) una mejor concentración y disminuyendo los niveles de estrés y ansiedad que se produce en el ejercicio académico, se les recomienda a los docentes que es necesario dar un espacio exclusivo a estos ejercicio ya que son de suma importancia y disminuye el estrés producido en el ejercicio académico.</p>

¹⁶⁴CONDEMARIN, Mabel

bajan las manos.	
------------------	--

Cuadro 11: observación 8

Lugar: Colegio Villa Santana

Fecha: 16 de septiembre del 2011

Hora de inicio: 11:00 a.m. **Hora final:** 12 p.m.

Grado: 5 D

Observador: Ángela Viviana González M.

Objetivo: observar al grupo 5D del colegio Villa Santana en sus labores escolares, identificando así la aplicación de estrategias pedagógicas alternativas como pausas activas, para mejorar la elaboración el proyecto de grado.

Observación	Conclusiones
Al llegar al salón están trabajando en la clase de sociales el tema de la patria boba después de explicar sobre esto, dicta a los estudiantes unas preguntas sobre el tema y da un tiempo para responderlas, al rato los estudiantes empiezan hablar mucho y a levantarse de los puestos, la docente les dice fuertemente que se sienten y hagan silencio.	La docente no trabaja en el momento observado pausas activas para centrar la atención de los estudiantes, en cambio de esto solo dice que se sienten con un tono fuerte en la voz.

5.1.2 análisis de las entrevistas

5.1.2.1 Categoría Inclusión

Con el fin de explorar la categoría de inclusión, se formularon distintas 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 12: Interpretación de resultados de la categoría inclusión

SUJETOS	CONCLUSIONES
RECTOR	Tiene conocimiento de la inclusión y la aplica dando espacios de

	participación dando respuesta a la diversidad estudiantil.
COORDINADORA	La coordinadora dice que la inclusión es muy importante ya que da oportunidades a las personas con discapacidad en la sociedad, por lo cual dentro de la institución trata fomentar espacios de interacción y participación para una mejor calidad educativa
DOCENTES	Aunque no presentan una definición clara, aplican estrategias que ayudan a la diversidad pero ven necesario mas apoyo implementar herramientas que ayuden en su trabajo inclusivo.
DOCENTE DE APOYO	Hace efectiva la educación inclusiva haciendo evidente la participación, respeto, igualdad de oportunidades para una mejor calidad educativa.
PADRES DE FAMILIA	Algunos partes creen que los estudiantes con discapacidad cognitiva deben tener una educación especial, pero otros niegan que sus hijos no tienen ninguna dificultad.
ESTUDIANTES	Para algunos estudiantes es difícil ya que algunos compañeros los tratan mal y molestan.

1. ANALISIS DE INCLUSIÓN

La inclusión educativa es un proceso que se caracteriza en aumentar la participación de los estudiantes de la comunidad educativa, dándole la oportunidad aquellos alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación, por eso mismo no hay que ver la diversidad como un problema sino una riqueza que se debe apoyar ya que todos los estudiantes independientemente de su ritmo de aprendizaje, factores culturales de un mismo ambiente enriquece los procesos de interacción, este proceso lleva a las personas a crecer cognitivamente, emocionalmente y espiritualmente así mismo a conocer las habilidades y cualidades que el otro presenta frente a una actividad inclusiva.

Según la recolección de datos se puede deducir que la institución tienen acercamiento a el paradigma de inclusión, pero todavía se mantiene el enfoque de la integración, de esta manera este centro educativo trata de realizar las adaptaciones especiales necesarias, las docentes en el aula modifican el currículo y manejan distintas estrategias para enseñar o fortalecer un tema según las necesidades de cada estudiantes. Es importante los programas que proponen como geempa y aceleración de grados ya que buscan ayudar, mejorar la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva; aunque en

mayor parte la dificultad erradica en que los padres de familia no colaborar en el proceso educativa ya sea por trabajo, porque son iletrados o no poseen suficientes conocimiento, entre otros; por esta razón se dificulta mas el trabajo.

Igualmente es importante concientizar a la comunidad educativa y estudiantes que todos somos diferentes con cualidades y capacidades que nos hacen ser únicos e irrepetibles; de esta manera la institución debe implementar actividades de ambiente agradable para que los niños con discapacidad o etiquetados puedan relacionarse efectivamente con los otros compañeros sin el temor a ser rechazados ni discriminados, del mismo modo la institución debe incorporar procesos de reflexión analizando las barreras que existen para la participación y el aprendizaje respondiendo a las necesidades y dificultades que se presenta en la misma.

