

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Pertinencia de la formación del docente de lengua para la atención a la diversidad

Trabajo de grado que se presenta como requisito para obtener el título de:

LICENCIADA EN LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

STEFANNY JULIET JARAMILLO LAGUNA

ASESORÍA PRÁCTICA

LIC. GLORIA TERESA CASAS MELO

BOGOTÁ, 2016

A mis dos ángeles; mi hermano, de quien cada día aprendo que ser diferente te hace noble y especial, y a mi padre que desde el cielo me cuida.

A mis hermanos; Marianita, Santiago, Nicolle y Carlos en quienes deseo cultivar el anhelo de superarse a diario.

Al único amor de mi vida: mi mamá.

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto de mi carrera universitaria, pues es una oportunidad que muchas personas anhelan, pero pocas tienen la fortuna de vivir. Doy gracias también al motor de mi vida; mi familia, por acompañarme, colaborarme y alentarme durante este proceso; en especial reconozco la labor constante de mi mamá, cuya perseverancia, amor y esfuerzo me motivan a hacerla orgullosa cada día.

Manifiesto mi sentido de gratitud a la Universidad Antonio Nariño y sus docentes por permitirme alcanzar la meta de convertirme en profesional, orientándome en el proceso de formación y adquisición de nuevos conocimientos.

A mis compañeros, con quienes compartí experiencias enriquecedoras a lo largo del camino, en especial a mi gran amiga, Diana Medina, por su apoyo constante cuando todo se tornaba gris.

Y agradezco en general a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para que culminara de manera exitosa ésta etapa trascendental en mi vida.

RESUMEN

En la presente monografía de compilación se analiza desde las perspectivas políticas, teóricas y pedagógicas la importancia de orientar al docente de lengua a partir de su proceso de formación, en la atención a la población escolar con NEE; permitiéndole desarrollar estrategias educativas apropiadas para reconocer el potencial de trabajo de este grupo de estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de aula. De igual manera se busca exponer, por medio del análisis documental diferentes sugerencias para el abordaje de la discapacidad cognitiva en la escuela, las cuales podrían generar un impacto positivo en el desempeño de los futuros docentes frente a la problemática actual producto de la inadecuada atención a las diferencias de los estudiantes, del mismo modo en que se daría cumplimiento a las Políticas Nacionales establecidas por el Gobierno para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Discapacidad Intelectual. El estudio de los documentos escogidos para el presente trabajo, se constituye en fichas de lectura y un cuadro comparativo de categorías que permite el análisis y síntesis de los postulados ofrecidos, los cuales reflejan cuán pertinente resulta la formación docente encausada a atender la diversidad en la escuela y estimular los procesos comunicativos.

Palabras clave:

Necesidades de Educación Especial, discapacidad cognitiva, formación docente, lenguaje, atención a la diversidad, Neuropedagogía.

ABSTRACT

The current compilation monograph, analyzes from political, theoretical and pedagogical perspectives; the importance of guiding the language teachers since their training process in the attention of school population with Special Educational Needs, allowing them to create appropriate educational strategies in order to recognize the potential of this group of students during the development of the classroom practices. In the same way it seeks to expose through documentary analysis some strategies for the attention of cognitive difficulties in school, which could generate a positive impact in the performance of future teachers towards the current difficulties due to inadequate attention of the students' differences; the social, cognitive and affective performance of these students against the problems of attention to diversity due to the inadequate attention from teachers; the same way that compliance would be given to national policies set by the government for students with Special Educational Needs of Intellectual Disability. The study of the documents chosen for this work, is based on reading cards and a comparative table of categories that allows the analysis and synthesis of the principles offered, which reflect how relevant is teacher training prosecuted to address diversity in school and encouraging communication processes.

Keywords:

Special education needs cognitive disability, teacher training, language, attention to diversity, Neuropedagogy.

TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	Pág. 11
2. Justificación.....	Pág.13
2.1 Línea de investigación Universidad Antonio Nariño.....	Pág.14
3. Objetivos.....	Pág.15
3.1Objetivo general.....	Pág.15
3.2Objetivos específicos.....	Pág.15
4. Metodología.....	Pág.16
5. Marco legal.....	Pág.20
5.1 Política de inclusión educativa.....	Pág.21
5.2 Marco político de la inclusión educativa colombiana.....	Pág.27
6. Concepciones en torno a las diferencias	Pág.31
6.1 De la deficiencia a la dificultad.....	Pág.31
6.2 Discapacidad intelectual.....	Pág.32
6.3 Necesidades de Educación Especial.....	Pág.33
7. Marco Pedagógico.....	Pág.35
8. Referentes teóricos.....	Pág.37
8.1 Lenguaje y desarrollo cognitivo.....	Pág.38
8.1.2 Concepciones psicolingüísticas de la discapacidad	
intelectual.....	Pág.41
9. Pertinencia de la atención oportuna a la discapacidad cognitiva....	Pág.43
10. Análisis categorial.....	Pág.47
10.1 Atención a la diversidad.....	Pág.55
10.1.1 Integración escolar.....	Pág.55
10.1.2 Adoptando enfoques inclusivos en la escuela.....	Pág.57
10.1.3 Diversidad.....	Pág.59
10.2 Problemáticas evidenciadas en los procesos de atención a la	
diversidad.....	Pág. 61

10.2.1 Problemáticas del sistema educativo.....	Pág.61
10.2.2 Falencias en la formación docente para los procesos de inclusión.....	Pág.64
10.3 Formación docente para atender las necesidades de educación especial en la escuela.....	Pág.70
10.3.1 Parámetros de tipo legal para la formación docente.....	Pág.71
10.3.2 Componentes inclusivos fundamentales en la educación docente.....	Pág.74
10.3.2.1 Reconocimiento de las diferencias.....	Pág.75
10.3.2.2 Adaptación curricular.....	Pág.76
10.3.2.3 Actitud frente a la diversidad.....	Pág.76
10.3.2.4 Capacidad de trabajo en equipo.....	Pág.77
11. Sugerencias o estrategias propuestas en el análisis documental ...	Pág.78
11.1 Neuropedagogía como proceso rehabilitador en la escuela.....	Pág.78
11.1.2 Orientación previa en la situación y solución organizada de problemas.....	Pág.80
11.1.3 Estrategias de tipo Neuropedagógico.....	Pág. 81
11.2 Estrategias generales que posibilitan la atención a la diversidad en la escuela.....	Pág.84
11.2.1 Principio de colaboración.....	Pág.82
11.2.2.1 Entre estudiantes y sus compañeros de clase...	Pág.85
11.2.2.3 Entre docentes y el cuerpo educativo.....	Pág. 86
11.2.2.4 Entre el estudiante y el docente.....	Pág.88
11.2.2 Flexibilidad curricular.....	Pág.88
11.2.3 Cultura escolar que reconozca la diversidad.....	Pág.90
11.2.4 Responsabilidad del servicio educativo frente a la atención a la diversidad	Pág.92
11.3 Sugerencias con respecto a la enseñanza de la lengua.....	Pág.93
12. Conclusiones.....	Pág.95

13. Recomendaciones.....	Pág.98
14. Referencias Bibliográficas.....	Pág.99
15. Artículos Examinados para Revisión.....	Pág.101
16. Anexos.....	Pág.103

INDICE DE TABLAS

1. Tabla 1.....	Pág.20
2. Tabla 2.....	Pág.52
3. Tabla 3.....	Pág.53

INDICE DE IMÁGENES

1. Imagen 1.....	Pág.53
2. Imagen 2.....	Pág.54

*“Yo no enseño a mis alumnos,
Sólo les proporciono las condiciones
En las que puedan aprender.”*

— Albert Einstein

*“Yo pertenezco con orgullo a la multitud humana,
No a unos pocos, sino a unos muchos,
y aquí estoy rodeado por su presencia invisible”*

— Pablo Neruda, discurso a los merecedores del Premio Nobel, 1971.

Sobre los Derechos de Autor

Declaro que conozco el Reglamento Estudiantil de la UAN, particularmente su Título VII: “**De la ética**” y entiendo que al entregar este documento denominado “Pertinencia de la formación del docente de lengua para la atención a la diversidad” estoy sujeto a la observancia de dicho reglamento, de las leyes de la República de Colombia, y a las sanciones correspondientes en caso de incumplimiento. Particularmente, declaro que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y citación, y certifico que el presente escrito es de mi completa autoría. Soy consciente de que la comisión voluntaria o involuntaria de una falta a la ética estudiantil y profesional en la elaboración o presentación de esta prueba académica acarrea investigaciones y sanciones que pueden afectar desde la nota del trabajo hasta mi condición como estudiante de la UAN.

En constancia firmo

Firma: Stefanny Juliet Jaramillo Laguna el 5 de mayo de 2016

Nombre y Apellidos: Stefanny Juliet Jaramillo Laguna

Documento identificación: 1012393115

Código: 11691112191

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, toda institución educativa, debe aceptar en sus aulas estudiantes con Necesidades de Educación Especial y garantizar para ellos un adecuado proceso pedagógico, que permita incluirlos dentro de las actividades escolares regulares. El Ministerio de Educación Nacional estipula que “Las personas con NEE deben tener acceso a escuelas ordinarias, capaces de integrarlos mediante las pedagogías adecuadas”. (MEN M. d., 2006) Sin embargo, los procesos educativos de estos estudiantes, no cumplen en su totalidad con los objetivos propuestos en el marco legal de atención a la discapacidad.

La problemática anteriormente descrita tiene su origen en diferentes factores; uno de ellos (y tal vez el más importante) es la formación de docentes de diferentes áreas, en este caso específico *lengua*, frente a la educación de niñas, niños y jóvenes con Necesidades de Educación Especial; puesto que, de manera errada, se ha considerado que la orientación de estrategias y metodologías educativas para estudiantes con NEE es exclusiva de profesionales en Educación Especial. En consecuencia, el docente que se enfrenta por primera vez a estas necesidades en el aula, no cuenta con las metodologías y estrategias pedagógicas suficientes para desarrollar atención adecuada a la diversidad.

En esta monografía de compilación, se correlacionan documentos cuyo objeto de estudio sustenta las políticas y estrategias de tipo pedagógico y psicolingüístico frente al abordaje de la diversidad en el aula, para establecer dicha correlación se elaboraron cerca de 15 RAES que permiten analizar las nociones de diversidad, problemáticas y estrategias en común expuestas en los estudios seleccionados con el fin de sintetizarlas y ofrecer al lector la noción global de las diferentes propuestas.

Se definen como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje. (MEN, Decreto 366 de 2009). Para efectos de este trabajo nos centraremos en las Necesidades de Educación Especial de tipo cognitivo.

2. JUSTIFICACIÓN

Es necesario formar a un licenciado capacitado para crear estrategias y adaptaciones pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio y metodologías educativas para el abordaje de las Necesidades de Educación Especial en la escuela. Este profesional, además debe estar en capacidad de adoptar una postura crítica frente a la problemática de la educación colombiana con respecto a las personas en condición de discapacidad o de capacidades particulares.

Empoderar al docente de lengua frente a las necesidades de estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula requiere, en primera instancia, dar a conocer elementos conceptuales y teóricos que le permitan comprender los procesos cognitivos, las limitaciones y las potencialidades dichos alumnos, construyendo sobre estos la base de sus adaptaciones de currículo y estrategias pedagógicas que permitan que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender y desarrollar procesos de conocimiento en el aula.

Esta monografía de compilación, propone reconocer el papel de la enseñanza del lenguaje en dichos procesos orientadores de la actividad cognitiva, haciendo un llamado a los docentes a reconocer su responsabilidad respecto a la atención de las NEE tanto en la escuela como en las Instituciones de Educación Superior formadoras de profesores, a emprender acciones de orientación que atiendan a la realidad de inclusión que se refleja en la mayoría de

aulas colombianas. Estas acciones de reconocimiento y cambio a largo plazo pueden mejorar la calidad de vida de estos estudiantes aportando de manera positiva a la comunidad.

2.1 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

La presente monografía, está suscrita dentro de la línea de investigación “Lenguaje y Desarrollo Humano”, propuesta por la facultad de Educación y el programa de Licenciatura en Lengua Castellana Inglés; pues uno de sus objetivos sustenta la pertinencia de los procesos reflexivos frente a el papel del lenguaje y sus repercusiones en la formación de los individuos, aplicable a esta monografía en la que se pretende discurrir sobre la pertinencia de la formación del docente de lengua frente a los procesos educativos de estudiantes con Discapacidad Cognitiva.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general:

- Analizar las teorías políticas, pedagógicas y en particular del lenguaje en relación con las Necesidades Educativas Especiales de Tipo Cognitivo que el futuro docente de lengua debe reconocer como base para la atención a la diversidad.

3.2 Objetivos específicos:

- Identificar, a través del análisis documental las problemáticas que subyacen a los procesos de atención a la diversidad en la escuela pese a las políticas de inclusión establecidas.
- Demostrar la pertinencia de formar docentes de lengua que reconozcan las diferencias, responsabilizándose de promover actitudes de atención a la diversidad desde su práctica pedagógica.
- Examinar desde la perspectiva psicolingüística nociones de Neuropedagogía que aporten a la creación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con NEE, reconociendo la importancia del lenguaje como potenciador de procesos de pensamiento de los niños, niña y jóvenes.

- Enunciar las estrategias metodológicas que facilitan procesos de enseñanza en los estudiantes con Necesidades de Educación Especial y el abordaje de la diversidad en la escuela, propuestas en las fuentes documentales escogidas y las teorías neuropedagógicas consultadas para la presente monografía de compilación.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo de compilación ha sido dividido en cinco fases que permiten analizar desde diferentes perspectivas Los lineamientos políticos, pedagógicos y lingüísticos en relación con las Necesidades Educativas Especiales y su abordaje en la escuela, para facilitar la búsqueda de estrategias que permitan hacer más significativos los procesos de aprendizaje que el docente de lengua desarrolla en el aula.

La investigación documental es la base metodológica de la presente monografía, cuya fuente de consulta obedece a artículos de investigación, documentos digitales, tesis y publicaciones en revistas indexadas que permiten tener una visión más amplia del tema de estudio. Estas fueron encontradas en fuentes bibliográficas tales como repositorios de diferentes universidades y bases de datos de la Universidad Antonio Nariño. Dicho proceso, en palabras de Méndez, Ramírez y Bravo es “una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de diferentes fenómenos a través de la indagación exhaustiva,

sistemática y rigurosa, utilizando técnicas muy precisas; de la documentación existente...” (Luis Bravo, Tulio Ramírez, Pedro Méndez, 1987).

Para examinar los documentos descritos anteriormente se consideró pertinente realizar un estudio bibliométrico de carácter diacrónico por medio de RAES y un cuadro comparativo en archivo EXCEL; cuyas convenciones obedecen a las diferentes categorías planteadas desde los inicios del proceso investigativo.

Fase 1: Política de inclusión educativa

En primera medida, es preciso consultar en el marco legal, las Políticas Nacionales e Internacionales de Educación para estudiantes con NEE (Necesidades de Educación Especial), que legitiman sus derechos y constituyen la base del actuar de los docentes en la escuela y en toda institución educativa.

Fase 2: Análisis de teorías psicolingüísticas de la discapacidad intelectual

En la segunda etapa de este trabajo, se acude al campo de la psicolingüística, partiendo del estudio de teorías de lenguaje y pensamiento (Bruner, 1999), (Dennett, 1995), (Luria, 1980), al igual que nociones de Neuropedagogía (Roxana Castellano, Rafael Sánchez, 2011) (Ginarte, 2007) que dilucidan los procesos particulares de cognición experimentados por individuos con discapacidad intelectual. El estudio de dichos conceptos y teorías, podrá determinar cuál es el

papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Discapacidad Intelectual, al igual que reconocer las teorías Neuropedagógicas como herramienta de gran pertinencia tanto educativa como rehabilitadora.

