

INCLUSIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

**ADRIANA CONSTANZA PEDREROS
NEISA LORENA VAQUERO VARGAS
YIRI ANDREA GUZMAN SALAS**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA DISCAPACIDAD
NEIVA
2014**

INCLUSIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

**ADRIANA CONSTANZA PEDREROS
NEISA LORENA VAQUERO VARGAS
YIRI ANDREA GUZMAN SALAS**

TRABAJO DE GRADO

**ASESORA
MG. YENNY LUCILA DAZA VIDARTE**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA DISCAPACIDAD
NEIVA
2014**

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Neiva, 2014.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. OBJETIVOS	10
3.1. OBJETIVO GENERAL	10
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
4. ANTECEDENTES	11
5. REFERENTE TEORICO	17
5.1. INCLUSION	17
5.1.1. Elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas	19
5.1.2. Educación inclusiva en Colombia	20
5.2. ENFOQUE ECOLOGICO	21
5.2.1. Enfoque Ecológico aplicado a la Educación	22
5.2.2. Aplicaciones del Enfoque Ecológico en el Aula	24
5.3. DEFICIT COGNITIVO	26
5.3.1. Definición y caracterización de la Discapacidad Cognitiva	27
5.3.2. Modelos de Atención y Orientación a la Discapacidad Cognitiva	29
5.3.3. Inclusión Educativa a Población con Déficit Cognitivo	31
5.4. COMPETENCIAS CIUDADANAS	41
5.4.1. Ciudadanía y Escuela	42
5.4.2. Estándares Curriculares de Competencias Ciudadanas	43
6. MARCO CONTEXTUAL	49
7. MARCO LEGAL	52
8. DISEÑO METODOLÓGICO	56
9. RESULTADOS	58
9.1. POR CATEGORIA DE ANALISIS	58
9.2. POR OBJETIVOS	71
10. CONCLUSIONES	74
11. RECOMENDACIONES	76
12. PROPUESTA	77
BIBLIOGRAFIA	78

PRESENTACIÓN

La presente investigación acerca de cómo incluyen los docentes las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza y evaluación en los estudiantes con déficit cognitivo leve en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante en el año 2014 surgió inicialmente por el interés de las investigadoras en la población con déficit cognitivo y la necesidad de enseñarles a estas personas a ser lo más funcionales e independientes en la vida cotidiana, como parte del proceso adecuado de inclusión en y desde la escuela.

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante, aunque su interés está centrado en la población escolar con déficit cognitivo, el trabajo de investigación se desarrolló con los docentes.

Como principales hallazgos, se tuvo que no se llevan a cabo procesos adecuados de inclusión escolar, que los docentes no están apropiados de los conceptos ni de las prácticas adecuadas para llevar a cabo ni los procesos de inclusión escolar, ni la enseñanza de competencias ciudadanas; las cuales hacen parte fundamental de dicho proceso de inclusión, ya que es a esto a lo que más se le debe apuntar con aquellas personas que quizá sus condiciones cognitivas no le permiten alcanzar un desarrollo intelectual promedio al del resto de personas y que quizá no llegarán a realizar muchos años de estudios como para formarse en algún tipo de ocupación laboral. Por tanto el desarrollo de competencias ciudadanas en esta población debe estar apoyado por todos los contextos en donde se desenvuelve la persona – incluido el contexto escolar.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

*“Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente”¹
Epigrafe*

En Colombia, la inclusión al sistema educativo de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se encuentra estipulada a través de diferentes formas de legislación nacional, como el decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales; decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva; y la ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo allí el derecho a la educación.

Estas son solo algunas de las reglamentaciones existentes en materia de inclusión educativa a nivel nacional; todas señalan, de una u otra manera que los niños y las niñas tienen derecho a asistir al sistema educativo regular, que se les debe enseñar en igualdad de condiciones, y se les debe evaluar de acuerdo a sus capacidades; que se debe propender por el desarrollo personal, garantizar la inclusión social, “fomentar una cultura inclusiva de respeto al derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad que desarrolle sus *competencias básicas y ciudadanas*”.²

Colombia, desde los años 80 ha venido realizando acciones a favor de la educación de las personas con necesidades educativas especiales, incluidas las personas con algún tipo de discapacidad. Inicialmente se apropió el concepto de integración educativa, definida por Gaviria, 1992 como “la unificación de las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje”³. De esta manera se logró que estas personas asistieran al sistema educativo regular pero la atención brindada a ellos era de cierta forma excluyente, en cuanto a que, se les enseñaba en espacios diferentes, y en algunos casos se les asignaba un docente, con formación en educación especial. Es decir, la integración no fue más allá de recibir a las personas con NEE en las instituciones educativas regulares y brindarles unos cuidados especiales.