Por otra parte, al tener en cuenta las observaciones realizadas en las aulas de clases y las en entrevistas elaboradas a los directivos y docentes la institución educativa villa santana maneja el paradigma de la integración en vez de la inclusión, Según Arnaiz la educación inclusiva permite “acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado.”¹⁶⁵, de esta manera la inclusión se fundamenta en eliminar las barreras que existen en el aprendizaje y la participación y que todos los estudiantes puedan crecer y aprender juntos siempre y cuando el entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos promoviendo un aprendizaje significativo para todas las personas que se encuentran allí.

Al tener en cuenta lo que expone Arnaiz y las observaciones realizadas en la institución se considera que la institución educativa villa santana se ubica en el paradigma de la integración donde se presenta barreras actitudinales que impiden el pleno desarrollo de la participación y la interacción en los estudiantes con discapacidad cognitiva, y se estimula las etiquetas que menosprecian a estos individuos, así mismo dentro de las aulas de clase estos niños con discapacidad se encuentran integrados por lo cual no participan en las actividades del currículo limitando las oportunidades educativas de estos alumnos.

5.1.2.2 categorías de discapacidad cognitiva

¹⁶⁵ 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>

Con el fin de explorar la categoría de discapacidad cognitiva, se formularon distintas preguntas, con el propósito de indagar sobre dimensiones, modelos de atención de la discapacidad cognitiva en la institución educativa.

Cuadro 13: Interpretación de resultados de la categoría de discapacidad cognitiva

SUJETO	CONCLUSIONES
RECTOR	Comprende el tema y las diferentes condiciones que presentan los estudiantes.
COORDINADORA	Para la coordinadora es una dificultad de aprendizaje y adquisición de conocimiento y manejo de habilidades comunicativas, por lo cual esta pendiente de las dificultades que se presentan y trata de dar solución.
DOCENTES	Definen la capacidad cognitiva como un problema para aprender y buscan apoyo para realizar adaptaciones al currículo.
DOCENTE DE APOYO	Sabe la definición pero no limita a las personas que la poseen ya que se enfoca en las barreras que presenta el medio, pero reconoce que tienen mucha dificultad en el área de lenguaje por lo cual maneja Geempa.
PADRES DE FAMILIA	Los padres no poseen conocimiento del tema y en algunos casos niegan que sus hijos poseen alguna discapacidad.
ESTUDIANTES	Algunos estudiantes expresan que se les dificulta el aprendizaje de algunas áreas y la relación con sus compañeros.

2. ANALISIS DE DISCAPACIDAD COGNITIVA

Es evidente que los directivos de la institución tienen conocimiento sobre la discapacidad cognitiva, entendiendo que es una discapacidad que tienen algunas personas en los procesos cognitivos afectando directamente a los estudiantes ya que se hace uso de las habilidades de aprendizaje, entendiendo que son problemas prenatales o posnatales de la persona y otras condiciones que se presentan en el medio.

Claro está que la institución ha tratado de adoptar el paradigma de inclusión ya que no ve la discapacidad como solo un problema de procesos cognitivos, sino que es un problema

social ya que esta pone barreras de participación, para contrarrestar esto se esta aplica el modelo biopsicosocial donde hay una atención medica y social tratando de disminuir las barreras de participación a las personas que tienen discapacidad cognitiva.

Los docentes para trabajar con los estudiantes que tienen discapacidad cognitiva y realizan adaptaciones al currículo según las necesidades, teniendo en cuenta las dimensiones y fomentando así una calidad educativa; aunque es evidente que hay dificultad con algunos padres de familia que no ayudan a sus hijos en su labor escolar por diferentes circunstancias o llegan a la negación de que el estudiante no tiene ningún problema, entorpeciendo así el acompañamiento requerido para realizar los trabajos, también es difícil el trabajo con algunos compañeros con discapacidad cognitiva ya que en ocasiones no les gusta trabajar con ellos o realizar diversas actividades, aunque los docentes hacen todo lo posible para dar solución a esta barre se les dificulta mucho.