Fase 3: Compilación y categorización

Por medio de elaboración de RAES y una matriz de compilación, se realizará el análisis comparativo de 15 documentos cuya tesis gira en torno a la atención a la diversidad, la formación del docente para abordar NEE, las prácticas de Neuropedagogía en el aula y las diferentes experiencias de los docentes de lengua con estudiantes que presenten las anteriormente mencionadas características, lo que permitirá encontrar puntos en común respecto a problemáticas, teorías aplicadas, estrategias en la práctica pedagógica y pautas de formación docente.

Fase 4: Problemáticas frente a las Necesidades de Educación Especial:

Posteriormente, por medio del análisis bibliográfico del presente trabajo, se expondrán los puntos en común encontrados en los documentos escogidos para el análisis que hacen referencia a los factores que afectan de manera negativa los procesos de reconocimiento y abordaje de la diversidad, tanto en la formación docente como en la práctica profesional.

Fase 5: Pertinencia de la formación docente de calidad para la atención a la diversidad

Lo que se pretende en la quinta y última fase, es demostrar cómo el futuro docente de lengua puede potenciar procesos cognitivos particulares al enfrentarse al aula de clase; correlacionando las perspectivas anteriormente expuestas, se enunciarán las estrategias propuestas por los diferentes autores escogidos para esta monografía de compilación, destacando entre ellas las de tipo psicolingüístico, esto con el fin de resaltar el papel mediador y transformador del docente no sólo en la escuela sino también en la vida de estudiantes excepcionales.

En el siguiente cuadro se especifican las acciones que hacen parte de este proceso monográfico de compilación:

Tabla 1. Actividades del proceso de compilación y análisis

Finalidad	Actividad	Herramientas
Adquisición de Bases teóricas	Consulta del marco legal Nacional e Internacional de Educación para estudiantes con NEE, estudio de teorías de lenguaje, pensamiento y neurolingüística.	Recursos bibliográficos en línea
Análisis y proyección de documentos escogidos.	Construcción de RAES	Recursos bibliográficos Artículos Investigaciones en torno al objeto de estudio
Determinación de categorías y organización de la información	Análisis comparativo de documentos cuya tesis gira en torno a la atención a la diversidad, la formación del docente para abordar NEE, las prácticas de Neuropedagogía en el aula y las diferentes experiencias de los docentes de lengua con	Matriz de comparación política, teórica y de las RAES realizadas diseñada en archivo Excel.

	estudiantes.	
Síntesis de la información obtenida	Estudio de los puntos en común de la información obtenida para la realización resumida del análisis categorial.	Matriz de comparación política, teórica y de las RAES realizadas diseñada en archivo Excel. RAES
Elaboración de conclusiones e informe final	Redacción del documento de monografía de compilación, síntesis y elaboración de conclusiones.	Análisis de la información sistematizada en las fichas de lectura.

5. MARCO LEGAL

Las diferencias entre los seres humanos datan desde el origen de la humanidad, y hacen presencia en todas las culturas y grupos sociales; sin embargo, el reconocimiento y atención de estas es relativamente reciente. Los procesos de aceptación de las diferencias humanas y la transformación de las políticas educativas para reconocer la presencia de éstas en la escuela obedecen a un sumario de redefiniciones y planteamientos que siguen emergiendo en la actualidad. A continuación, se realizará un recuento de las políticas de atención a la diversidad abordadas para el presente estudio compilatorio.

5.1 Política de inclusión educativa

Remontarnos a los comienzos de los procesos políticos integradores, implica poner en evidencia la exclusión e improperios que las personas con discapacidad han experimentado desde la antigüedad, ejemplo de esto son leyes como las de la antigua sociedad espartana, en la cual, los recién nacidos que presentaran condición de discapacidad debían ser lanzados desde el Monte Taigeto. (Gómez, 2001)

Más adelante, en diferentes países del mundo, se adaptó una posición de vergüenza por parte de las familias de las personas con discapacidad, en la que se consideraba que estas condiciones eran consecuencia de un castigo divino por lo cual todos los seres humanos con dichas características eran confinados al aislamiento. (Muel, 1991)

La creación de políticas que cobijaran a las personas en situación de discapacidad tiene origen en Francia, hacia los años 60, estos parten de preceptos clínicos de “anormalidad” y “enfermedad mental” (debido a su directa relación con los campos de la medicina y la psicología), legitimados por el Ministerio de Instrucción Pública de Francia en 1904.

Llevar este tipo de estudiantes a las escuelas era considerado Educación Especial aunque los principios de integración allí propuestos distan del concepto inclusivo actual; pues lo que se pretendía en ese entonces radicaba únicamente en solventar de cierta manera la carga de las familias de las personas con discapacidad. El fundamento de esta acción política en palabras de Muel (1999) fue “Dar a los enfermos la capacidad de hacer un trabajo cuyo producto compense su gastos”. Años más tarde, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948),

proclama: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (Art. 1); “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art.26). Haciendo explícitos los valores de respeto e igualdad sobre los que se trabajaría en acciones venideras, especialmente por aquellos grupos más vulnerables.

Cambios más significativos vinieron durante el final de los años 70 y comienzos de los 80, donde tiene lugar un intento de cambio en el paradigma de la educación especial; abandonando paulatinamente los enfoques que hacen hincapié en el déficit para transitar por senderos propiamente educativos que permitirán proponer acciones sobre aspectos pedagógicos y metodológicos que abarcan desde las características del maestro y las necesidades de los estudiantes hasta los recursos de los cuales precisan las instituciones integradoras.

Sin duda alguna, un suceso representativo precursor en el camino de la legitimación de los derechos de los estudiantes con características especiales fue el Informe Warnock (1987), nombrado así en honor a la presidenta Mary Warnock, quien, junto a un conjunto de sujetos idóneos para la investigación de la educación especial en el Reino Unido investigaron las connotaciones de atender la diferencia en las escuelas

Este informe, no solo estremeció las políticas educativas de las instituciones de la época, sino que divulgó una concepción nueva: Las Necesidades de Educación Especial, término que resonó no solo en Gran Bretaña sino en Europa y más adelante, en el mundo. Vale la pena

recordar las más importantes disposiciones de la misma, pues en ella se constituyen las acciones integradoras venideras:

- Ningún niño será en lo sucesivo considerado no educable.
- La Educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la Educación son los mismos para todos. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas [NNEE] de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NNEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación. Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

Se adoptará un sistema de registro de los alumnos que necesitan prestaciones especiales en el que no se impondría una denominación de deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

- Las escuelas de EE seguirán ofreciendo servicio a los alumnos que por su condición no accedan a las escuelas regulares y prestarían servicios a padres y profesores para recibir orientaciones. En otras palabras, serán centros de recursos para atender NEE.

(Warnock Report, 1987)

La popularización de esta perspectiva, permitió que de manera paulatina las nociones de Educación Especial se adaptaran a las instituciones regulares, poniendo en evidencia los recursos

de tipo físico y profesional que las mismas necesitan para garantizar el servicio educativo del que todos los estudiantes son merecedores.

Otros episodios de la educación que hoy en día se conoce como inclusiva, son promovidos por la UNESCO y tuvieron lugar en 1990 en Jomtien, Tailandia; este propuso como premisa la Educación Para Todos, ofreciendo a los estatutos de la acción educadora un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje proclamado en la Declaración Mundial de Educación Para Todos.

Las deficiencias que se presentaban en las escuelas alrededor del mundo, sumadas a las limitaciones de acceso a la educación para ciertos grupos sociales y los principios de alfabetización y formación específica para los procesos matemáticos del que eran protagonistas los estudiantes, fueron las problemáticas que causaron preocupación y dieron origen a esta conferencia, en la que no sólo se plantearon sugerencias frente a los derechos formativos de todos los seres humanos, sino también se estipularon las acciones a las que debían atender tanto maestros como instituciones en general.

El marco de satisfacción de necesidades básicas mencionado abarca los siguientes elementos considerados primordiales para atender a todos y cada uno de los sujetos educativos:

Tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos

puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”. (Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje., 1990)

Se asume entonces, que satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje implicaba promover y defender la educación de toda la comunidad, partiendo de principios de justicia, responsabilidad y tolerancia. Era preciso cambiar la visión frente a las prácticas institucionales y personales, para adoptar una postura más creativa e innovadora que velara por el respeto de los derechos humanos.

España es también uno de los países en los que se han evidenciado transformaciones significativas frente a la inclusión. Más específicamente en 1990 los cambios de los sistemas educativos tuvieron sus orígenes con La Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la cual fue en su momento considerada como uno de los grandes proyectos de la escuela integradora; pues constituye un sistema educativo diversificado con una visión mucho más amplia y completa del proceso formador de estudiantes con discapacidad; adoptando un discurso que presenta conceptos como atención a la diversidad y Necesidades de Educación Especial (Decreto Real 696, 1995).

Cuatro años después, en Salamanca, representantes de 92 gobiernos, organizaciones internacionales y más de 300 participantes dieron lugar a la hoy famosa Declaración de

Salamanca, sobre la que actualmente se reescriben las adaptaciones y nociones de los servicios de educación especial. Esta reunión permitió el consenso a nivel mundial de las orientaciones que necesita la sociedad en general para favorecer el enfoque de la educación inclusiva, examinando de manera detallada los aspectos políticos que requerían de cambios sistemáticos para garantizar el acceso de la educación a todos los seres humanos sin importar su condición, como se expresa a continuación

Las prestaciones educativas especiales, problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación I. C., 1994)

Una de las premisas que aquí toman preponderancia es la de la transformación de las escuelas para atender las necesidades de los estudiantes y no al contrario, en donde sólo los estudiantes que cumplían con los parámetros que la escuela ofrecía eran calificados para hacer parte de esta. Aquí se reconoce la diferencia como lo normal, permitiendo una concepción y reconocimiento de la diversidad observable y tangible en la cotidianidad de las instituciones.

Esta declaración trasgrede los esquemas integradores (cuyas problemáticas serán discurridas en el análisis categorial de la presente monografía de compilación) por movimientos inclusivos a los que se adaptan las políticas educativas a nivel mundial. La UNICEF, al igual

que la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO se han encargado de perpetuar y crear propuestas metodológicas y pedagógicas inclusivas acordes a las Necesidades Educativas presentes en la actualidad. En palabras propias de esta Institución, la atención de las diferencias es concebida como

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación I. C., 2009)

5.2 Marco político de la inclusión educativa colombiana

La constitución Política de 1991, carta magna del gobierno colombiano, establece;

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados, art. (Ley 115, 1994) 13 (Constitución Política de Colombia de 1991)

La atención y preocupación por el trato equitativo y el derecho a la educación de las minorías es presente no solo en este artículo, sino en varios fragmentos de la Constitución Política Colombiana (artículos 47, 54, 68 y 70) que buscan perpetuar la lucha por la equidad de los Derechos Humanos Universales.

La atención de la discapacidad, en el territorio colombiano comprendía la distinción entre Instituciones de Educación Especial e Instituciones consideradas “regulares”. Un número considerable de instituciones de Educación Especial se trasladaron al ámbito de la salud, y pasan varios años antes de aceptar a estudiantes con discapacidad en las aulas de clase tradicionales.

La Declaración de Salamanca, propone referentes que la legislación colombiana adapta e integra a las normativas del Servicio Educativo; este proceso de transformación en los años 90 se hace tangible con el surgimiento de leyes como La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) que actualiza lo establecido en la Ley 60 (Ley 60, 1993), cuyo principal objetivo era determinar los parámetros metodológicos, conceptuales y pedagógicos de maestros, estudiantes y los elementos que rodean el contexto escolar.

La lucha por la erradicación de la segregación escolar y la necesidad de participación de todos los estudiantes en la escuela mueven los ideales del marco inclusivo colombiano en el aspecto gubernamental; se podía también considerar como un proceso que atraviesa Colombia por adoptar posturas globales que subyacen de las diferentes propuestas e investigaciones desarrolladas por organismos como la UNESCO.

Una miríada de leyes ha sido promulgada en pro de ratificar la necesidad de la atención a la discapacidad y los centros de atención e Instituciones Educativas, legalizando la pertenencia de las limitaciones en los diferentes establecimientos educativos y haciendo un llamado a las acciones de tipo pedagógico y rehabilitador necesarias para que estas sean atendidas.

Pocos años más tarde, la Ley 361 de 1997 profundiza no sólo en las normativas del Servicio Educativo, sino también en el trato humano que las personas con diferentes tipos de limitación merecen:

Los principios que inspiran la presente Ley, se fundamentan en los artículos 13, 47, 54 y 68 que la Constitución Nacional reconocen en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias. art.1 (Ley 361, 1997)

Leyes más recientes como la 1098 de 2006 y 1346 de 2009, resaltan las obligaciones de la familia, la sociedad y el estado para propender actitudes inclusivas. Las nociones aquí planteadas están directamente relacionadas con las propuestas por la Asamblea General de la Naciones Unidas; en las que la dignidad, libertad e igualdad son valores fundamentales que permiten repensar los planes, programas, metodologías y prácticas sociales que rodean a las personas con limitaciones de tipo físico y cognitivo.

En el año 2013, la Ley Estatutaria 1618 define de manera detallada las nociones de: *personas en situación de discapacidad, inclusión social, rehabilitación integral, funcional, enfoque diferencial*, entre otros con el objetivo de ofrecer una clara concepción de las características de esta población; pues, a través de los años se ha hecho uso de diferentes definiciones de las que gran parte de la sociedad, no tiene suficiente conocimiento. Además de esto, se ponen en evidencia las barreras actitudinales, comunicativas y físicas que afectan de manera negativa los procesos de atención a la diversidad. El objeto de la ley en mención es el de:

“Asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” art 1. (Ley Estatutaria 1618, 2013)

Ahondando brevemente en la perspectiva institucional, las más importantes labores del ámbito educativo en Colombia a través de los años, han recaído en el Ministerio de Educación (MEN) y entidades como las Secretarías Regionales de Educación o instituciones de tipo territorial.

El Ministerio Nacional de Educación, decreta por medio de diferentes documentos la necesidad de la transformación de las instituciones para atender a las Necesidades Educativas Especiales, haciendo referencia a las adaptaciones curriculares, servicios de apoyo, recursos físicos, formación y actitud docente y mejoramiento de estrategias claves para cumplir lo

normado en las leyes anteriormente citadas y no dar lugar a la discriminación. (MEN M. d., 2006) No obstante, la realidad de las aulas dista de los ideales propuestos en los parámetros políticos previamente enunciados, los factores que impiden el cumplimiento de la normativa para la inclusión constituyen una de las categorías de análisis de la presente monografía, cuya síntesis será realizada en capítulos posteriores de este estudio de compilación documental.

Como se explicó previamente, los conceptos que giran en torno a las diferencias humanas han sufrido de múltiples transformaciones, a continuación se definirán las diversas nociones que han surgido a través de los años.

6. Concepciones en torno a las diferencias

6.1 De la deficiencia a la dificultad

Términos como “Retrasado Mental”, “Impedido” o “Enfermo” han sido empleados de manera errónea y totalmente discriminante para referirse a este tipo de población, acto que el comité encargado del Reporte Warnock rechazó categóricamente, decretando que, desde ese momento los niños dejarían de ser clasificados por sus deficiencias, por lo cual se ordenó abolir las calificaciones limitantes y recurrir al término “dificultad de aprendizaje” para referirse a los estudiantes con necesidades de educación especial. (Warnock Report, 1987).