Hacia los años 90, con el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad, se empezó a hablar de inclusión, queriéndose con esto avanzar un poco más en la atención de estas personas, garantizando el goce

¹Plan de estudios Competencias para la vida. Secretaría de Educación Básica. Argentina 2013.

² Ley 1618 de 2013, Artículo 11.

³ Citado por VALENCIA, Adriana. Inclusión Educativa. Colombia 2012.

efectivo de derechos a las personas con discapacidad; incluido el derecho a la educación.

Cuando se empieza a hablar de inclusión, ya no basta con que estas personas asistan a las instituciones educativas regulares, se les asignen recursos educativos especiales, o profesionales especializados para su atención, sino que se busca dinamizar el proceso de inclusión escolar a partir del enfoque ecológico como teoría explicativa del desarrollo humano, en la cual “el individuo es considerado producto de un conjunto de interacciones entre sus miembros, quienes a su vez se organizan en sistemas”⁴; y por tanto; se hace necesario, desde la escuela potenciar al máximo el desarrollo de estas personas con el fin no solo de incluirlas al sistema educativo regular, sino garantizar su inclusión a los contextos familiar, social, cultural, y en lo posible, a contextos laborales. Para ello se requiere que la educación vaya más allá de la enseñanza y evaluación en aspectos académicos o de conocimientos en áreas definidas por políticas gubernamentales de la educación; se requiere entonces desde la escuela ayudar al desarrollo de competencias ciudadanas que le permitan a las personas con NEE y/o con alguna discapacidad gozar de un proceso de inclusión en todos los subsistemas.

A pesar de estos avances conceptuales y legislativos en materia de inclusión educativa, se puede observar que la mayoría de instituciones educativas siguen en el proceso de integración, recibiendo estudiantes con NEE o con discapacidad porque legalmente están obligados a hacerlo, pero no realizan acciones que garanticen un debido proceso de inclusión, teniendo en cuenta el desarrollo de la persona desde la perspectiva del enfoque ecológico y de las competencias ciudadanas

La Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante no ha sido ajena a esta situación, actualmente cuenta con aproximadamente 30 estudiantes que presentan NEE; según reporta la Docente Orientadora de la institución, entre ellos, se presume que aproximadamente cinco estudiantes presentan deficiencia a nivel cognitivo, dos de ellos se encuentran actualmente en proceso de atención en salud para confirmar el diagnóstico. La IE sin ningún tipo de limitación al acceso, acepta a estos estudiantes dentro del aula y reciben educación en igualdad de condiciones con sus demás compañeros; sin embargo, las dificultades a nivel comportamental y de rendimiento académico son evidentemente significativas en estos estudiantes.

En diálogo con las directivas y docentes de la IE se logró identificar que no poseen una política de inclusión educativa que vaya más allá de aceptar la matrícula de estos estudiantes; pues a la hora de generar estrategias de enseñanza

⁴ MIREN de Tejada Langonell. La escuela desde una perspectiva ecológica. Instituto pedagógico de Caracas.

yevaluación son atendidos como todos los demás integrantes del grupo. Además los docentes refieren que ellos no cuentan con formación adecuada para la atención de este tipo de población.

Esta situación es preocupante, ya que por un lado, no se están llevando a cabo de forma adecuada los procesos de inclusión escolar, y por el otro, se le está negando a esta población la posibilidad de potenciar su desarrollo en aras de permitirles alcanzar mejores condiciones de vida, de independencia en actividades de la vida diaria y de inclusión social.

Para lograr esto, se esperaría que a las personas con déficit cognitivo desde todos sus contextos de interacción, incluido el espacio escolar se les enseñaran las competencias ciudadanas que facilitan el desarrollo de habilidades para aprender a vivir juntos, en comunidad, a trabajar en equipo, a reconocer y respetar las diferencias, entre otras. En ocasiones se considera que el desarrollo de estas competencias no corresponde a los escenarios educativos, puesto que son enseñanzas que se dan en la vida cotidiana y se cree que este aprendizaje se da adquiere de forma espontánea junto con el desarrollo mismo de la persona. Por esa razón no se da el énfasis necesario que las competencias ciudadanas requieren en la formación de un estudiante y mucho menos en un estudiante con déficit cognitivo.