5.1.2.3 Categoría de estrategias pedagógicas

Con el fin de explorar la categoría de estrategias pedagógicas, se formularon distintas preguntas, con el propósito de indagar sobre los modelos pedagógicos, estrategias para la atención a la diversidad, utilizados en la institución educativa.

Cuadro 14: Interpretación de resultados de la categoría inclusión

SUJETOS	CONCLUSIONES
RECTOR	El rector está al tanto de las actividades desarrolladas mejorar la participación, la igualdad de oportunidades según las necesidades y capacidades de cada estudiante, como geempa.
COORDINADORA	La coordinadora está pendiente de las adaptaciones que los docentes realizan según las necesidades de los estudiantes y gestiona charlas para los docentes y padres que tengan estudiantes con discapacidad cognitiva, apoyando con medios audiovisuales.
DOCENTES	Emplean el modelo constructivista por medio del aprendizaje colaborativo, tutorías entre iguales, adaptaciones al currículo según la necesidad.
DOCENTE DE APOYO	Aplica la didáctica geempa y personaliza el proceso de aprendizaje permitiendo a los estudiantes la participación dentro de las actividades teniendo en cuenta las necesidades de cada

	uno de ellos.
PADRES DE FAMILIA	Algunos padres desconocen las estrategias aplicadas por la docente aun que otros están un poco al tanto de algunas actividades utilizadas gracias a las explicaciones de la docente.
ESTUDIANTES	Se emplean estrategias del enfoque conductista para reforzar las conductas positivas. Los estudiantes comentan las actividades realizadas en el aula, como hacer dibujos, pintar aprender a escribir entre otras

3. ANALISIS DE ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS

La recolección de los datos obtenidos de las categorías y subcategorías se puede analizar que la institución emplea algunas ayudas pedagógicas como es el Gempa para dar respuesta a la diversidad y a mejorar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante de acuerdo a sus capacidades y necesidades.

Del mismo modo los docentes han empleado diferentes modelos y estrategias pedagógicas mejorando la educación de los niños ya que ellos son los protagonistas del acto educativo por eso es importante que cada alumno aprenda en la medida de sus posibilidades y estilos de aprendizaje; así mismo el colegio implementa un currículo escolar flexible para responder a las necesidades de cada niño y dar respuesta a los diferentes muros que puede obstaculizar su aprendizaje tratando de personalizar su proceso de aprendizaje para la plena participación de las actividades según las necesidades y capacidades de cada estudiante

Es fundamental que el docente maneje un modelo pedagógico constructivista ya que este permite realizar los cambios necesarios y adaptar el currículo según las necesidades y capacidades de cada estudiante, proponiendo objetivos, contenido y estrategias necesarias.

Por otra parte, al tener en cuenta las entrevistas empleadas y las observaciones realizadas a los docentes y directivos de la institución, se profundiza que los profesores dentro de las aulas de clase no manejan el enfoque socio constructivista sino mas bien el conductismo como lo expone Skinner quien relaciona el aprendizaje con el estímulo y respuesta es decir que cuando el estudiante presente acciones de refuerzos positivos tiene una recompensa y si hay ausencia de refuerzo se retira el privilegio; pero este tipo de aprendizaje no es el esencial para aquellos estudiantes con discapacidad cognitiva ya que se acostumbran a trabajar por logros materiales y el aprendizaje no va hacer significativo, de esta manera se les recomienda a los profesores dentro de sus

aulas que apliquen actividades constructivistas ya que a partir de ahí se puede lograr cambios significativos en los aprendizajes de los educandos, dejando de lado el enfoque tradicional u homogeneizador donde los estudiantes realizan los mismos trabajos y los mismos objetivos y empezar a tener en cuenta las habilidades, posibilidades y capacidades de cada estudiante sin olvidar que cada individuo tiene un tipo de aprendizaje e inteligencia diferente que lo hace ser único.