Tiempo después, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (2003) citada por (UNAD, 2008) propone dejar atrás el concepto de discapacidad ligado a la minusvalía y la deficiencia, para adoptar posturas en las que se tengan en cuenta los factores de tipo personal y ambiental que dificultan los procesos de aprendizaje del individuo, permitiéndole a este desarrollar competencias diferentes a la de los seres de su entorno.

6.2 Discapacidad intelectual

Retomando los postulados expuestos en el comité Warnock, se presentan nuevas nociones de las diferencias aparte de la de dificultad de aprendizaje: la *discapacidad intelectual* es el término empleado desde entonces para referirse a las limitaciones de tipo cognitivo que presentaban los estudiantes. Es preciso aclarar que este término es clínicamente usado para referirse a el desarrollo cognitivo situado por debajo de los estándares de la edad cronológica, debido a daños de tipo neurológico. Este diagnóstico es medido por pruebas de inteligencia pre establecido, que sitúan el cerebro de la persona en cuestión a un coeficiente por debajo de 70–75, esto va de la mano con limitaciones de tipo adaptativo y es visible desde antes de los 18 años con repercusiones significativas en la época de la adultez. (AAMR, 2002)

En Colombia, el MEN hace explícito por medio del Decreto 366 de 2009

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño en el contexto escolar, lo cual representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas, y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordo ceguera, tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y comunicarse como síndrome de Asperger, autismo y discapacidad múltiple. Art.2 (MEN, 2009)

6.3 Necesidades de educación especial

La más importante noción planteada en el Reporte Warnock, ha trascendido tanto países como años; esta es la de *Necesidades de Educación Especial o NEE*, para referirse a la característica en común que presentan los alumnos cuyas diferencias precisan ser atendidas de manera especial desde la escuela; integrando la familia y la sociedad. Se plantea además que éstas son comunes a todos los estudiantes y representan una constante en la educación.

Este término ha sido acuñado y estudiado a través de la historia por diferentes educadores, investigadores y profesionales de los ámbitos educativos. Mel Ainscow, (figura representativa de los estudios y movimientos en pro de la inclusión) asegura que:

Un alumno tiene N.E.E. cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada), y que por ende necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares en varias áreas de ese currículo. (Ainscow, 2001)

Más adelante se complementa la concepción de los niños y niñas con NEE, argumentando que las diferencias son el factor en común de todos los seres humanos, y que estas se manifiestan en aspectos tan básicos como la personalidad, la apariencia, el desarrollo intelectual, formas de aprendizaje, entre otros. Por lo que éste término es aplicable tanto para los estudiantes con discapacidades ocultas como para aquellos que necesitan acciones de tipo terapéutico y rehabilitador. (Moirano Ana Maria, Pérez Albizú Candela , 2009).

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano, también adapta este término a sus políticas (MEN, Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, 2005) en las cuales las necesidades de educación especial operan bajo las premisas anteriormente estipuladas de manera global, haciendo hincapié en las adaptaciones de tipo curricular y de contexto que son fundamentales para que las propuestas inclusivas sean llevadas a cabo.

7. MARCO PEDAGÓGICO

El referente pedagógico de la presente monografía de compilación se sustenta bajo los postulados de Ausubel con respecto al aprendizaje significativo; que obedece a una teoría tanto psicológica como pedagógica que se ocupa no sólo de los procesos de relación entre saberes que el estudiante realiza para aprender, sino en lo que acontece en el aula de clases cuando los niños y niñas aprenden, en la procedencia de dicho aprendizaje, en las condiciones que resultan necesarias para que éste se produzca; en sus consecuencias y, finalmente, en su evaluación (Ausubel, 1976). Este tipo de aprendizaje se sirve de analizar las relaciones que tienen lugar entre la información o conocimientos nuevos con los previamente adquiridos durante los procesos de educación. Las experiencias constituyen un papel fundamental en la relevancia otorgada por los estudiantes a los nuevos saberes presentados en la escuela.

Pozo (1989) también realiza ciertas consideraciones frente a la noción de aprendizaje significativo; explicando este como una teoría psicológica fomentada desde un enfoque organicista del sujeto, en donde el aprendizaje es concebido y potenciado desde el contexto escolar. En este orden de ideas se podría hablar de un enfoque constructivista; que en el contexto pedagógico, reconoce el proceso de construcción del aprendizaje como la consecuencia de la interacción y la asimilación individual de conocimientos y vivencias.

En este enfoque pedagógico, el estudiante adquiere protagonismo en su proceso formador; permitiendo que el docente actúe como guía. De acuerdo con Vygotsky, los procesos

de aprendizaje no obedecen a meras reacciones de estímulo y respuesta; puesto que el ser humano posee facultades tales como el lenguaje y la conciencia construidas gracias a las habilidades cognoscitivas que subyacen de las múltiples interacciones que se realizan en la sociedad; éstas, usando el código determinado y aceptado por el contexto.

De manera tal, que el despliegue de las operaciones psicológicas se origina en el plano social y más adelante en el individual, pues el desarrollo cognitivo no puede considerarse un elemento alejado o emancipado del contexto social. Es por esto que para este autor; el aprendizaje es el instrumento primordial del desarrollo, pues la enseñanza ideal es la que se anticipa a los procesos particulares de los sujetos; proponiendo en estos casos moverse en lo que él especifica como Zona de Desarrollo Próximo, que hace referencia a la distancia comprendida entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Vigotsky (1988) citado por (Fermín, 2007).

Al abarcar la temática de la discapacidad cognitiva en este trabajo, es preciso recalcar que una de las razones por la cual se opta por el enfoque del aprendizaje significativo es por la necesidad del cerebro humano de dar sentido a lo que aprende, investigando de manera automática el propósito de lo que hace en el aula de clase. “Cuando los maestros comparten con los estudiantes el porqué de lo que están haciendo, no sólo el qué y el cómo, el cerebro lo aprecia

y el aprendizaje es más significativo” Adler (1990) citado por (Roxana Castellano, Rafael Sánchez, 2011)

De la misma forma, las concepciones tradicionales de que el cerebro es una estructura incambiable, desarrollado de manera definitiva e invariable tras el proceso inicial de la gestación ha cambiado y su análisis sólo es posible partiendo de las premisas de la Neuroplasticidad (Ginarte, 2007), pues ésta demuestra la capacidad de flexibilidad y plasticidad del desarrollo biológico. Dichas proposiciones han llegado al ámbito pedagógico, permitiendo a los docentes adoptar enfoques de Neuropedagogía que ofrecen un nuevo punto de vista frente a la discapacidad de tipo cognitivo y su abordaje desde la escuela.

Desde el campo pedagógico, es necesario que el alumno sea considerado como un ser activo que elabora su propio mundo cognoscitivo en un contexto de estructuras sociales: *las competencias*. Éstas se consideran los cimientos sobre los que se construyen de los procesos de aprendizaje y el punto tanto de partida como de encuentro de todas las áreas y materias del currículo. La adquisición de las competencias no es exclusiva de un área de conocimiento determinada, sino que afecta al aprendizaje en general. (Roxana Castellano, Rafael Sánchez, 2011) A lo largo del presente análisis de propuestas teóricas y prácticas se explicará la pertinencia de estas nociones neuropedagógicas en el aula para el abordaje de las Necesidades de Atención Especial.

8. Referentes teóricos

Es preciso enunciar en este apartado, los principios teóricos de tipo pedagógico y psicolingüístico, fruto de diferentes investigaciones analizadas con respecto al lenguaje, las discapacidades de tipo cognitivo, y las experiencias de atención a la diversidad tenidas en cuenta para el presente trabajo.

8.1 Lenguaje y desarrollo cognitivo

El cerebro humano ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas a través del tiempo, pues está dotado de recursos y facultades que a nuestros ojos resultan sorprendentes; sin duda alguna, la facultad adaptativa y creadora del lenguaje otorga al ser humano un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje y desarrollo cognoscitivo.

Daniel Dennet (1995), asegura que el ser humano es la única especie en el planeta que posee inteligencia y lenguaje, sin duda alguna, el autor contempla los medios de comunicación empleados por monos, abejas y demás animales pero hace hincapié en que es ser humano quien está en la cima de estos tipos de “proto-lenguaje” y “semi-lenguaje”. Para este autor, el cerebro humano se beneficia de la producción cognitiva de otros cerebros haciendo uso de la comunicación, lo que permite acceder a conocimientos preservados por generaciones con las que no nos encontramos relacionados de manera estrecha.

“Comparar nuestro cerebro con el de las otras especies es ilógico, pues el lenguaje no posiciona en un nivel superior a estas”. (Dennett, 1995) Bajo esta proposición, se asegura que los procesos comunicativos del ser humano son capaces de empujar avances de millones de años de evolución. Previamente, Alexander Luria (1980), había realizado distinciones frente a los comportamientos notorios y distintivos en los animales y la especie humana. En su obra “Lenguaje y Pensamiento”, enuncia las tres formas esenciales de comportamiento en los animales y desarrolladas substancialmente en el hombre, las cuales atienden a las siguientes características:

Comportamiento Sensorio-motor elemental: Se refiere a las inclinaciones innatas o necesidades y obediencia a reflejos (conducta instintiva) en respuesta a factores de tipo externo.

Comportamiento Perceptor: Luria afirma que en la medida en que los órganos de los sentidos se desarrollan, niveles superiores del aparato cerebral dan paso al análisis y adaptación de la conducta a condiciones de situaciones perceptibles. Dicha conducta incluye la elaboración de actos adaptativos, en el animal se pretende encajar en una situación cambiante por medio de pruebas actitudinales directas lo que implica múltiples repeticiones de la misma situación creando hábitos afianzados. Las formas de comportamiento directo o perceptor constituyen la base de lo que Luria denomina como la actividad orientadora investigativa que es la forma esencial del comportamiento de mamíferos superiores y actividad consciente del hombre.

El concepto de **Actividad Orientadora Investigativa** de acuerdo a estos postulados, facilita los procesos de ejecución de las tareas concretas, pues diseña métodos que conducen a la realización satisfactoria de las mismas empleando técnicas que pretenden concretar las actividades con éxito. Posteriormente se compara el efecto de dichas acciones con la intención inicial para determinar si se cumplió el objetivo o no, y en caso de no haberse logrado se adaptan nuevas búsquedas de ejecución hasta que se logre el cumplimiento. A continuación se define un tipo de comportamiento mucho más evolucionado, que deferencia substancialmente los procesos mentales del hombre con otras especies:

Comportamiento Intelectual: Este posee un nexo directo con la percepción; en el hombre dicho comportamiento conduce a nuevos aspectos de la actividad orientadora-investigativa, pues el dominio del lenguaje como método de codificación abstracta de información otorga a los hombres la capacidad de basarse en sistemas discursivos que permiten fijarse una tarea y asimilar principios imaginarios o supuestos de cumplimiento, haciéndose estas independientes de la situación inmediata. Las tareas se realizan primero en el plano mental y luego se ejecuta en actos externos (Luria, 1980).

La gran premisa de las nociones previamente explicadas se resume, según Luria, en que la percepción directa subordina la actividad intelectual en animales, mientras que en el hombre se generan esquemas abstractos que valiéndose de códigos del lenguaje permiten asimilar experiencias históricamente. Luria además asegura que para conocer las leyes que emergen del pensamiento lógico-verbal (clave para traspasar la percepción directa del mundo exterior y ser capaz de generar conexiones, nociones y resolver dificultades) es preciso reconocer los procesos

sistemáticos en los que opera el lenguaje. Dando lugar al análisis de la estructura de las palabras y sus conexiones, que permiten, entre otras cosas formular conceptos que en el hombre habilitan la deducción lógica, en palabras propias del autor:

El desarrollo de la actividad intelectual práctica del niño tiene lugar con la participación de su lenguaje activo. Gracias al lenguaje, el pensamiento permite delimitar los elementos más esenciales de la realidad, configurar en una misma categoría cosas y fenómenos que en la percepción directa pueden parecer distintos. (Luria, 1980)

Más estudiosos del campo psicolingüístico se interesaron por analizar los procesos cognitivos que subyacen de la facultad comunicativa; Vigotsky (1988), reconoce de manera categórica la importancia del acto social en el desarrollo del lenguaje y los procesos de pensamiento, incluso desde edades tempranas; ejemplifica esta necesidad latente de interacción con el medio por parte del niño valiéndose del término “lenguaje egocéntrico” propuesto por J. Piaget (1926), quien explica que este hace referencia a las reacciones que el niño comunica al adulto cuando hay dificultad para la ejecución de diferentes tareas.

8.1.2 Concepciones psicolingüísticas de la discapacidad intelectual

Las teorías de lenguaje descritas anteriormente, contemplan también las particularidades de los procesos de asociación y desarrollo de la facultad comunicativa en las personas con

condiciones intelectuales diferentes a las establecidas biológicamente. Para Luria, la forma más primitiva del actuar del ser humano, son las acciones fruto de la percepción inmediata, típicas de la fase de actividad intelectual del niño, más adelante, estas tareas adquieren un carácter complejo, específicamente humano, incluyendo en su estructura nuevas formas de análisis y planeamiento discursivo de la actividad intelectual debido a las interacciones con los adultos (Luria, 1980).

El proceso antes descrito, obedece a la fase de orientación previa reconocida por este autor, quien asegura que ésta desaparece en sujetos poseedores de déficit intelectual, dando como resultado intentar de manera impulsiva resolver tareas sin analizar la complejidad de la misma, supeditándose únicamente a las percepciones directas del espacio que les rodea. Esto generalmente concluye en desaciertos fruto de las disociaciones de la actividad intelectual que estos individuos presentan.

De esta manera, según Luria, los niños con enfermedad mental reaccionan de forma favorable a aspectos elementales de acción, sin embargo sus estructuras cognitivas se encuentran subdesarrolladas en comparación con las complejas estructuras mentales que un cerebro común es capaz de realizar.

Existen también trastornos de tipo estructural que afectan el sistema cognitivo y de manera directa los procesos de abstracción y síntesis de la información; estos trastornos difieren de las perturbaciones de tipo dinámico, las cuales son en su mayoría producto de lesiones en

sectores específicos del cerebro que impiden realizar categorizaciones mentales, retención de problemas y procesos de orientación cognitiva, reduciéndose a la realización de procesos prácticos. (Luria, 1980)

Habiendo expuesto las particularidades cognoscitivas de la actividad mental en estudiantes con déficit intelectual, se analiza en las propuestas escogidas qué importancia tiene atender dichos trastornos desde las etapas primarias de desarrollo humano.

9. Pertinencia de la atención oportuna a la discapacidad cognitiva

Los seres humanos que presentan discapacidades, bien sea de nacimiento o adquiridas a lo largo de su vida, requieren de observación y tratamiento específico que permita que las condiciones que subyacen de sus limitaciones no afecten sus procesos de aprendizaje ni repercutan a futuro en problemáticas de mayor dimensión. Es imprescindible, conocer las particularidades de los trastornos de aprendizaje que esta población manifiesta, pues en palabras de (Dennett, 1995) “Un sistema escolar que entrega a los alumnos con problemas de aprendizaje y discapacidad a una estructura educativa separada socava su habilidad para ser una unidad holística que sirve a todos los estudiantes”.

Un componente digno de análisis en este apartado, son los procesos evolutivos del cerebro, haciendo especial hincapié en las capacidades, (Moirano Ana María, Pérez Albizú

Candela , 2009) El desarrollo de estas, está supeditada en su mayoría al tipo de experiencias en las que participan los estudiantes; puesto que, como establecen las autoras en su investigación, un sujeto educativo con NEE actúa bajo diferentes patrones de actividad del sistema nervioso, que son directamente observables en su relación con el entorno, la comunicación dentro del contexto educativo y familiar y los recursos otorgados por el medio para favorecer o impedir su adecuada interacción con el contexto.