Es por esto que, en la presente investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo incluyen los docentes de grado sexto las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza y evaluación en los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila en el año 2014?

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de competencias ciudadanas en los escenarios educativos hoy por hoy se ha convertido en una prioridad para promover la convivencia escolar y aportar a la consecución de la paz que tanto anhelamos.

Adicional a esto, a nivel mundial, las pruebas que miden el nivel de desarrollo y educación, están evaluando no solo conocimientos en áreas académicas sino que también evalúan las competencias comportamentales, cognitivas y emocionales del ser humano; para ello el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha adoptado la Guía No. 6 de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas con las que se pretende sensibilizar a la comunidad educativa con la indicación de que formar para la ciudadanía si es posible, aportando allí conceptos y estándares de competencias ciudadanas que deben desarrollar los estudiantes durante su etapa de escolarización.

A partir de esto, se espera que todas las instituciones educativas del país, generen estrategias y actividades para desarrollar las competencias ciudadanas en sus estudiantes; con el fin de mejorar la convivencia escolar, en la medida que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan interactuar de manera más asertiva en su vida diaria, promoviendo así, la convivencia y paz; la participación y responsabilidad democrática; la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Sin embargo, a la fecha se observa que las instituciones educativas no han institucionalizado el trabajo en este aspecto, que las acciones a favor del desarrollo de estas competencias son aisladas y en la mayoría de casos, desarticuladas de las políticas institucionales.

Asimismo, ocurre con los procesos de inclusión escolar a población con necesidades educativas especiales. Teniendo en cuenta esta debilidad en los escenarios escolares para llevar a cabo los procesos de inclusión escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas, se hizo necesario realizar la presente investigación para conocer ¿Cómo incluyen los docentes de grado sexto las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza y evaluación en los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila en el año 2014?

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar cómo los docentes incluyen las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza y evaluación de en los estudiantes con déficit cognitivo leve del grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la política de inclusión y el sistema institucional de evaluación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila.
- Determinar los currículos/programación de contenidos a trabajar con los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila.
- Describir las prácticas de aula que apoyan la enseñanza de competencias ciudadanas para los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila.
- Describir las estrategias de evaluación empleadas para los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila.
- Generar una propuesta dirigida a los docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila para fortalecer sus conocimientos acerca de las competencias ciudadanas y brindar herramientas prácticas para realizar su inclusión en los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación con sus estudiantes, especialmente con los que presentan Necesidades Educativas Especiales y/o Déficit Cognitivo.

4. ANTECEDENTES

Como toda investigación requiere de la búsqueda de antecedentes que orienten la metodología, la temática o coincidan con el interés de los investigadores, en este caso se presentan algunas investigaciones que han sido tenidas en cuenta para el diseño del presente trabajo de investigación. Es de anotar que la temática a investigar es poco el trabajo que se ha realizado en torno a ella por tal razón son pocos los antecedentes encontrados a la fecha.

A nivel local, la Tesis titulada “Caracterización sociodemográfica y comportamental de los estudiantes con discapacidad intelectual de la institución educativa Ceinar, sede “Renaciendo” de la ciudad de Neiva”, tesis presentada para optar al título de Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad; realizada por las autoras: Adriana del Pilar Cardona, Angelica María Rojas Pérez, Blanca Leonor Velásquez Martínez, Jennifer Tatiana Vaquero Vargas, Luisa Fernanda Osorio Fierro; en el año 2012. Esta investigación tiene como objetivo general: Establecer las características sociodemográficas, las prácticas en el entorno escolar y los comportamientos recurrentes de los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Ceinar Sede “Renaciendo” de la ciudad de Neiva, Huila. Su investigación es de tipo descriptivo, presenta información relacionada con la constitución familiar, residencia, nivel de estudios, edades, género, situaciones comportamentales, etc. y caracteriza el grupo poblacional correspondiente a los estudiantes con discapacidad intelectual de la Institución Educativa.

Las conclusiones de esta investigación fueron: “En un alto porcentaje los padres de los niños son separados, más de la mitad de los estudiantes viven en casa propia, en cuanto a la ocupación laboral de las madres se dieron los siguientes resultados: el 50% son amas de casa, el 27.7% se dedica a oficios varios, el 2.7% labora en la confección de ropa, el 5.5% son madres comunitarias, El bajo nivel educativo de los padres sumado a la discapacidad del estudiante genera mayor inconveniente en el proceso de formación del mismo”⁵.