De este modo es importante que los docentes empleen dentro de sus aulas agrupamientos flexibles, tutorías entre iguales, aprendizaje colaborativo, y las estrategias de multinivel y multimodal, del mismo modo deben proporcionar apoyo a todos los alumnos que alcancen con éxito los objetivos del currículo, por lo tanto éste no debe estar predefinido sino que debe tener en cuenta la diversidad de características y necesidades de cada estudiante, logrando una mayor interacción y participación en todos los niños y las niñas de la institución educativa villa santana,

5.1.2.4 Categoría de pausas activas

Con el fin de explorar la categoría de inclusión, se formularon distintas 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 15: Interpretación de resultados de la categoría de pausas activas

SUJETOS	CONCLUSIONES
RECTOR	
COORDINADORA	Entiende un poco el concepto, aplicando y recomendando algunas de respiración
DOCENTES	No saben claramente sobre el tema pero aplican en el aula algunos ejercicios de respiración para tranquilizar el grupo
DOCENTE DE APOYO	Se evidencia que maneja el concepto de pausas activas y trata de aplicarlas en sus clases, como recomendarlas a los docentes para el trabajo.
PADRES DE FAMILIA	No tienen conocimiento

ESTUDIANTES	Los estudiantes al realizar ejercicios de respiración y algunos movimientos cambian su actitud y se tranquilizan, logrando trabajar de una mejor manera.
--------------------	--

4. ANALISIS DE PAUSAS ACTIVAS

Se puede percibir que las estrategias pedagógicas alternativas basadas en pausas activas esencialmente en yoga, respiración y relajación, no son muy trabajada en aula, aunque en algunas ocasiones los docentes trabajan ejercicios de respiración y algunas posturas o asanas, en las ocasiones observadas es notorio el cambio de los estudiantes de actitud y su concentración en el aula; en las entrevistas es evidente que los docentes no manejan los términos de pausas activas o yoga, pero es cierto que en las observaciones aplican algunas de ellas en clase. Según lo anterior si los docentes manejan el termino y las actividades de pausas activas, se beneficiaria tanto ellos como estudiantes, padres de familia y de mas agentes que los rodean, ya que las pausas activas son actividades que se realizan durante una actividad escolar para disminuir los niveles de tensión generados en su ejercicio académico, por eso es importante realizar estos ejercicios ya que permite oxigenar el cerebro, ejercitar el cuerpo y la mente mediante periodos cortos de tiempo dentro de una actividad escolar; a partir de los ejercicios de relajación y respiración se puede lograr un buen ambiente escolar y mejorar la atención, permitiendo al estudiante desarrollar una actitud más calmada y serena frente a situaciones difíciles y de estrés que pueden tener.

Howard Gardner autor de la teoría de las inteligencias múltiples, reconoce que todas las personas tienen una capacidad distinta para resolver los problemas, por esta razón es muy importante que en el aula, se busquen las estrategias necesarias para desarrollar cada una de las inteligencias con los alumnos; las pausas activas como una estrategia para desarrollar la inteligencia corporal- kinestésica, ya que los alumnos aprenden a manejar las respiración y relajación para enfrentar el mundo de estrés y en la inteligencia intra-personal.

6. CONCLUSIONES

- Los docentes aplican algunas pausas activas como respiración y yoga en el aula por pequeños momentos tratando de calmar a los estudiantes.
- Los docentes no reconocen las pausas activas por su nombre por lo tanto no aplican modificaciones al currículo donde se vean evidenciadas estas estrategias pedagógicas alternativas, las cuales ayudan a que los estudiantes posean una mejor recepción de conocimiento en diferentes áreas.
- Las pausas activas aplicadas por los docentes ayudaron a centrar la atención de los estudiantes ya que las aplicaban en los momentos donde los estudiantes estaban muy distraídos.
- En la institución educativa se esta trabajando un modelo inclusivo, se puede percibir que la mayoría de profesionales saben sobre el tema y tratan que se vea reflejado en las prácticas pedagógicas, pero en algunas ocasiones se ve reflejada la integración en el trabajo con los estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Los docentes de la institución tratan de hacer adaptaciones al currículo pero en algunas ocasiones son regulares debido a la falta de capacitación y de material didáctico que no posee la institución.
- En muy importante el trabajo hecho por la docente de apoyo en lenguaje aplicando Gempa, pero hace falta mas estrategias pedagógicas para las otras áreas

7. RECOMENDACIONES

Aplicar las estrategias pedagógicas propuestas es una gran oportunidad para las personas con discapacidad cognitiva, ya que ayudan a potenciar sus capacidades y mejorar sus necesidades; además es importante el uso de estas porque de esta manera se va difundiendo poco a poco en todas las instituciones de la ciudad, haciendo concientizar a todas las personas de la importancia de romper con las barreras y dar paso a la inclusión no solo en el ámbito educativo si no en cada uno que la sociedad ofrece.