Se plantean entonces, tres componentes bajo los cuales operan los procesos neurolingüísticos de aprendizaje, estos obedecen a:

- Reactividad sensorial: la manera en que recibimos la información de nuestros sentidos.
- Procesamiento sensorial: cómo interpretamos la información que recibimos.
- Tono muscular, planeamiento motriz y secuenciamiento: la manera en que utilizamos nuestro cuerpo y luego nuestro pensamiento para planear y ejecutar una respuesta a la información recibida. (Moirano Ana Maria, Pérez Albizú Candela , 2009)

De manera que, cuando uno de estos componentes se ve afectado por diferentes factores se da lugar a la ruptura de procesos de aprendizaje adecuados; por lo tanto, es primordial que el docente tenga la capacidad de conocer de antemano las estrategias que le permitan garantizar el desarrollo de las capacidades cognitivas del estudiante de manera completa y significativa.

“Conocer las leyes que subyacen al pensamiento lógico-verbal implica reconocer los procesos de estructuración del lenguaje” (Luria, 1980), esta afirmación propone el análisis de la estructura de la palabra y las conexiones entre las mismas, concebidas como elementos prioritarios que facilitan las formulaciones de juicios y conceptos producto de la deducción lógica de los conocimientos en los seres humanos.

De los anteriores planteamientos se deduce que una de las acciones fundamentales que facilitan la acción docente en pro de la diversidad es la concepción de lenguaje como herramienta de análisis observable de la capacidad intelectual del estudiante. Una de las manifestaciones de la interacción en la escuela, que podría considerarse la base del análisis planteado previamente, son los diálogos docente-estudiante que se reproducen en la cotidianidad de las aulas de clase. Estos procesos de transmisión de la información facilitan el camino de la enseñanza-aprendizaje si tienen lugar en contextos amenos que favorezcan la construcción del conocimiento. (Luria, 1980)

Según los artículos analizados, en los procesos formadores de la escuela, es común observar interacciones de tipo pregunta-respuesta entre los estudiantes y sus profesores, que se limitan a la repetición momentánea de conocimientos, la cual no indica que estos sean aprendidos ni garantizan que las potencialidades de los alumnos estén siendo aprovechadas en realidad, incluso cuando sus respuestas sean acertadas (Moirano Ana Maria, Pérez Albizú Candela , 2009), (Haydèe Pedraza; Guadalupe Acle, 2016).

Cabe anotar que los procesos erróneos de identificación temprana de trastornos y procesos adquisitivos del lenguaje son comunes en la mayoría de aulas de clase, y se originan por diversos factores, ejemplo de esto es expuesyo por Pedraza y Aclé (2016), quienes llevaron a cabo una investigación en las aulas de clase de una escuela Mexicana que brinda servicios educativos “inclusivos” a niños entre los 8 a los 10 años, en la cual se observaron un número considerable de posturas erróneas de los docentes de lenguaje frente a la discapacidad intelectual.

En primer lugar, no se da la oportunidad de dialogo que permita construir conocimientos de manera conjunta entre los estudiantes, los enfoque de aprendizaje significativo son reemplazados en su mayoría por un tipo de adiestramiento, en el cual se trata de mantener al estudiante ocupado para permitir el seguimiento de la clase, sin opciones de recibir retroalimentación de sus procesos de aprendizaje ni una corroboración por parte del maestro de que la actividad propuesta fuera la indicada para su capacidad cognitiva. En relación con aspectos de tipo más estructurado como la lectura, son pocas las estrategias de comprensión que estos estudiantes reciben, pues, de lo que están compuestos en realidad estos procesos en el aula, es de la decodificación de palabras y repetición de las mismas por parte de los docentes y el estudiante con NEE.

(Sanchez, 2004), explica por su parte, que existen alumnos que no adoptan de manera correcta la decodificación de las palabras, por lo tanto sus procesos de lectura se tornan lentos y silabeantes, estos paulatinamente se suman a sus problemas de comprensión dado a los recursos

cognoscitivos limitados impidiendo, en este caso, el propósito de la lectura que es entender la noción del texto.

En relación con lo explicado anteriormente; surge la necesidad de la atención desde la escuela, la familia y la sociedad a la discapacidad desde edades tempranas, puesto que en los primeros años de vida la estimulación adquiere gran importancia, como base no solo de recuperación de funciones perdidas sino de optimización de rendimiento y las capacidades. Las capacidades adquiridas por el niño no solo atañen a los procesos de desarrollo neurológico, sino, en gran medida a la interacción de este con la sociedad, la educación y la estimulación. Por lo que se deduce que a mayor nivel de estimulación se lograra mejor organización neurológica que permite más altas expectativas a nivel cognitivo y operacional. (Ginarte, 2007)

Las nociones de Neuropedagogía, en las que se hará especial hincapié durante el desarrollo del análisis categorial, sustentan la capacidad de adaptación y desarrollo cognitivo que los estudiantes logran alcanzar en los primeros años de vida usando estrategias de clase y procesos orientadores adecuados.

10. Análisis categorial

Para la realización del presente trabajo monográfico de compilación se plantearon cuatro categorías que subyacen de los postulados y objetivos planteados, las cuales sirvieron como guía

del proceso de análisis documental; estas categorías serán descritas a continuación, resaltando los puntos en común e ideas principales de los diferentes autores y propuestas seleccionadas.

Tabla 2: Documentos seleccionados para la compilación y análisis

Documento seleccionado para el análisis	Año	Autor	Ciudad	Sinopsis	Publicado por
Hacia una escuela para todos y con todos	1999	Rosa Blanco Guijarro	Santiago de Chile	Tal vez uno de los documentos más específicos en cuanto a las problemáticas actuales de integración e inclusión y las estrategias pedagógicas adaptables al aula en pro de la atención a la diversidad.	Oficina Regional de Educación de Unesco para América Latina y el Caribe.
Pertinencia social de la formación docente	2000	Beatriz Tancredi	Venezuela	Este documento pretende abordar la pertinencia social de la formación docente a partir de los rasgos de los escenarios sociales que afectan en la formación profesional y las respuestas curriculares que se deben adaptar en torno a los mismos en las IES. De igual manera, se presentan las experiencias concretas de la Universidad Nacional Abierta desde sus programas de formación docente.	Universidad Nacional Abierta de Venezuela
Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado	2001	Auxiliadora Sales Ciges, María Luisa Sánchez Ruiz, María Odet , Moliner García	España	Este estudio denota la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la pluralidad y la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en que estas actitudes deben desarrollarse desde la orientación del docente.	Universitaria de Formación del Profesorado Asociación (AUFOP)
Educación inclusiva: "Enseñar y	2003	Agustín Fernández	Chile	El texto desarrolla la temática de diversidad e inclusión como la mejor alternativa para cumplir el	Revista Digital UMBRAL 2000

aprender entre la diversidad"				derecho a la educación integral; partiendo de la atención apropiada de las NEE.	- No. 13
Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica	2004	José Luis Ramos Sánchez	España	Tesis que presenta una reflexión sobre la enseñanza de la lectura dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual, cuestionando las concepciones teórico-prácticas que aseguran que no existen métodos de lectura eficaces para las diferentes poblaciones con discapacidad y poniendo en primer plano la importancia del alumno y del contexto para el cumplimiento de objetivos.	Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura
La neuroplasticidad como base biológica de la rehabilitación cognitiva	2007	Yurelis Ginarte Arias	La Habana	Explica y analiza diferentes tipos de neuroplasticidad, haciendo especial énfasis en el papel que desempeñan los factores externos como modificadores de la misma; destacando beneficios del carácter adaptativo que la plasticidad cerebral otorga al organismo frente a circunstancias cambiantes.	Centro de Investigación sobre Envejecimiento, Longevidad y Salud
Retos en la formación del docente de educación inicial	2007	Marlene Fermín	Caracas	Documento que plantea las vicisitudes de la formación docente venezolana frente a los procesos de inclusión en el aula; analizadas desde perspectivas políticas, teóricas y metodológicas relevantes en la actualidad.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Preservice teacher training for successful inclusion.	2007	PH. D Sik Jung	Fullerton, California	El principal objetivo de este estudio fue investigar las actitudes de maestros preservice (candidatos) y sus niveles de confianza en el trabajo con los estudiantes con necesidades especiales. También busca mostrar la fuerte conexión entre la formación docente adecuada y el desarrollo de la confianza.	California State University

La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones.	2008	Marta Sandoval Mena	Madrid	Esta publicación busca analizar las barreras que hacen difícil la colaboración entre el equipo educativo para poner en evidencia la importancia de la formación docente adecuada que permita avanzar hacia la inclusión partiendo desde su propio grupo de trabajo.	Universidad Autónoma de Madrid
Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español	2009	Haydée Pedraza Medina y Guadalupe Acle Tomasini	México	Estudia las diversas maneras de interacción que se desarrollan en aulas que integran niños con discapacidad intelectual. Se centra en la comunicación verbal, no verbal y las metodologías de tres docentes de español, poniendo en evidencia que la integración educativa no es exitosa al emplear prácticas tradicionales.	Revista mexicana de investigación educativa,14(41)
Otro modo de ver la diversidad: La integración de niños con capacidades especiales en la clase de lengua extranjera	2009	Moirano, Ana María; Pérez Albizú, Candela	Buenos Aires	Este trabajo analiza el rol de estudiantes con Necesidades de Educación Especial en el aula de lengua extranjera, en relación con prácticas docentes basadas en el concepto de diversidad.	Universidad Nacional de la Plata- Facultad de Humanidades
Transforming teacher education: what went wrong with teacher training, and how we can fix it?	2010	Hill-Jackson, Valerie, and Lewis, Chance W	Sterling, VA, USA	El objetivo de esta publicación es proporcionar una reflexión completa acerca de reinventar la formación del profesorado; también analiza desde diferentes puntos de vista fortalezas, debilidades, limitaciones y potencial de la educación para que los maestros puedan avanzar en pro de la diversidad, haciendo una categórica crítica a las políticas que rigen el actuar del docente en la escuela.	Base e-brary-Proquest, Universidad Antonio Nariño
Educación superior para estudiantes con	2010	Rocío Molina Béjar	Bogotá	Este documento publicado por la facultad de educación de la Universidad del	Universidad del Rosario

diversidad				Rosario, expone la relación entre discapacidad, educación superior y política Institucional, haciendo evidente la problemática de negligencia en educación para la población con discapacidad, a pesar de haber un marco políticamente legitimado.	
La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos.	2011	Carlos Andrés Loaliza Rendón	Manizales	Análisis de las perspectivas legales en el marco de la inclusión y la atención a la diversidad en el contexto Colombiano.	Universidad de Manizales
Laptop, andamiaje para la educación especial	2011	Roxana Elizabeth Castellano, Rafael Sánchez Montoya	Montevideo	Libro que proporciona orientación teórica y práctica para educadores frente a la educación especial, sugiriendo estrategias adaptables a las diferentes áreas de conocimiento.	Organización de las naciones Unidas para la ciencia y la Educación UNESCO

Posterior a la selección y recopilación de los documentos previamente expuestos, se realiza el proceso de análisis, partiendo de las siguientes categorías:

Tabla 3: Categorías de análisis monográfico de compilación

Categorías de Análisis	Subcategorías
Atención a la diversidad	Integración escolar Enfoques inclusivos en la escuela Diversidad
Problemáticas evidenciadas en los procesos de atención a la diversidad	Problemáticas del sistema educativo Falencias en la formación docente para los procesos de inclusión Formación docente para atender las necesidades de educación especial en la escuela Parámetros de tipo legal para la formación docente
	Reconocimiento de las diferencias

Componentes inclusivos fundamentales en la educación docente	Adaptación curricular Actitud frente a la diversidad Capacidad de trabajo en equipo
Sugerencias o estrategias propuestas en el análisis documental	Neuropedagogía Principio de colaboración Entre estudiantes y sus compañeros de clase Entre docentes y el cuerpo educativo Entre el estudiante y el docente Flexibilidad Curricular Cultura Escolar Responsabilidad del servicio educativo frente a la atención a la diversidad Sugerencias con respecto a la enseñanza de la lengua

Una vez establecidas las directrices que guían el estudio de los documentos definidos en la Tabla 2, se realiza el análisis bibliográfico que permita encontrar las similitudes entre éstos, al igual que las propuestas y nociones relevantes frente a los procesos de atención a la diversidad, éstas son sintetizadas en los capítulos siguientes, con el fin de resumir y facilitar su comprensión.

Para este proceso se hace uso de RAES de lectura y un cuadro comparativo en Excel que permite analizar de manera más organizada la información.

Imagen 1: Compilación para análisis categorial-Parte 1.

La creación de normas que propenden y exigen la atención de las necesidades de educación especial alrededor del mundo en las instituciones educadoras, constituyen el origen de diferentes propuestas dirigidas a los procesos de formación igualitarios y humanizadores para estudiantes con discapacidades, estos se evidencian en los textos analizados y se explican a continuación.

10.1.1 Integración escolar

El documento Una Escuela para Todos, relata las resignificaciones que han adquirido los procesos de atención de las NEE a través de los años, Blanco (1999), realiza un recuento histórico que data de los años 60, época en la cual se comienza la lucha por la equidad de los derechos humanos en diferentes países proponiendo un camino denominado Integración, bajo el cual se estipula que todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. (Blanco, 1999)

Las exigencias de este modelo integrador, permitían el acceso de los estudiantes con limitaciones de tipo físico y cognitivo las aulas regulares. Más adelante, el Reporte Warnock (1987) especificó los tipos de integración existentes:

- **Integración física:** cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- **Integración social:** Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- **Integración funcional:** Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común. (Warnock Report, 1987) Citado por (Blanco, 1999).

Blanco, destaca el interés latente de la UNESCO por transformar los sistemas formadores, de manera que se constituyan en centros de integración social, permitiendo la participación de todos los seres humanos en la sociedad. Sin embargo, los procesos de integración no dieron la respuesta esperada; puesto que la concepción de equidad se ha visto totalmente desligada de la calidad, ocasionando adoptar perspectivas cuyo enfoque asume de manera errónea que lo correcto es brindar igualdad de acceso a la educación, olvidando los derechos que cada estudiante tiene de recibir educación de calidad que se adapte a sus necesidades. Pilar Arnaiz realiza una crítica categórica a los procesos de integración antes descritos:

La integración, no ha cubierto en su totalidad los objetivos que pretendió desde sus inicios. Aunque ha abierto la posibilidad de que los alumnos con discapacidades se

incorporen al sistema ordinario de educación, no podemos decir que haya cubierto su finalidad última: que cada alumno reciba una educación acorde a sus necesidades en la escuela de su barrio, junto a sus hermanos y amigos, y en su contexto social. (*Arnaiz Sánchez, 1996*)

10.1.2 Adoptando enfoques inclusivos en la escuela

Los modelos integradores fueron los que supusieron el cambio inicial de la escuela, estos siguieron reinventándose con el pasar del tiempo, desembocando en el nacimiento de la inclusión, que Fernández (2003) define en su documento: Educación Inclusiva: "Enseñar y Aprender Entre la Diversidad" como un proceso con carácter educativo social, que no comparte la idea de que los sistemas educativos sean designados sólo para cierto tipo de alumnos; ignorando a aquellos con discapacidad cognitiva, cuyas dificultades para aprender son causadas por múltiples factores, que en la mayoría de casos no logran ser identificados ni atendidos, ocasionando así la deserción escolar.