Cuando se poseen bajos niveles de formación se crea por lo general, una cultura de desinterés por la formación académica de los hijos, más aún cuando son personas con discapacidad. El bajo nivel educativo dificulta de cierta manera, que los padres conozcan ampliamente los conceptos y particularidades de la discapacidad que poseen sus hijos y la aplicación de tratamientos y asistencias personales. Sólo el 11.1% asiste y posee un programa permanente sobre este particular, el 88% restante no posee esta rutina. Sobre las características comportamentales se puede precisar que los estudiantes de la sede Renaciendo poseen tres actitudes fundamentales: Participación activa y permanente en el aula de clase, actitud agresiva y de aislamiento y buena disposición para el juego, especialmente para la práctica del fútbol. Como dice Cardona, Adriana, et al. Aun

⁵Ibíd., pág. 52

cuando los estudiantes presentan algún grado de discapacidad se evidencia en ellos una actitud positiva frente al proceso de formación; esto se refleja en la llegada puntual a la institución, la presentación personal, participación activa en eventos curriculares y extracurriculares y en la organización y conservación de los útiles escolares.⁶Esta investigación aporta a la presente investigación; el trabajo con la misma población de déficit cognitivo en el ámbito de escuelas inclusivas.

A nivel nacional; tesis titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008” , publicada en la revista del Instituto de Estudios de Educación, Universidad del Norte, realizada por Orietta Díaz Haydar y Franco Media Fabio. Esta investigación tiene como objetivo principal Identificar la percepción y las actitudes que tienen los docentes hacia la educación inclusiva; la investigación se ubica dentro del paradigma histórico hermenéutico. En función del mismo se trata de una investigación cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente, siguiendo el círculo hermenéutico, la investigación es etnográfica, cuyo propósito es construir un análisis crítico acerca de la inclusión educativa, que en este municipio no se había realizado. Se aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras de este municipio, “La Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”, es una escala tipo LICKERT construida por Larrivée y Cook (1978), también utilizo la entrevista a profundidad a docentes.

Las conclusiones de esta investigación fueron: con la aplicación de la escala EAPROF obtuvieron los siguientes resultados, de los 23 docentes encuestados 8 manifiestan actitudes de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 actitudes negativas. Un bajo porcentaje de docentes 4.3% percibe que la institución empeoró como consecuencia de la inclusión de niños con NEE, El 56.5% percibe que sus opiniones respecto a la integración ha cambiado mucho a partir de las experiencias de docentes integradores, el 13% de los docentes manifiesta sentirse menos dispuestos hacia la integración educativa. Afirman OriettaDíaz, Haydar y Franco Media, Fabio que:

“El análisis de estos resultados demuestra la necesidad de seguir dilucidando sobre el sustrato de tales actitudes de rechazo de docentes sobre el tema de inclusión, aunque hay instituciones que practican la inclusión los estudiantes poco se benefician del programa, hay un clima de poca tolerancia e inadecuada atención a los niños con NEE, los cuales son percibidos como un problema, los docentes perciben la responsabilidad de la inclusión al psicororientador de la institución educativa y la mayoría de los docentes que participaron del estudio identifican inclusión educativa a la diversidad con inclusión de niños con déficit cognitivo o con hiperactividad”⁷.

⁶Ibíd., pág. 54

⁷Ibíd. Pág., 23.

Esta investigación aporta a la presente en el tema de la inclusión desde la perspectiva de los docentes.

Otro antecedente relevante es la investigación titulada “Propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas desde las competencias ciudadanas”⁸ realizada en Pereira por Soto Hernández Nancy y Vinasco Diana Carolina. Tiene como objetivo responder a la pregunta ¿Cómo desarrollar competencias comunicativas desde las competencias ciudadanas a través de una propuesta pedagógica con la participación de los niñas, niños y madres comunitarias de los hogares comunitarios del ICBF de la asociación Santa Fe del barrio Cuba del municipio de Pereira? Esta investigación se llevó a cabo en dos momentos, uno de diagnóstico y sensibilización y otro de implementación de la propuesta.

Se encontró que existe un gran nivel de conductas no asertivas en los niños y niñas de los diferentes hogares; estos índices de agresividad son mayores en los hogares donde la madre comunitaria expresa mayor desagrado por el trabajo. El proyecto ayudó a implementar estrategias de la competencia comunicativa, ayudó a fortalecer y mejorar conocimientos sobre las competencias ciudadanas que son útiles en todos los ámbitos de la vida tanto de las madres comunitarias como la de los niños y niñas.

Este trabajo coincide con uno de los temas de interés de la presente investigación; el desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito escolar.