De esta manera, las escuelas inclusivas deben dar respuesta a la diversidad ya que cada persona tiene o presenta unas capacidades y necesidades diferentes a los demás como su estilo de aprendizaje, de ello los docentes deben proporcionarle a cada niño la oportunidad de aprender de acuerdo a una educación más personalizada ya que sus competencias, habilidades y ritmos de aprendizaje son diferentes logrando así una mayor participación e interacción con todos los alumnos sin olvidar las necesidades concretas de cada uno.

En las estrategias de aprendizaje se les debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender, facilitándoles un currículo abierto y flexible de acuerdo a las necesidades y capacidades de sus alumnos para que alcancen con éxito sus objetivos, del mismo modo estas estrategias y actividades deben dar la posibilidad que los educandos tengan la oportunidad de practicar las habilidades adquiridas en distintas situaciones y en diferentes contextos.

En las estrategias de pausas activas, es importante realizar e implementar actividades relajación y respiración permitiendo que los niños(as) con discapacidad cognitiva se relajen a través de juego, generando en ellos una actitud de calma y serenidad frente a las situaciones difíciles que se pueda presentar en la actividad escolar.

Por último es importante concientizar a los docentes que mientras más flexible y ajustado sea el proceso de aprendizaje a las diferencias individuales que presentan los alumnos en el aula, mayores serán las posibilidades de los alumnos de aprender y participar.

BIBLIOGRAFÍA

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

ALMEIDA, chacon Darwin. Introducción al desarrollo de nuestro cuerpo oculto, yoga. Barcelona, Ed JIMS.

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.

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

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

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

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>

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

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

AVRAMIDIS, 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>

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

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

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

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

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

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

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

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

CALLE, Ramiro. Relajación y respiración en casa con Ramiro calle. sexta edición. Santiago (Chile). Editorial EDAF. S.A. 2005

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

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

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

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.

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

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 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

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

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

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 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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..

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

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>>

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

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

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

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

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

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

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

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes en situación de discapacidad cognitiva. Bogotá (COLOMBIA) 2004.

MOLANO, Laura. Yoga inbound, un viaje al interior del ser. Editorial SEVA. Bogotá, 2009

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

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

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

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

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

ORGANIZACIÓN DE 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 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 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>

PAYMAL, Noemí. Pedagogía 3000. Capitulo 9: las herramienta bio-inteligentes. Editorial bruja. Córdoba, argentina. 2008.

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

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

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

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

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/MemoriasdelCongresoInternacionalEducacionParaTodosLosretosdeeducacionenlacarenladiversidad>

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

SALAZAR, Ligia. Taller: pausas activa y técnicas de relajación, para aplicar en el aula. IX congreso nacional de ciencias, Exploración fuera y dentro del aula. Instituto tecnológico de Costa Rica. 24 y 25 de agosto, 2007. Cartago (Costa Rica).

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

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.

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

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

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

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. [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

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 -

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Anexo 1 entrevista al rector: RECTOR UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL.			
Lugar: Fecha: Hora inicio: hora final: Entrevistado: Entrevistador: Objetivo:			
preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo se ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿La institución ha tenido algún tipo de obstáculo en relación con la atención a los niños con discapacidad? ¿Cuáles?			
¿Qué gestiones se han realizado en la institución para obtener recursos para la atención de los niños con discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe la			

relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En 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 2 entrevista a docente de apoyo

DOCENTE DE APOYO

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

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Podría describir cómo ha sido asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva a nivel institucional?			
¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula formal? ¿Por qué?			
¿En su labor como docente de apoyo qué obstáculos ha podido evidenciar en el acceso, permanencia y promoción de los niños con discapacidad cognitiva a en la institución?			
¿Podría describirnos cómo ha sido la actitud de los demás niños frente a sus compañeros con discapacidad cognitiva? ¿A qué cree que se deba esta actitud? ¿Qué ha hecho usted frente a esa actitud?			
¿Piensa usted que los recursos que se tienen hasta el momento para atender a los niños con discapacidad cognitiva son			

suficientes? ¿Por qué? ¿Qué gestiones se han hecho en la institución para obtener más recursos?			
¿Cómo describe la relación entre los estudiantes con discapacidad cognitiva y las demás personas de la institución en los espacios académicos y sociales?			
¿En 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 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			