A su vez Blanco, realiza distinciones concretas entre los términos de inclusión e integración, quien asegura que son utilizados de manera errónea como sinónimos. Aclarando que; la integración hace referencia a grupos específicos de personas con discapacidad para los que se traslada el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. De tal forma, que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas ni los métodos de enseñanza; pues se piensa que

la finalidad de integrar no es que el estudiante haga parte de la comunidad académica, sino prestar apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”. (Blanco, 1999)

La concepción de la inclusión, parte de un supuesto diferente, en el que son las instituciones, y no los alumnos los que deben desarrollar procesos de adaptación y cambios. Uno de los documentos de análisis frente a la formación docente para la diversidad llevado a cabo en Venezuela y seleccionado para esta monografía, realiza la siguiente distinción de estas dos nociones:

En la inclusión la sociedad se adapta a las personas con discapacidad y se vuelve más atenta a las necesidades de todos, mientras que en la integración, las personas con discapacidad se adaptan a la realidad de los modelos que ya existen en la sociedad, donde apenas se realizan algunos ajustes. (Fermín, 2007)

Uno de los grandes exponentes de la inclusión, es Mel Ainscow (2001), quien asegura que ésta ofrece repercusiones positivas no solo para los estudiantes con diferencias, sino para toda la comunidad. Él propone analizar las capacidades, experiencias, actitudes, deseos de cada uno de los estudiantes para concebir que el diseño de modelos de educación ha de ser capaz de adecuarse a estas particularidades en lugar de marginar a las personas que se conciben como diferentes.

Los beneficios de la inclusión han sido divulgados paulatinamente, (Fernández, 2003), Cynthia D. (2000), destacando, entre los factores más renombrados fruto de la inclusión en la escuela: la mejora de la calidad educativa, los espacios de aprendizaje compartidos, facilitación de la futura relación con personas discapacitadas en la sociedad para estudiantes “regulares”, igualdad de oportunidades, participación, solidaridad y principio de trabajo en equipo.

10.1.3 Diversidad

El reconocimiento de las diferencias es clave en los procesos de aceptación de personas con discapacidad. La diversidad y su conveniente atención extienden los diferentes intentos de la escuela por dar respuesta a las necesidades de educación especial.

El concepto de diversidad, pone en evidencia la separación entre integración e inclusión mencionada previamente, pues, en esta última se hace hincapié en la necesidad del respeto a las diferencias y el reconocimiento de las características particulares de los estudiantes a diferencia de la inserción superficial característica de los enfoques integradores. (Fermín, 2007)

Uno de los documentos analizados para este trabajo, desarrollado por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de la Plata en Buenos Aires, ofrece la siguiente definición de diversidad como “la presencia de diferencias entre individuos y entre grupos de individuos”. Se deja en claro también que en el contexto educativo, cada alumno tiene

necesidades educativas individuales para su desarrollo y aprendizaje, las cuales requieren una respuesta y atención individualizada y efectiva. (Moirano Ana María, Pérez Albizú Candela, 2009)

En tal documento, la diversidad, según las autoras, es observable en nuestro diario vivir, en cuanto a culturas, religiones e intereses y consecuentemente las instituciones educativas no pueden estar ajenas a esta realidad. La multiculturalidad ha recibido un gran interés de análisis por parte de investigadores y docentes al igual que un sinnúmero de publicaciones, los cuales (asegura el texto) son basados en ideales de justicia social y equidad con el objetivo cuyo propósito es el de otorgar experiencias educativas en las cuales todos los alumnos puedan alcanzar su pleno potencial.

Sin embargo, atendiendo a la realidad, la compilación aquí realizada señala que adoptar una cultura que reconozca la diferencia no ha sido una tarea fácil en las instituciones educativas, ni en la sociedad en general, esto debido a factores que se analizan en la categoría *problemáticas*.

10.2 Problemáticas evidenciadas en los procesos de atención a la diversidad

El análisis de los componentes que no permiten el desarrollo de calidad de las políticas y teorías en pro de la inclusión es un elemento primordial de este trabajo, pues, identificar las

rupturas que se presentan entre las propuestas establecidas y la práctica docente genera no sólo la oportunidad de buscar estrategias que desencadenen en efectos positivos sino, reconocer las problemáticas existentes y evitar la repetición de las mismas. A continuación, se sintetizarán los elementos encontrados en el análisis documental que afectan de manera negativa las prácticas inclusivas en la escuela, los cuales se originan en la comunidad, la formación docente y por último se reproducen en las instituciones educativas

10.2.1 Problemáticas del sistema educativo

A pesar de la miríada de políticas que garantizan el derecho de las personas con limitaciones físicas y cognitivas a recibir un proceso digno y no discriminatorio de enseñanza en la escuela, existen, en la actualidad actitudes institucionales que no permiten el pleno desarrollo de las mismas.

Atender las necesidades del estudiante ha pasado a un plano de menor importancia en la práctica educativa, siendo lo primordial (en la mayoría de los casos), brindar al estudiante con discapacidad acceso al aula. Blanco (1999) explica esta problemática como el desligamiento que se genera entre la calidad y la equidad, que reduce de manera significativa los procesos de inclusión a métodos integradores de atención superficial, en los cuales el estudiante con necesidades de educación especial se encuentra inmerso en un contexto que no ofrece la atención necesaria a sus características individuales y procesos de aprendizaje.

En los años 60, la educación especial de calidad era digna de las clases privilegiadas de la sociedad; paradójicamente en la actualidad, a pesar de los avances logrados con respecto a la atención a las diferencias, estos comportamientos se reproducen en un número considerable de instituciones cuyas políticas “inclusivas” implican saturar las aulas de clase de estudiantes considerados “especiales” y “regulares” sin tener en cuenta los recursos de tipo físico, pedagógico y metodológico vitales para que la igualdad de oportunidades no signifique simplemente la obtención de un lugar en la institución sino el interés por reflexionar y actuar frente a las particularidades de cada uno de los sujetos educativos que asisten a la escuela.

(Fernández, 2003), en su publicación *Educación Inclusiva: “Enseñar y Aprender Entre la Diversidad*, analiza las problemáticas de diferentes países en los que predomina la educación dirigida al “alumno promedio”, demostrando, a su vez el perjuicio que implica catalogar todas las necesidades especiales de igual manera y ofrecer solo un tipo de educación para estos alumnos, citando a Ainscow, quién señala que

Esta modalidad educativa lejos de ayudar al desarrollo integral de los alumnos con Necesidades educativas especiales, los ha alejado de este objetivo, contribuyendo además a mantener la situación de esta modalidad como un ámbito aislado que entre otros aspectos no aporta en nada a la mejora de la educación general. (Ainscow, 2001)

De manera errónea, se asume que las dificultades reposan en los estudiantes, debido a sus limitaciones físicas y cognitivas, sometiéndolos a etiquetas de deficiencia y discapacidad que desencadenan en bajas expectativas tanto en la sociedad como en la escuela; la UNESCO reconoce estas acciones negativas de la sociedad en general, explicando “La estigmatización del estudiante con discapacidad es una de las barreras más fuertes a derribar, es difícil concebir al alumno como un alumno normal que tiene una ausencia de capacidad para la ejecución de ciertas actividades” (Roxana Castellano, Rafael Sánchez, 2011). A lo largo del análisis documental se demuestra que las problemáticas no están en los alumnos sino en la carencia de la identificación de déficits como de recursos a emplear en cada uno de los casos, las prácticas educativas, el contexto social y familiar.

Parra (2003), citado por (Molina, 2010) en su publicación *Educación Superior para Estudiantes con Diversidad*, de la Universidad del Rosario en Bogotá, resalta que no se tiene presente que una de las razones fundamentales de la oferta de este tipo de educación ha de ser el desarrollo de las capacidades de interacción social, el intercambio de conocimientos y la capacidad de hacer parte (a futuro) de la vida laboral para que el estudiante con limitaciones de tipo físico y cognitivo tenga la oportunidad de contribuir en incluirse en la sociedad.

Molina, resalta que los factores que ocasionan mayor dificultad para atender la población abarcan la insuficiencia de recursos para atender la necesidad, sumados a prácticas tradicionalistas que no son reguladas de manera contundente por entes gubernamentales al igual

que la casi nula promoción y creación de planes educativos dirigidos a la población con discapacidad.

10.2.2 Falencias en la formación docente para los procesos de inclusión

Son indispensables no sólo las orientaciones con respecto a la atención de las diferencias en la escuela durante el proceso de formación docente, sino también la sensibilización frente a la diversidad en la sociedad. Sin embargo; la documentación examinada para la presente monografía, revela que la preparación ofrecida por las Instituciones de Formación Superior en diferentes países del mundo para los docentes de núcleo común no otorga las orientaciones de tipo pedagógico, teórico y metodológico necesarias al docente para que los niños y niñas con NEE reciban procesos de aprendizaje adecuados.

De manera que, resultan aislados los proyectos institucionales que incluyen la aceptación de la discapacidad durante la formación profesional, especialmente en los docentes de campos diferentes a la educación especial; alimentando así la concepción errónea de que la educación de estudiantes con discapacidad es función exclusiva de especialistas en el campo de la psicología, docentes de educación especial y terapeutas. (Fermín, 2007).

Esta problemática es descrita por Robert Shaw (1998) citado por (Tancredi, 2000) en el documento *Pertinencia Social de la Formación Docente* como “insuficiencia en la capacidad de acción” haciendo referencia a la casi nula iniciativa de las instituciones de educación básica y superior por asumir posiciones pedagógicas y pragmáticas diferentes a las tradicionales.

El aislamiento profesional es el factor en común de las instituciones cuyo equipo docente aún no ha logrado enfrentarse a las resignificaciones de su labor en la escuela inclusiva, como consecuencia de la carencia del sentido de responsabilidad como ciudadano orientador frente a las NEE de los docentes desde sus procesos formadores; pues se le atribuye la atención de esta población a otro tipo de profesionales.

Una vez, el docente se enfrenta a los contextos reales de la escuela, que reflejan las características individuales de los estudiantes y sus necesidades específicas durante los procesos de aprendizaje, se hace uso de enfoques meramente conductistas y prácticas pedagógicas que no dejan en el estudiante con discapacidad conocimientos significativos para su vida adulta ni permiten afianzar su desarrollo como ser humano digno dentro de la sociedad; en este orden de ideas podríamos esbozar que es en este punto donde surge una de las rupturas entre lo que se propone en las diferentes políticas de inclusión y lo que en realidad se hace en el aula.

Las consecuencias de estas metodologías que podrían definirse como “improvisadas”, (pues el docente de áreas diferentes a la educación especial no ha sido lo suficientemente concientizado de la presencia y atención de estas necesidades en la institución) son los conflictos a nivel interno en el docente (especialmente aquel con poca experiencia) que diferentes autores describen a la luz de sus investigaciones.

En el documento *La Cultura de la Diversidad: El Telón de Fondo de la Inclusión en la Educación de, con y para Todos* según (Loaiza, 2011), hace referencia a Guajardo (2008) quien especifica que en los docentes subyacen los que él denomina “temores por la falta de formación” cuya base son los modelos homogenizantes para los que se prepara en la formación docente. Estos, en muchos de los casos no obedecen a la realidad, exponiendo el atraso de los modelos educativos inclusivos frente a las políticas gubernamentales.

La publicación *Preservice Teacher Training for Successful Inclusion* afirma que los temores previamente expuestos generan en los licenciados falta de autoconfianza en su quehacer pedagógico; afectando de manera directa la relación con los estudiantes que presentan alguna discapacidad, puesto que la confianza en el profesor influye en su actitud y la interacción con la comunidad estudiantil. De hecho, los docentes con poca confianza en sí mismos tienden a la preferencia de aulas de clase con estudiantes denominados como “regulares”, pues la mayoría de estudiantes con necesidades educativas especiales cuenta con altos niveles de autoconfianza y son percibidos como estudiantes difíciles. (Jung, 2007)

Se tiende entonces, a ignorar la presencia de los estudiantes con necesidades de educación especial en el aula; brindando los mismos recursos y materiales para todos ellos sin contemplar si estos se adaptan o no a las limitaciones tanto físicas como cognitivas que algunos de los sujetos educativos presentan; manteniendo en las instituciones estudiantes que asisten en vano durante el año escolar a clases que no aportan conocimientos para la vida y la aceptación en la comunidad, trasladando los episodios de discriminación vistos en la sociedad a la escuela. Es casi imposible pensar que el docente por sí mismo pueda hacer frente a las exigencias que la diversidad implica, sin dejar de lado también, las exigencias propias de la administración, lo que conlleva en muchos casos a que el docente dude frente a sus capacidades.

En la mayoría de instituciones, existe la presencia de profesionales en el área de la salud y la psicología que operan bajo los roles de orientadores, su función es generalmente el apoyo en situaciones específicas disciplinarias y de convivencia. El respaldo a estos conflictos internos que se manifiestan de manera cotidiana relegan la atención de los estudiantes con discapacidad por parte de estos profesionales a un segundo plano más básico sin mencionar que muchas de las instituciones se encargan de mantener los roles de los docentes de aula y profesores conocidos como especialistas diferenciados creando una barrera considerable que impide la creación de estrategias de acción conjuntas y efectivas. (Sandoval, 2008)

Uno de los documentos escogidos para el análisis de estas situaciones “*Actitudes Hacia la Atención a la Diversidad en la Formación Inicial del Profesorado*”, propone un estudio realizado a un grupo de estudiantes de magisterio por parte de La Universidad Jaume I de Castellón desde la asignatura Bases Pedagógicas de la Educación Especial, que la institución ofrece para formar a los futuros maestros para atender la diversidad en la escuela; al igual que la materia Bases Psicológicas de la Educación Especial, con el fin de conocer las actitudes de los estudiantes de pregrado y proponer nuevas estrategias pedagógicas.

Dicha investigación, refleja los puntos de vista de los docentes en formación frente a los factores previamente planteados, especialmente en la relación con sus compañeros y con profesionales de la educación especial, evidenciando que los docentes que participaron en este proyecto manifiestan incertidumbre con respecto a el cambio de cultura escolar, algo que según Romo (2001) se debe a la

“pérdida del espacio íntimo que involucra el salón de clases, ya que los procesos de inclusión se deben de someter a los criterios institucionales y los proyectos que los generan, lo cual implica el debate público frente a la comunidad educativa, hecho que genera el temor asociado a la crítica y a la inseguridad”. Referenciado por (Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa , 2001)

Otra de las concepciones erróneas que los estudiantes de esta universidad reflejaron en dicha investigación, es la de considerar que el objetivo de las políticas inclusivas es lograr que los estudiantes con discapacidad alcancen la “normalidad” a su vez que se desconoce el concepto de diversidad, lo que impulsa a encasillar a los estudiantes con NEE como aprendices que dificultan e interrumpen el proceso de las clases.

Los prejuicios anteriormente descritos no se presentan únicamente en los estudiantes de dicha institución; por el contrario, son el punto en común manifiesto a lo largo de los documentos analizados y de las prácticas pedagógicas y actitudes del profesorado en la actualidad. Es preciso entonces propender orientación adecuada desde las Instituciones de Educación Superior que permitan desdibujar los límites que existen entre alumnos-profesores y profesores de aula con profesores de educación especial.