Finalmente, la investigación titulada “El trabajo cooperativo: una alternativa pedagógica para promover competencias ciudadanas en el aula inclusiva en el grado primero en la institución educativa Juan XXIII y centro educativo personitas del municipio de Florencia Caquetá”, realizada por Cristina Lozada Olaya y Vianey Núñez Calderón. Esta investigación plantea el trabajo cooperativo como una estrategia pedagógica dentro del aula inclusiva, para desarrollar competencias ciudadanas de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias en el grado primero de la Institución Educativa Juan XXIII y del Centro Educativo Personitas del municipio de Florencia – Caquetá. Las autoras plantean que las competencias ciudadanas se refieren a la interacción del ser humano con su entorno sin marcar diferencia alguna, que dentro de las instituciones educativas es importante la formación de competencias ciudadanas ya que estas permiten el desarrollo de habilidades sociales a los educandos en sus diferentes ciclos de enseñanza.

Se toma como estrategia pedagógica el trabajo cooperativo para el desarrollo de la investigación y por ende, fortalecer su formación personal a través de secuencias didácticas pertenecientes a los estándares de competencias

⁸Soto Hernández Nancy y Vinasco Diana Carolina, Propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias comunicativas desde las competencias ciudadanas. Pereira 2008.

ciudadanas, todo el proceso se enfoca desde el concepto aula inclusiva. Así mismo en el desarrollo de la investigación se fortalecerá la práctica docente.

La metodología utilizada es la investigación acción participativa, ya que se involucran directamente con la población, durante el desarrollo de la propuesta, empleando las técnicas de observación directa, entrevistas a los docentes, análisis documental, y diarios de campo. Las autores describen los siguientes resultados:

La docente hacía énfasis en todas las áreas obligatorias al grado primero según lo plantea la ley general de educación. Como es aula inclusiva, las docentes utilizaron varias metodologías pedagógicas (tradicional, Geempa, activa) para llegar de una manera asertiva al aprendizaje de los niños en especial a los de N.E.E. utilizando todos los recursos que el medio le ofrece haciendo las clases dinámicas y creativas para los niños. Se pudo evidenciar la falta de competencias ciudadanas, puesto que los educandos fácilmente se agredían por los materiales de trabajo o por los sobrenombres utilizados entre ellos, las profesoras desconocían el manejo de estas situaciones, y por ende hacer valer los derechos que tienen todos los niños-niñas, para acceder a la educación en igualdad de condiciones con procesos que generen felicidad y proyección de vida.

Como lo plantean los estándares básicos de competencias ciudadanas, fue necesario direccionar los procesos de enseñanza de las competencias ciudadanas como la pluralidad, identidad, y valoración de las diferencias, especialmente en aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay. En este sentido a través del trabajo cooperativo se logró que los educandos respetaran la opinión del compañero, así mismo en esta actividad sobresale la labor del líder como agente orientador de su grupo y donde los maestros se interrelacionaron con el alumno para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente en las clases se evidenció que los niños presentaban desinterés hacia las competencias ciudadanas debido al proceso que utilizaban, las docentes, se limitaban a las áreas básicas y prestaban poca importancia al diálogo y convivencia pacífica en el aula de clase, no los orientaban a que construyeran un comportamiento adecuado con base en el respeto, tolerancia, armonía entre compañeros.

“En la entrevista a las docentes, se encontró que existe un agotamiento que no permite desarrollar los procesos que se deben ejecutar en las actividades de las competencias ciudadanas, como manifestar y resolver dificultades en procesos de convivencia. Por otro lado, se logró que el juego de roles y trabajo cooperativo

permitiera potencializar el conocimiento de los educandos sobre competencias ciudadanas”.⁹

Esta investigación aporta al estudio les tenida en cuenta para la presente investigación porque coincide con el interés de las autoras en cuanto a la necesidad de implementar las competencias ciudadanas desde el aula inclusiva, y la necesidad de la formación docente para llevar a cabo adecuados procesos tanto de inclusión, como de enseñanza de competencias ciudadanas.

A nivel internacional, se encontró la investigación titulada “Estrategia pedagógica dirigida a docentes, comunidad educativa y niños y niñas entre 5 y 6 años de la Escuela bilingüe StepbyStep, para el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y paz “realizada por Amanda Restrepo desde la Universidad de La Sabana.