<p>estrategias pedagógicas que usted usa para la atención niños con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p>			
<p>¿Conoce estrategias pedagógicas o planes de estudio adaptados en las áreas obligatorias y fundamentales para niños con discapacidad cognitiva?</p>			
<p>¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la selección de contenidos en las áreas obligatorias y fundamentales?</p>			
<p>¿Qué estrategias se están implementando en la institución para que el niño haga parte activa de la comunidad educativa?</p>			

Anexo 3 entrevista a 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 hijo@?			
¿Cuál cree usted que es la principal dificultad que tiene su hijo@ en los aspectos académicos, sociales y comportamentales?			
¿Cree usted que la actitud de su hijo@ frente a lo académico varía de la casa al colegio? ¿Por qué?			
¿Considera que las actividades que plantea el docente dentro de la institución son suficientes para el desarrollo cognitivo del niño? ¿Por qué?			
¿Qué apoyos recibe su hijo@ para la elaboración de tareas y actividades en casa? ¿De parte de quién las recibe?			
¿Que cambios ha evidenciado en su hijo@ desde que comenzó su proceso académico en la institución educativa?			
¿Considera que su hijo@ puede alcanzar los objetivos mínimos de las asignaturas que se dan en la escuela? ¿Por qué?			
¿Qué sabe usted acerca de la discapacidad cognitiva?			
¿Cómo describe su 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 mas dificultad a su hij@ en las diferentes asignaturas?			
¿Qué cree usted que su hij@ debería aprender en cada una de las materias?			

Anexo 4 entrevista a 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 explicámoslo.			
¿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?			
¿Como te gustan mas los exámenes, cuando al profesora te pregunta y debes responderle hablando o cuando tienes que escribir las respuestas? ¿Por Qué?			

<p>¿Cuál es la materia que más te gusta? ¿Por Qué?</p>			
<p>¿Cómo te va en educación física? ¿Cuál es tu tema favorito? ¿Qué te gustaría aprender en esa materia?</p>			
<p>¿Qué es lo más difícil de aprender en educación física? ¿Por qué crees que te causa dificultad?</p>			
<p>¿Te gusta participar en clase cuando hay alguna pregunta por responder, o alguna actividad que hacer? ¿Por Qué?</p>			

Anexo 5: entrevista a coordinadores

Coordinador (es)

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

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de la institución?			
¿Implementa algún tipo de actividades para la aceptación y la interacción de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva con el resto de la institución? ¿Cuáles?			
¿Qué piensa acerca de que las instituciones de educación formal se estén encargando de los estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Por qué?			
¿Tienen los estudiantes con discapacidad cognitiva dificultades en la disciplina?, ¿cómo las maneja?			
¿Se comunica regularmente con los profesores que tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad cognitiva? ¿Para qué lo hace?			
¿Considera usted que los niños con discapacidad			

<p>cognitiva tienen más posibilidad de llegar a ser conflictivos que los niños sin discapacidad cognitiva? ¿Por qué?</p>			
<p>¿Sabe usted si los profesores realizan y aplican modificaciones al currículo para trabajar con los niños en condición de discapacidad cognitiva?</p>			
<p>¿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>¿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>¿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?</p>			

Anexo 6: entrevista a docente titular

Docente titular

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

Lugar:

Fecha:

Hora inicio:

hora final:

Entrevistado:

Entrevistador:

Objetivo:

preguntas	respuestas	categorías	conclusiones
¿Podría decirnos cómo ha asumido el proceso de escolarización de niños con discapacidad cognitiva dentro de su aula de clase?			
¿Qué herramientas le brinda la docente de apoyo para su trabajo en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva?			
¿Los padres de los estudiantes con discapacidad cognitiva están al tanto de los procesos educativos de sus hijos?			

<p>¿Qué piensa de que los estudiantes con discapacidad cognitiva estén en un aula con los demás niños? ¿Por Qué?</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 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 y sociales?</p>			
<p>¿En que aspectos del PEI</p>			

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?			
¿utiliza usted pausas activas en el aula de clase?			
¿Qué criterios piensa usted que deben ser utilizados para la aplicación de pausas activas?			
¿Sabe usted cuál ha sido la actitud de los demás			

niñ@s 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 aplicar pausas activas en			

el salón? ¿le gustaría aplicar pausas activas en las clases?			
--	--	--	--