Por último, pero no menos importante, se analiza la publicación *Transforming Teacher Education: What Went Wrong with Teacher Training, and How We Can Fix It*, que destaca la presión de los docentes por cumplir y ceñir sus prácticas a las políticas establecidas para su quehacer en la escuela, aun cuando estas no son diseñadas por la comunidad educativa sino por entes estatales que, en la mayoría de los casos desconocen las vicisitudes del trabajo cotidiano con la diversidad del aula. Esto, no solamente coarta la libertad del actuar profesional sino que a su vez crea una brecha significativa entre los fines de la educación

establecidos y las necesidades particulares de los estudiantes. (Valerie Hill-Jackson; Lewis Chance, 2010)

10.3 Formación docente para atender las necesidades de educación especial en la escuela

Esta categoría de análisis impulsó a la construcción de la presente monografía de compilación; que pretende analizar por medio de los textos seleccionados la pertinencia de la formación docente para prestar orientación de calidad y acompañamiento a estudiantes con discapacidades de tipo cognitivo. Previamente se expusieron las problemáticas que surgen en las instituciones a raíz de la falta de preparación de los docentes de núcleo común en las Instituciones de Educación Superior, a continuación se explicarán los factores, que en especial las universidades deben tener en cuenta a incluir en la preparación de los futuros licenciados con el objetivo de entregar a la sociedad profesionales conscientes de las necesidades de la escuela y el país.

En primera medida, resulta conveniente realizar un breve recuento de las exigencias de tipo legal bajo las que se supone deberían operar los programas de formación docente.

10.3.1 Parámetros de tipo legal para la formación docente

Previamente se mencionaron en el marco legal las políticas que respaldan los derechos de la comunidad con NEE, en este apartado se analizará qué mandatos establecen dichos documentos con respecto a la preparación de los profesionales en educación frente a la diversidad.

Para comenzar, la Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje que tuvo lugar en Jomtien, Tailandia (1990) decreta que se requiere en la sociedad una visión ampliada de la realidad, que permita ir más allá de los sistemas institucionales y planes de estudios tradicionales, esto implica también que los centros formadores de profesionales incluyan en sus currículos componentes de orientación frente a la discapacidad para extender la concepción de las limitaciones en los estudiantes de pregrado, esta propuesta se había también desarrollado años atrás en el Informe Warnock que demandaba que los docentes aceptaran el concepto de Necesidades de Educación Especial y trabajaran en sus clases con, al menos seis niños con estas características en clases ordinarias. (Warnock Report, 1987)

Este reporte exigía por parte de las IES (Instituciones de Educación Superior) orientación docente de tipo no solo pedagógico, sino psicológico que permitiera reconocer los principales rasgos de una NEE, por ende, las carreras formativas de profesores debían ofrecer en sus cursos

de psicología del desarrollo nociones significativas de atención y detección de las necesidades cognitivas y los procesos de aprendizaje; esto no implicaría cambios radicales de los planes de estudio de las diferentes licenciaturas, sino un enfoque más consciente del abordaje de la diferencia.

“No se conseguirá ninguna mejora de la prestación educativa especial si no se producen avances significativos en la formación del profesorado”, (Warnock Report, 1987) esta afirmación implica la re significación de las responsabilidades de las universidades en el proceso educativo de los ciudadanos del futuro, de manera que, aun sabiendo la carencia de recursos presente en la mayoría de países, se exige que los docentes y futuros profesionales en educación reciban orientaciones pedagógicas por medio de cursos intermedios de educación especial que perfeccionen su actividad en la escuela y generen en ellos actitudes positivas frente al abordaje de la diferencia y el trabajo en comunidad con profesionales de la salud, la psicología, y el resto de la comunidad educativa.

Para dar continuidad a las especificaciones previamente mencionadas la UNESCO estipula ciertas condiciones de formación profesional pedagógica en la Declaración de Salamanca (1994), sosteniendo la importancia de crear actitudes positivas de los profesores hacia las discapacidades que brindan la oportunidad de saber de antemano el potencial de los estudiantes en sus clases y concientizándolos de la necesidad de trabajar de la mano con

profesionales en educación especial que no son los únicos responsables de la atención a la diferencia en la escuela.

Se habla entonces de brindar a la sociedad docentes en capacidad de adaptar contenidos a las diferentes necesidades de educación, evaluar las diferentes discapacidades para diseñar estrategias adecuadas de abordaje para las mismas, no dirigir el actuar pedagógico a clases homogéneas, trabajar de manera colaborativa con sus compañeros y padres de familia, hacer uso de recursos pedagógicos existentes de manera adecuada y facilitar las interacciones de los estudiantes en el salón de clases. “A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación I. C., 1994)

Ahora bien, las leyes colombianas estipulan también objetivos en los procesos enseñanza de educadores, en los cuales se encuentran de manera enfática aspectos como la formación de profesores de alta calidad científica, investigativa y moral, que sean capaces de llevar a la realidad las teorías pedagógicas adquiridas en los diferentes contextos de prestación del servicio educativo. (Ley 115, 1994)

Con el transcurrir de los años, las concepciones de atención de la discapacidad son replanteadas y de la misma manera las exigencias normativas de los centros formadores. Desafortunadamente, las estrategias de acción los centros educativos no surgen a la misma velocidad; causando que el cumplimiento de las diferentes normas se presente de manera parcial y aislada, problemática enunciada en la mayoría de los textos y análisis seleccionados para el análisis de la presente monografía de compilación.

10.3.2 Componentes inclusivos fundamentales en la educación docente

A continuación, se mencionarán elementos encontrados en el análisis documental desarrollado que se consideran relevantes en los procesos de instrucción de futuros docentes en pro de la diversidad.

10.3.2.1 Reconocimiento de las diferencias

Es preciso que los docentes en formación conozcan de antemano principios de tipo terapéutico y psicopedagógico con especial énfasis en tópicos vitales para la atención a la NEE tales como psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, procesos de investigación de limitaciones cognitivas, entre otros (Fernández, 2003) con el fin de que al enfrentarse a la práctica educativa no se dé lugar a suposiciones sobre las potencialidades y dificultades físicas y cognitivas del estudiante. Sólo la preparación del educador para la inclusión desde su proceso formador dará lugar a cambiar el enfoque segregador que después de

muchos años sigue latente en las instituciones de manera que, los estudiantes con dificultades no representen un problema si no una oportunidad reciproca de enseñanza-aprendizaje.

Es también primordial el conocimiento estudiantil (universitario) del marco legal para la atención a la discapacidad, pues permite tener una visión más clara de los derechos de los sujetos educativos a los que educará y el largo proceso de reconocimiento que las diferencias han tenido desde épocas anteriores cuyo objetivo es propender los valores de igualdad y respeto frente a esta comunidad.

10.3.2.2 Adaptación curricular

Estar en capacidad de realizar adaptaciones curriculares es un factor mencionado a lo largo de los documentos como clave para atender las necesidades particulares de todos los miembros del aula de clase, en palabras de Arnaiz:

Los procesos de inclusión requieren crear comunidades que acepten la diversidad y la hagan parte de su cotidianidad, con profesores que aseguren la permanencia de todos los estudiantes en la institución y velen por entregar a cada uno de ellos un proceso educativo íntegro y equitativo, aunque esto implique realizar variaciones a los aspectos curriculares establecidos de entrada en las diferentes instituciones. (Arnaiz Sánchez, 1996)

10.3.2.3 Actitud frente a la diversidad

Es ilógico pensar que un docente que no se siente preparado o motivado hacia un grupo de estudiantes puede desarrollar prácticas pedagógicas adecuadas, es por esto que la formación que resalta los aspectos positivos de la diversidad prima como requisito para la cultura inclusiva.

Es fundamental entonces, que las IES no alimenten el paradigma del docente como figura autoritaria; puesto que la formación para la atención a la diversidad sostiene que este enfoque ha de ser sustituido por uno donde el docente actúe como orientador del proceso educativo, con una actitud reflexiva y responsable de todos y cada uno de los estudiantes que asisten al centro educativo, sin distinguir entre aquellos que necesitan un poco más de cuidado que los demás.

(Porter, Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas , 1990) **Afirma** que el maestro ha de ser orientado para tener sentido de pertenencia frente a su clase y confiar en las capacidades de aprendizaje individuales y grupales de sus estudiantes, sin importar sus dificultades, pues estas hacen de ellos alumnos excepcionales. El análisis de los documentos, refleja como punto en común la necesidad de que los centros de educación superior no fomenten las tendencias negativas hacia la diferencia que solo llenan de prejuicios a los futuros profesionales. Por lo contrario, se debe promover una reconsideración de las responsabilidades de la pedagogía que incluyan las funciones que subyacen del ejercicio docente originando procesos de autoevaluación sobre la práctica. (Tancredi, 2000)

10.3.2.4 Capacidad de trabajo en equipo

De acuerdo al estudio bibliométrico, se evidencia que educar para el trabajo en grupo y no para la competencia ha de ser la premisa de las universidades que ofrecen en sus programas académicos la formación de docentes; pues el trabajo con profesionales de distintas ramas de la salud y la educación ofrece mejores posibilidades de atención institucionales. Se observa a lo largo de los textos estudiados, la importancia de establecer redes de apoyo en el interior de los centros educativos, por lo cual el docente ha de estar en capacidad de comunicarse de manera asertiva con estudiantes, padres de familia y la comunidad académica y profesional en general. Se debe también incentivar al docente a formar grupos de investigación que constituyen beneficios potenciales de la colaboración con sus pares, enriqueciendo la labor compartida. Los beneficios de esta propuesta son también expuestos de la siguiente manera “el ideal que perseguimos es un proceso a través del cual la reflexión crítica nos lleve a conclusiones que pueden tener un impacto directo en el desarrollo de teorías y prácticas educativas”. (Ainscow, 2001)

11. Sugerencias o estrategias propuestas en el análisis documental

Uno de los objetivos de este trabajo, es la exposición sintetizada de estrategias facilitadoras de la acción docente en el aula de clase con estudiantes que presentan Necesidades de Atención Especial halladas en los documentos escogidos para la realización del mismo, que ofrecen diferentes disposiciones cuyo fin es hacer más enriquecedor el proceso de enseñanza y

aprendizaje, a continuación se mencionarán las sugerencias consideradas relevantes para atender a la diversidad reconociendo los procesos cognoscitivos de los estudiantes en el aula.

11.1 Neuropedagogía como proceso rehabilitador en la escuela

El proceso de re significación de la educación inclusiva requiere de docentes que piensen de manera diferente y reten a los cerebros acostumbrados a los patrones de pensamiento rutinarios y mecánicos, es entonces cuando las nociones de Neuropedagogía aparecen como un enfoque transformador de las prácticas escolares.

De acuerdo a la investigación *La Neuroplasticidad como Base Biológica de la Rehabilitación Cognitiva*, abordada a lo largo del presente análisis, acudir a métodos de enseñanza que tomen en cuenta las capacidades cognoscitivas del cerebro puede no sólo armonizar los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidades cognitivas, sino además contribuir a la recuperación de las funciones nerviosas, esto es evidente en la capacidad adaptiva y regenerativa del cerebro después de una lesión cerebral.

Toda recuperación tiene por supuesto límites, por lo tanto, las posibilidades hacen referencia a estimular, modular, y controlar dichos procesos. Numerosos estudios destacan el enfoque rehabilitador de la Neuroplasticidad, que comprende por plasticidad a la capacidad de cambio y adaptación del cerebro acomodándose al contexto en el que se encuentre el individuo; esta ofrece

no sólo adaptaciones a diferentes factores externos e internos, sino también la capacidad de optimizar el rendimiento y las capacidades propias. (Ginarte, 2007)

Esta autora, también plantea que la capacidad de cambio es manifestada en su mayoría en la infancia, puesto que los cerebros de los niños son en extremo plásticos, ocasionando una capacidad considerable de sensibilidad a la estimulación y al contacto con los demás. Esto visto desde el campo pedagógico es irrefutablemente provechoso, pues indica que la atención temprana a las dificultades de aprendizaje podría no solo rehabilitar ciertas funciones que se consideraban totalmente perdidas sino también evitar que a futuro las dificultades de aprendizaje empeoren.

Es primordial, al hablar de estrategias que tengan en cuenta los procesos cognoscitivos del ser humano, retomar las percepciones de Luria (1980) en cuanto a la orientación previa que los estudiantes deben tener al disponerse a realizar una tarea, a continuación se mencionan dos estrategias planteadas por este autor para facilitar el proceso operacional del cerebro durante los procesos de enseñanza:

11.1.2 Orientación previa en la situación y solución organizada de problemas

Cuando el docente otorga al estudiante con discapacidad cognitiva la oportunidad de análisis de las situaciones antes de resolver problemas prácticos, examinando primero la situación y

subordinando sus acciones, se permite desglosar el problema por medio de la orientación previa y se eleva considerablemente la capacidad de acierto en la realización de tareas, los ensayos activos previos descritos por el autor como la validación de que equivocarse y volver a intentar es correcto, deben ser reconocidos por los estudiantes como la oportunidad para aprender.

Cuando al niño se le propone examinar previamente un problema (Luria lo ejemplifica en su obra *Lenguaje y Pensamiento* con un laberinto) antes de comenzar a actuar, el niño de 4 a 5 años lo cumple con relativa soltura y el niño de 6 a 7 lo realiza con entero acierto. Mientras que, por el contrario, en los intentos de solución directa se cometen muchas fallas. De manera que se deduce en el texto que la edad de orientación previa se encuentra entre los 4 a los 5 años. (Luria, 1980)

11.1.3 Estrategias de tipo Neuropedagógico

Roxana Castellano y Rafael Sánchez (2011) proponen por medio del *documento Laptop, Andamiaje para la Educación Especial*, presentado por la Organización de las naciones Unidas para la ciencia y la Educación UNESCO una invitación a los docentes de diferentes áreas a abordar sus prácticas pedagógicas para la diversidad desde enfoques neuropedagógicos, las sugerencias más relevantes se enuncian a continuación:

- Las actividades propuestas en el desarrollo de las clases deben adquirir un carácter cinestésico y visual, que resulta de más facil recordación para los estudiantes con discapacidad.

- El cerebro responde de manera positiva a la participación social, de tal forma que el aprendizaje en grupos que permitan la interacción, el intercambio de materiales y el reconocimiento del estudiante con discapacidad cognitiva como parte integrante de un equipo es favorable. Igualmente, los autores destacan la importancia y repercusión que tienen las emociones a nivel cerebral, por ende un ambiente armónico de aprendizaje conlleva a resultados de aprendizaje exitosos.
- El principio de anticipación requiere que el docente, haciendo uso de presentaciones visuales, estrategias de pronóstico, presentación de vocabulario significativo, uso de videos, audios, entre otros, prepare al cerebro para los conocimientos nuevos y le permita establecer conexiones que permanezcan a largo plazo entre lo aprendido antes y después de la clase. El documento destaca que todo nuevo conocimiento desarrolla nuevas conexiones y nuevas vías neuronales a nivel cerebral que originan patrones de recordación, razón por la cual, el docente está en la necesidad de lograr procesos de enseñanza completamente significativos.
- Es indispensable, de acuerdo a la propuesta de los autores, que los docentes analicen las funciones de los hemisferios izquierdo y derecho del cerebro, con el fin de ampliar el conocimiento de cómo se estructura a nivel cerebral la repartición de tareas de tipo visual y verbal, analítico y global, lógico y creativo.

- La potencialidad del alumno es un factor relevante a tener en cuenta; pues permite realizar un diagnóstico pedagógico de los recursos pertinentes para cada caso y también de los profesionales de diferentes áreas con quien se deberá trabajar de forma mancomunada.
- Con respecto al área del lenguaje, es preciso que la familia oriente al docente sobre las posibilidades comunicativas del sujeto educativo; emplear símbolos representativos en cada uno de los casos, tales como fotografías que den una idea del contexto social y familiar del estudiante es de gran ayuda para el abordaje de sus necesidades. De igual manera se valoran en el aula de clase las interacciones tanto lingüísticas como no lingüísticas de los estudiantes, pues estas se encuentran dotadas de significados que expresan su mundo interior.
- El trabajo por medio de microproyectos es también sustentado por Vigotsky; dichos planes sostienen su viabilidad en el diseño de actividades que se desarrollan a partir de los ajustes que el docente realiza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, de manera que no sólo permiten que el estudiante construya su propio conocimiento sino que trabaje en conjunto con la orientación del docente.

- Castellano y Sánchez también proponen implementar actividades base, que permitan en primera medida identificar los intereses y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante, como por ejemplo, su ambiente familiar, escolar y social, motivándolo a interactuar con su entorno, expresando sus deseos, opiniones, necesidades, entre otros. El documento sugiere que las actividades base propuestas tengan tópicos exclusivamente cotidianos entre los cuales predominan: la comida, el juego, los cuentos, ir al fonoaudiólogo y las personas más cercanas como la familia, amigos, compañeros y maestros. (Roxana Castellano, Rafael Sánchez, 2011)

Las sugerencias anteriormente mencionadas no representan la solución de los problemas de tipo cognitivo de los estudiantes, empero, permiten que el docente tenga una concepción mucho más amplia de algunas herramientas de tipo neuropedagógico que puede implementar en el transcurso de sus clases.

Existen también sugerencias de tipo general frente a la atención de las Necesidades de Educación Especial en la escuela encontradas en el análisis documental que se puntualizarán en el siguiente apartado.

11.2 Estrategias generales que posibilitan la atención a la diversidad en la escuela

11.2.1 Principio de colaboración

La totalidad de los documentos analizados en esta monografía de compilación destaca la importancia de la cooperación entre estudiantes con sus compañeros de clase, docentes con sus estudiantes, y docentes con el resto del cuerpo educativo durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos en los que las Necesidades de Educación Especial hacen presencia.

11.2.2.1 Entre estudiantes y sus compañeros de clase

Los estudiantes se benefician del trabajo grupal a nivel social y emocional, pues la interacción con sus compañeros permite que el niño aporte sus capacidades y conocimiento para lograr un objetivo pre establecido, que en casi todos los casos radica en el cumplimiento de una tarea; de manera que se da oportunidad al aprendizaje no sólo que proviene del maestro si no del proveniente de sus pares. (Ana Maria Moirano, Candela Pérez Albizú , 2009)

Otro aspecto positivo de proponer actividades que permitan el trabajo grupal en el aula, es la ayuda que esta representa para el docente (Blanco, 1999); pues los estudiantes que no requieren de atenciones especiales colaboran a sus compañeros durante el transcurso de la lección, esto

otorga más tiempo al docente para centrarse en casos particulares que requieren de estrategias pedagógicas un poco más elaboradas, especialmente cuando el número de estudiantes es alto.

11.2.2.3 Entre docentes y el cuerpo educativo

Las necesidades de los estudiantes son diversas y atañen a diferentes campos profesionales, por ende; el docente se ve no sólo en la necesidad sino en la obligación de buscar estrategias conjuntas que den respuesta a lo que esta población requiere. “Una escuela abierta a las diferencias permite el intercambio constante entre los docentes implicados, dejando de lado las diferencias en formación, experiencia y práctica”. Moriña (2004) de esta manera, se deja en claro, que sin importar el tipo de formación educativa que cada docente ha experimentado, sus conocimientos pragmáticos constituyen un valioso aporte en el proceso de trabajo y diseño de acciones pedagógicas con sus colegas.

Gordon Porter (1997), propone en su publicación *Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas*, que los profesionales en educación especial sean considerados en los centros educativos como “Docentes de Métodos y Recursos”, dichos educadores deben estar preparados con conocimientos concretos sobre estudiantes que este autor califica como excepcionales. Su función dentro de la escuela ha de ser el apoyo a los docentes regulares frente a los problemas que emergen de las tipologías cognitivas de los estudiantes de inclusión. Se hace especial énfasis

en que estos orientadores no deben ser percibidos como expertos, dueños del saber y las estrategias frente a alumnos con discapacidad, pues una de sus labores es capacitar a los docentes de áreas de núcleo común con respecto a las características y estrategias de enseñanza de los estudiantes con discapacidad. (Porter, Educación Inclusiva, Una Agenda Global., 1997)

Atendiendo a los postulados anteriores, se establece que los enfoques inclusivos nunca lograrán el éxito y la trascendencia requerida si los docentes trabajan de manera aislada y parcial, puesto que el abordaje de la diferencia es un proceso colectivo que involucra a todos y cada uno de los miembros de la escuela, de manera que es necesaria la apropiación de las problemáticas y las estrategias que emergen en la cotidianidad con respecto a la misma. (Blanco, 1999)

La publicación *La Colaboración y la Formación del Profesorado como Factores Fundamentales para Promover una Educación sin Exclusiones*, indica que plantear estrategias colectivas para la enseñanza a estudiantes con discapacidades no debe ser un proceso desorganizado y espontáneo, pues existen ciertos parámetros a tener en cuenta; tales como contar con un clima ameno que permita abordar las temáticas sin temor a los juicios, disponiendo de tiempo y espacio prudencial. (Sandoval, 2008) Por ende, antes de realizar este tipo de diálogos pedagógicos es importante tener claras las funciones de cada uno de los entes educativos, los planteamientos a discutir y las posibles propuestas.

11.2.2.4 Entre el estudiante y el docente

Como se explicó en apartados previos, la estimulación de las funciones creadoras del lenguaje supone beneficios en la interacción de los estudiantes con discapacidad y el contexto; el diálogo maestro-aprendiz favorece por ende la “construcción conjunta del conocimiento, entre ellas, las conversaciones disputativa, acumulativa y exploratoria (Edwards y Mercer, 1988); el habla co-constructiva (Rojas-Drumond, 2000) y la indagación dialógica (Wells, 2001)” referenciados por (Medina & Tomasini, 2009) en su estudio *Formas de Interacción y Diálogo Maestro-Alumno Con Discapacidad Intelectual en clases de Español* tenido en cuenta en el análisis documental del presente trabajo.

11.2.2 Flexibilidad curricular

Las adaptaciones de carácter curricular son características de enfoques inclusivos, pues las necesidades de los estudiantes y sus diversos modos de aprendizaje implican que el docente se sumerja en la labor de repensar y reflexionar sobre las direcciones que sus lecciones tomarán para beneficiar los procesos de aprendizaje de calidad. Existen elementos que por años han sido inamovibles en los centros educativos, estos hacen referencia a las mallas curriculares, proyectos de aula, metodologías y enfoques pedagógicos centrados (en su mayoría) en conocimientos conceptuales que propenden prácticas de repetición y aprendizaje superficial a corto plazo.

Un enfoque inclusivo, que pretenda diferenciarse de las prácticas integradoras tradicionalistas requiere entonces un currículo flexible. “La respuesta a la diversidad implica un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla” (Blanco, 1999) por lo tanto, es también un requerimiento de la comunidad con NEE adaptar las temáticas a sus intereses y capacidades, de manera que todos se sientan parte del acto educativo.

La Universidad Nacional Abierta de Venezuela, plantea algunas sugerencias con respecto a la preparación para las adaptaciones curriculares que debe hacer parte del proceso formador de los docentes regulares. Estos se desglosan de la siguiente manera:

- Orientar al docente acerca de las circunstancias cambiantes en las que se desempeñará, exponiéndolo a experiencias que le permitan poner en práctica las teorías adquiridas en la cátedra educativa.
- Incluir componentes temáticos que permitan adquirir en los docentes conocimientos de ambientes diversos con los que posiblemente tendrá relación en el futuro, estos son de tipo regional, departamental y mundial.

- Dar a los estudiantes, una visión real de las funciones emergentes de la profesión docente, que van mucho más allá del diseño y análisis curricular de contenidos escolares.
- Incluir ejes curriculares de carácter temporal que permitan flexibilizar las mallas educativas, de manera que se promuevan espacios de atención en torno a problemáticas y análisis de los factores que subyacen de la interacción social cotidiana. (Tancredi, 2000)

11.2.3 Cultura escolar que reconozca la diversidad

Promover una cultura de aceptación a la diversidad en la escuela, brinda a los estudiantes de inclusión un ambiente seguro y ameno en el que las diferencias son reconocidas como factores naturales del ser humano, lo cual, según Moriña (2005) es uno de los aspectos más relevantes en los procesos de inclusión, pues desarrolla con éxito aspectos sensibles del estudiante que favorecen su ambiente de aprendizaje.

El análisis documental y una entrevista sostenida con Berenice Calderón Hernández, educadora especial de la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás en Bogotá, destacan en las estrategias planteadas, considerar de carácter fundamental que desde el ejemplo se inculquen en la comunidad valores de tolerancia y respeto, los cuales posibilitan aceptar que

todos tenemos formas de aprendizaje diversas al igual que características físicas, religiosas, políticas, entre otras que son presentes en los procesos de inclusión, dado que esta no solo atañe a los estudiantes con discapacidad sino a los todo el conjunto de estudiantes con diferencias individuales.

Surge entonces la noción de cultura escolar, definida como un “conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Gómez A. P., 1998). Promover una cultura que permita cambiar el paradigma de los roles arraigados y las características de estos en la sociedad será el mayor reto de los futuros docentes que pretendan adoptar en sus prácticas pedagógicas un enfoque de atención a la diversidad.

En relación con lo expuesto anteriormente, es preciso motivar a la discusión abierta sobre los prejuicios y estereotipos latentes en la sociedad con respecto a las características de diferentes grupos que conforman la comunidad, buscando puntos convergentes y dejando de lado la tendencia a señalar y juzgar por la apariencia física y las características individuales. (Arnaiz Sánchez, 1996)

11.2.4 Responsabilidad del servicio educativo frente a la atención a la diversidad

La atención a la diversidad es una responsabilidad de la sociedad en general, no obstante, como se expuso anteriormente en el capítulo que desglosaba las problemáticas del ejercicio inclusivo en la escuela; la formación docente establece barreras en las que los profesionales de la educación son considerados los únicos responsables de la atención a las Necesidades de Educación Especial en la Escuela, es preciso entonces, replantear las labores emergentes del servicio educativo desde las IES.

Los procesos de formación en los centros orientadores de futuros profesionales deben asegurarse de que el estudiante esté presente en la toma de decisiones, diseño de metodologías, discusiones sobre las problemáticas presentes en la escuela entre otros; de manera que tome un papel activo durante su preparación profesional y proceso universitario (Parra, 2003), esto lo hace más consciente de los fines educativos de su orientación profesional y el papel que desarrollará una vez se integre como educador en la escuela.

“Es importante fomentar la creatividad y espontaneidad de los futuros maestros en la elaboración de sus respuestas y soluciones educativas” (Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa , 2001) se considera en este sentido, que es conveniente forjar en los futuros profesionales principios de autonomía que les permita no solo reflexionar ante lo que está estipulado para la atención a la diversidad desde diferentes enfoques teóricos,

políticos y pedagógicos, sino también adquirir una actitud investigativa frente a las nuevas posibilidades y estrategias de abordaje de la diversidad, estas autoras además aseguran que en la universidad se deben manejar enfoques pedagógicos encauzados al cambio y el reconocimiento de la diversidad, de manera que el docente sea capaz de adaptar en la escuela las teorías adquiridas en la universidad.

11.3 Sugerencias con respecto a la enseñanza de la lengua

Se estudiaron a lo largo del proceso de análisis de esta monografía investigaciones realizadas en el campo de la lengua tanto materna (*Enseñar a Leer a los Alumnos con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión Sobre la Práctica, Ramos, 2004* y *Formas de Interacción y Diálogo Maestro–Alumno con Discapacidad Intelectual en Clases de Español Pedraza; Acle, 2009*) como extranjera, (*Otro modo de ver la diversidad: La integración de niños con capacidades especiales en la clase de lengua extranjera, Moirano; Pérez, 2009*) en aulas de clase con estudiantes que presentaban necesidades de educación especial, con el fin de esbozar las estrategias implementadas por los autores antes mencionados que pueden significar una ayuda cuando son popularizadas por medio de este tipo de documentos y conocidas por docentes de lengua, en tal sentido, se enuncian las propuestas consideradas más favorables a continuación:

-Fijar rutinas que permitan que los estudiantes con NEE se adapten a la dinámica de la clase es fundamental, de igual manera, orientar las actividades propuestas en clase por medio de secuencias genera ambientes de seguridad en el aula. Han de tenerse en cuenta desde la disposición de los pupitres, hasta los recursos audiovisuales planeados en las prácticas de grupo, pues el material puede necesitar de adaptaciones, como se ha mencionado anteriormente para cada uno de los casos. De igual manera, hacer uso de TICS ha resultado considerablemente provechoso en las prácticas inclusivas, especialmente al tratarse de limitaciones físicas como la falta de visión o audición (Ana Maria Moirano, Candela Pérez Albizú , 2009).

-Para el caso de la adquisición de la lengua extranjera, se propone hacer uso de estrategias grupales tales como Role Playing y Discusión en Grupo (este primero se desarrolla de manera más apropiada cuando el estudiante dispone del texto grabado, pues le es más fácil recordar su rol y pronunciación), acompañadas de herramientas pedagógicas que promuevan la colaboración entre estudiantes tales como Puzzle de Aronson, equipos dinámicos de Juego-Concurso de De Vries, Fotopalabra, Montajes Audiovisuales y realización de comentarios en diferentes textos. Es importante reconocer los esfuerzos de todos los estudiantes, por lo que exponer sus obras en el salón resulta una conducta que favorece la autoestima y participación del estudiante con discapacidad. (Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa, 2001)

-Las autoras previamente mencionadas aseguran que la mejor manera de que los estudiantes con NEE aprendan un nuevo idioma es exponiéndolos a este, de forma que se debe dar lugar al análisis de palabras y estructuras gramaticales situadas en contextos significativos para los educandos. De esta manera se dará lugar a la exploración, experimentación y adquisición de la lengua. Se habla también de realizar en fases iniciales repeticiones que requieren acompañamiento, retroalimentación y asistencia paciente sin interrupciones por parte del docente.

-No cabe duda que uno de los procesos más complicados de fortalecer en la escuela es el de la lectura, pues incluso estudiantes que no requieren atención especial llegan solamente al análisis superficial de los textos, para el caso de la enseñanza de estos procedimientos lectores a los estudiantes con NEE, es necesario que los docentes rompan con las concepciones tradicionales de que existe solamente una forma de aprender a leer, que dejan de lado la oportunidad de que los estudiantes se beneficien de la lectura de imágenes que resulta totalmente provechosa para esta población. Reforzar también las relaciones entre sonido y grafía es una labor de carácter lento pero efectivo, pues permite el reconocimiento paulatino de los signos en los sistemas neurálgicos de los estudiantes. (Sanchez, 2004)

12. Conclusiones

Tras haber culminado las fases de análisis bajo las cuales se sustenta esta monografía de compilación, se establecen las siguientes conclusiones.

La primera de ellas, expone a la importancia de reconocer las diferencias desde los procesos de orientación profesional, pues, como se evidenció a lo largo del análisis documental de categorías, la mayoría de obstáculos que interfieren en los procesos de atención a la diversidad en la escuela radican en la falta de orientación del docente con respecto a las NEE y la actitud de negatividad que los prejuicios arraigados en la sociedad fomenta en estos, evidenciando el posible punto de ruptura entre las políticas instauradas y las prácticas pedagógicas actuales. Resulta injusto calificar al docente de excluyente por no atender las necesidades individuales de sus estudiantes, cuando sus procesos de formación profesional no dan cuenta de las menciones políticas, teóricas y/o pedagógicas suficientes que permiten realizar las adaptaciones curriculares y de recursos necesarias para propender procesos inclusivos en la escuela.

Lo mencionado anteriormente determina la segunda conclusión de este estudio, que radica en el impacto positivo que surge en la comunidad cuando el estudiante de licenciaturas diferentes a las de áreas de educación especial, es capacitado en nociones integrales de psicología del desarrollo, características y tipologías de la discapacidad cognitiva, Neuroplasticidad, déficits de atención y aprendizaje, entre otros, pues estos permiten la comprensión de los diferentes esquemas cognitivos de los estudiantes, sus capacidades y posibles limitaciones, reconociendo

que la atención de este grupo no es sólo responsabilidad del educador especial sino también suya.

De igual manera, se recalca el impacto positivo de las prácticas que parten del enfoque neuropedagógico en la escuela; las cuales se valen de la orientación previa, participación social, principio de anticipación, análisis de las tareas que desempeña cada hemisferio cerebral, trabajo por micro proyectos, uso de símbolos representativos e implementación de actividades base para estimular la potencialidad de los estudiantes, facilitando sus procesos de comunicación y aprendizaje y previniendo déficits a futuro.

Se concluye también, que los factores que afectan de manera directa los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a las NEE, radican en el campo emocional, tanto de los estudiantes (quienes necesitan sentirse apreciados y útiles durante su proceso educativo) como de los docentes (cuyas actitudes frente al abordaje de la diversidad dependen directamente de su confianza y orientación adecuada)

Por último, es preciso discurrir sobre el arduo proceso que implica el abordaje de la diversidad en la práctica educativa, a la luz de los resultados provenientes de las categorías analizadas para este estudio, se evidencia que a pesar de existir normas que legalizan y respaldan el servicio educativo para estudiantes con discapacidad, priman los enfoques tradicionalistas en la escuela, por lo tanto, no es prudente asegurar que en las instituciones educativas se llevan a cabo procesos de inclusión, cuando es observable a una distancia entre lo que está estipulado en

las políticas de atención a la diferencia (denominado coloquialmente en el título de esta monografía como en “papel”) y la realidad. Tal brecha sólo puede ser subsanada por profesionales en educación capaces de transformar la visión y las metodologías que no dan respuesta a las necesidades de educación especial, para el caso particular de esta monografía se habla de la importancia en la formación del docente de lengua; pues es quien orienta los procesos de interacción y desarrollo comunicativo del lenguaje de los estudiantes, no obstante reconocer y aceptar las diferencias es una responsabilidad de docentes de todas las áreas y en general de la sociedad.

13. RECOMENDACIONES

En relación con los resultados obtenidos del proceso de análisis llevado a cabo para la presente monografía de compilación, se enuncian las siguientes recomendaciones que podrían mejorar el desarrollo de futuros estudios en torno a la temática de la formación docente para atender a la diversidad:

- Es preciso tener claridad sobre la transformación de los conceptos y nociones que giran en torno a la diversidad, al igual que de las políticas que se reinventan constantemente y direccionan el actuar de la sociedad en pro de la igualdad.
- El análisis categorial se facilita considerablemente al hacer uso de cuadros comparativos y RAES que permitan analizar de manera lineal y diacrónica los postulados de los diferentes documentos expositores de teorías y metodologías.
- Se recomienda adquirir una postura de pertenencia, como parte activa de la sociedad, frente al reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia, pues solo se lograrán transformar las actitudes negativas frente a estas situaciones por medio del ejemplo.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAMR. (2002). The AAMR definition of Mental Retardation. *American Asociation on Mental Retardation*.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas Inclusivas*. Manchester: Facultad de educación de Manchester.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de Universidad de Murcia (España) Siglo Cero, 27(2), 25 :
<http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1120.pdf>
- Bruner, J. (1999). *Realidad Mental y Mundos Posibles*.
- COLL, C. (1991). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación. En *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. . Madrid: Alianza Psicología. .
- Constitución Política de Colombia de 1991. (s.f.). República de Colombia.
- DANE, D. N. (22 de Febrero de 2016). *Encuesta de Calidad de Vida*. Obtenido de Presentación de Resultados/ Porcentajes de Personas con Discapacidad que acceden a la Educación Superior Regular (2008).: www.dane.gov.co
- Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. (1990). Jomtien: UNESCO.
- Decreto Real 696. (28 de abril de 1995). *Ordenación de la educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Dennett, D. (1995). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, A. P. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, R. H. (2001). *Antropología de la discapacidad y la dependencia*. Recuperado el 22 de febrero de 2016, de Un enfoque humanístico de la discapacidad.:
<http://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia: Congreso de Colombia.
- Ley 361. (1997). Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Ley 60. (1993). Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Ley Estatutaria 1618. (2013). Colombia: Congreso de la República de Colombia.

- Luis Bravo, Tulio Ramírez, Pedro Méndez. (1987). *La investigación documental y Bibliográfica*. Caracas: Panapo.
- Luria, A. (1980). *Lenguaje y Pensamiento*. Editorial Fontanella S,A.
- MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Colombia: Ministerio Nacional de Educación .
- MEN. (2009). Decreto 366 de 2009.
- MEN, M. d. (2003). *RESOLUCION 2565*. Colombia.
- MEN, M. d. (2006). *Declaración de Principios, Política y Práctica para la Necesidades Educativas Especiales*. Bogotá.
- MEN, M. d. (2006). *Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales NEE*. Bogotá.
- Muel, F. (1991). *La escuela Obligatoria y la Invención de la Infancia Anormal*. Paris: Robert Castel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2009). *Declaración Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO.
- Parra, C. (2003). *Borradores de Investigación. Población con Discapacidad en Colombia. Aspectos sociales, económicos y políticos*. . Bogotá: Facultad de Jurisprudencia Universidad del Rosario.
- Popper, K. (1972). *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Porter, G. (1990). *Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas* . Londres.
- Ricoeur, P. (1983). *Time and Narrative* . Chicago : University of Chicago Press.
- S.M Naicker, C García. (1998). De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 4 pg 22-46.
- UNAD, F. d. (2008). El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria de la salud. Universidad Nacional de Córdoba.
- UNICEF/ Victor Pineda Foundation. (Mayo de 2009.). Se trata de la capacidad. Guía de aprendizaje de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Unidas, A. G. (1948). *Declaración Universal de lo Derechos Humanos*. París: DUDH.

Warnock, R. (1987). *Special Educational Needs. Report of the comitee of Enquiri into the Educational of handicapped Children and Young People*. London: Her majesty's Stationery Office.

15. ARTÍCULOS EXAMINADOS PARA REVISIÓN

- Ana Maria Moirano, Candela Pérez Albizú. (2009). Otro modo de ver la diversidad: la integración de niños con capacidades especiales en la clase de lengua extranjera. *Puertas Abiertas*.
- Blanco, R. (abril de 1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Santiago, Chile.
- Fermín, M. (2007). *Retos en la formación del docente de educación inicial*. Caracas: Experimental Libertador.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: "Enseñar y Aprender entre la Diversidad".
- Ginarte, Y. (2007). *La Neuroplastia como Base Biológica de la Rehabilitación Cognitiva*. La Habana: Geonrifo RNPS.
- Haydèe Pedraza; Guadalupe Acle. (24 de Marzo de 2016). *Formas de Interacción y Diálogo Maestro- Alumno con Discapacidad Intelectual en Clases de Español*. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa 14 2009:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005&lng=es&tlng=en.
- Jung, W. (2007). Preservice Teacher Training for Successful Inclusion. *Education 128*, Vol 5.
- Loaiza, C. A. (2011). La cultura de la diversidad: El telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Pumilla Educativa- Programa de educación.*, Capitulo 8.
- Medina, H. P., & Tomasini, G. A. (2009). *Formas de Interacción y Diálogo maestro-alumno con Discapacidad Intelectual en Clases de Español*. Obtenido de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200005&lng=es&tlng=en.
- Molina, R. (2010). Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad. *Revista de Investigación Universidad del Rosario*, N 70 Vol 34.
- Porter, G. (1997). Educación Inclusiva, Una Agenda Global. En G. Porter, *Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas*. Londres.
- Roxana Castellano, Rafael Sánchez. (13 de Marzo de 2011). *Laptop, Andamiaje para la Educación Especial 2011*. Obtenido de Portal Virtual UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002120/212091s.pdf>

- Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa . (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-7.
- Sanchez, J. L. (2004). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. España: Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos 11*, 149-159.
- Tancredi, B. (2000). Pertinencia social de la formación docente. *Educación Integral. Reflexiones y Experiencias. Año 3, N° 3 y 4. 2000*, 79-88.
- Valerie Hill-Jackson; Lewis Chance . (24 de March de 2010). *Transforming Teacher Education : What Went Wrong with Teacher Training, and How We Can Fix It*. Sterling , VA , United States.

16. ANEXOS

Entrevista Realizada a Berenice Calderón Hernández, Educadora Especial de la Institución Educación Distrital José Francisco Socarrás, acerca de los Procesos Actuales de Atención a la Diversidad, el día 5 de abril de 2016

BC: Berenice Calderón

SJ: Stefanny Jaramillo

1. De las problemáticas

SJ: ¿Cuáles considera las problemáticas más relevantes en la actualidad frente a la atención a las Necesidades de Educación Especial?

BC: “-La no capacitación continua a los docentes para enfrentar estos retos, hace que se deje de lado a estos estudiantes con alguna NEE, porque la SED y los entes gubernamentales no destinan partidas para dichas capacitaciones.

-La exclusión de los estudiantes que necesitan seguir un programa adaptado a sus características y necesidades.

-El currículo en la mayoría de las Instituciones no está diseñado para equipar a los estudiantes con NEE con conocimientos, habilidades y disposiciones que encontrarán útiles tanto dentro como fuera de la Institución.

-El manejo de los logros de forma individual en los boletines para los estudiantes con NEE.

-El no compromiso de algunos profesores frente a estos estudiantes ya que tienen una idea errónea de su labor dentro del aula.

-Creer que el estudiante con NEE le signifique quitarle tres estudiantes y bajarle la cantidad, sin preocuparse por él puesto que necesita de su mayor atención”.

SJ: ¿Considera que los estudiantes con Discapacidad Intelectual están recibiendo en la escuela regular la Educación de calidad que el Ministerio de Educación Nacional y Las Políticas de Educación Especial y Atención a la Diversidad determinan? ¿Por qué?

BC: “- En este momento se están implementando estrategias para que los estudiantes con NEE tengan una calidad de educación, puesto que se está pasando por un cambio de una integración a una inclusión, sabiendo que la primera trato de solucionar algo pedagógico en los estudiantes, lo integra físicamente y socialmente para que participe activamente en las escuela y aprenda a la par con otros estudiantes”.

- En 1994 en Colombia con la Constitución política es reconocida la inclusión en el artículo 67 y se fortalece con la ley 715 de 2001. Para reconocer la educación como un derecho educativo con calidad y transformando a las instituciones educativas.

-La inclusión posibilita a cada persona a beneficiarse de las posibilidades educativas del aprendizaje como base de desarrollo humana. Realizando adaptaciones curriculares de forma individual para que el estudiante con NEE tenga la posibilidad de aprender los temas dados en cada institución. Teniendo en cuenta los avances que presente, de esta forma el educador guía y orienta su aprendizaje sin excluirlo”.

2. De la formación y el trabajo docente

SJ: ¿Cuál es su opinión frente a la formación docente para la atención a la diversidad en licenciados de áreas diferentes a la Educación Especial, especialmente lenguaje?

BC: “Estos licenciados son los más importantes dentro del proceso de aprendizaje de estudiantes con NEE puesto que el lenguaje es la base de todo conocimiento y si no se maneja correctamente habrá muchas dificultades que le impedirán captar la información que transmiten los profesores en las diferentes áreas, sabiendo que ellos presentan dificultades para organizar la información y expresarla”.

SJ: ¿Cuál es su posición frente al trabajo colaborativo institucional? ¿Lo ha practicado en las instituciones en las que se ha desempeñado?

BC: “El trabajo colaborativo se ve reflejado en las instituciones cuando las directivas conocen de la inclusión y se integran a esta con gran facilidad y buscan ambientes de aprendizaje propicios para los estudiantes que están recibiendo clases en dichas instituciones de lo contrario no se podría llevar a cabo una incluso. También adecuar las instalaciones físicas como son rampas, baños, pasa manos, materiales didácticos entre otros para facilitar dicha inclusión”.

SJ: Teniendo en cuenta su experiencia ¿Qué nociones de enseñanza especial debe manejar un docente que se enfrenta a la diversidad en el aula?

BC: -“El docente debe tener primero un gusto por estar trabajando con los estudiantes con NEE. Querer el trabajo que realiza.

- Conocer a fondo todo lo relacionado con las NEE que lleguen a su aula – Capacitarse continuamente frente a estas NEE.
- Tener en cuenta en todo momento al estudiante como un ser activo dentro de la clase, no aislarlo ni hacer que él se sienta excluido dentro del proceso.
- Saber que el estudiante con NEE es una persona que siente, tiene sentimientos y capta todo lo positivo y negativo que el docente trasmite en su clase de esto depende el éxito como docente, siendo un guía y orientador en la clase”.

1.3 De las estrategias y el lenguaje.

SJ: ¿Podría mencionar algunas estrategias pedagógicas empleadas, que considere efectivas en los procesos de enseñanza para estudiantes con Discapacidad Intelectual?

BC: “-Presentarle las actividades de forma creativa, variada, amena y llamativa; darle tiempo para que relacione o procese la información, para que poco a poco lo vaya logrando. Pues al no entender se angustia y no va a terminar la actividad.

- El docente debe conocer primero a fondo la discapacidad del estudiante para saber cómo enseñarle.
- Crear ambientes de aprendizaje flexibles que le permitan al estudiante el interés y así poder guiar ese aprendizaje.
- Facilitar el aprendizaje.
- Desarrollar habilidades comunicativas en todo momento.
- Trabajo colaborativo para que el estudiante interaccione con sus compañeros de forma natural.

-Reunir unas condiciones personales, físicas, intelectuales y éticas que le ayudan a enfrentar el reto dentro del aula.

-Generar criterios mínimos que permitan establecer las habilidades de la inclusión para estudiantes con discapacidad cognitiva desde la familia y de las instituciones a donde llegan”.

SJ: ¿Qué papel tiene la lengua en los procesos cognitivos de estudiantes con Necesidades de Educación Especial de tipo intelectual?

BC: “Está relacionada con el lenguaje, ya que es la que se utiliza en todas las asignaturas y si no se maneja bien o hay interferencia no se podría dar una información y a la vez recibirla. De esta manera los estudiantes con NEE deben comunicarse y a la vez el docente. Lo que hace muy importante el buen uso de la lengua para transmitir conocimiento a los estudiantes de forma clara y precisa”.

SJ: ¿Qué recursos materiales, metodológicos y pedagógicos necesarios para atender las Necesidades de Educación Especial de los estudiantes con Discapacidad de tipo cognitivo?

BC: “Se debe plantear una metodología didáctica en miras de aprovechar el conocimiento de los estudiantes con NEE utilizando herramientas que le permitan transmitir contenidos y cumplir los objetivos planteados para que estos estudiantes accedan al aprendizaje hasta donde ellos lo necesiten o su nivel cognitivo lo permita. También hacer que el educando sea activo dentro del proceso de aprendizaje no relegarlo de este así, se logran resultados muy beneficiosos con los estudiantes.

-Materiales audiovisuales, físicos, didácticos, entre otros de acuerdo a la clase que plantee el profesor y le permita al estudiante estar activo no distraído siempre buscar el interés y participación continua a través de actividades agradables”.