La autora propone dos estrategias pedagógicas de trabajo; una para docentes y la Comunidad Educativa, y otra para niños y niñas entre 5 y 6 años de edad de la Escuela de Educación bilingüe “StepbyStep”, en Belém de Pará, Brasil. La investigación nace de la inquietud personal acerca del tema de las Competencias Ciudadanas, movida por experiencias y vivencias, que despertaron dudas y preguntas acerca de aspectos sociales y culturales de dos países, Colombia y Brasil, que, a pesar de ser países Latinoamericanos, pueden divergir notablemente en temas tan puntuales e importantes para una sociedad, como el de la Formación para la Ciudadanía.

Esta investigación trabaja la estrategia enfocada en el eje de convivencia y paz, teniendo en cuenta la situación de Belém do Pará en cuanto al tema de violencia y a la no convivencia pacífica, ya que está presente diariamente en la ciudad, en la vida de los ciudadanos, de familias y de trabajadores, ya sea por violencia a causa de robos, hurtos, homicidios, así como violencia intrafamiliar las mujeres, niños y niñas.

El objetivo principal se plantea como Desarrollar una estrategia de intervención pedagógica, la cual se concibe como un apoyo a los docentes de la Escuela Bilingüe StepbyStep, para que desarrollen en los niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, la Formación Ciudadana por Competencias, en Convivencia y paz. La metodología utilizada para la investigación es cualitativa con alcance propositivo.

Los resultados de la investigación reportan que existen distintas concepciones acerca del concepto de Competencias Ciudadanas, su función y vitalidad en la

⁹ Cristina Lozada, Vianey Nuñez. El trabajo cooperativo de una alternativa pedagógica para promover las competencias ciudadanas en el aula inclusiva en el grado primero de la institución educativa Juan XXIII y centro educativo Personitas de Florencia Caquetá. 2011

comunidad por parte del profesorado del Colegio, más, acota que existe un interés por parte de ellas, de desarrollar las mismas de manera transversal.

Las profesoras afirmaban que, dentro de las actividades, ellas realizan un trabajo transversal con las Competencias ciudadanas. Las actividades fueron planteadas y ejecutadas, sin embargo, no se evidenció un trabajo notorio en cuanto a Competencias Ciudadana se trata. Los niños, niñas y profesoras no hacen uso regular de las normas de cortesía. En uno de los grupos de estudio, se evidenció claramente dificultades para respetar los turnos, para establecer acuerdos, así como en la resolución de problemas y en la escucha activa de los grupos. Las reglas de convivencia no son claras, ni son evidenciadas dentro del salón. Por esta razón, para las profesoras resulta retador mantener un salón organizado y tener control grupal.

Se hace evidente que dentro de cada salón de clase, en cualquier lugar del mundo, existen diferencias entre todos y cada de los niños y niñas, sobretodo en sus estilos de aprendizaje, por lo tanto, hay niños o niñas que requieren mayor atención o ayuda que otros. Dentro de estas aulas, se detectaron algunos casos de niños o niñas que trabajaban más lentamente o con mayores dificultades que otros, a lo que las profesoras no respondieron adecuadamente. En estos casos, se busca que las profesoras den la atención y la ayuda a los niños y niñas, para que se sientan partícipes igualmente dentro del proceso escolar, en el aula.

Esta investigación aporta al presente estudio al revisar desde una perspectiva holística la visión que tiene otro país para realizar e implementar educación inclusiva y las competencias ciudadanas desde el enfoque Colombiano, donde todavía existen limitaciones para el desarrollo de la educación inclusiva y de las competencias ciudadanas.

5. REFERENTE TEORICO

5.1. INCLUSION

Las concepciones y el trato hacia las personas con discapacidad han variado a través del tiempo, desde la aniquilación en la antigüedad, la concepción demonológica en la edad media, el modelo clínico en el que se enmarca la integración educativa, hasta la inclusión como modelo psicosocial más pedagógico.

La inclusión educativa corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social establecidas por la ONU, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno colombiano, que se vienen implementando en Europa y en América desde hace más de 20 años; en Colombia se inició el proceso en el 2005.

Paralelamente a los procesos de integración educativa, y nuevamente a través removimientos sociales, se genera un paradigma nuevo, que insiste en el “todos” y “para todos”. El conseguir una Escuela para Todos y una Sociedad para Todos; es una nueva lucha contra todo tipo de exclusión. Sin embargo, como indican Andrés y Sarto (2009): “la exclusión no es fácil de erradicar en contextos pobres en donde la ciudadanía vive sometida y en donde no se tienen los elementos básicos de subsistencia ni están cubiertas las necesidades básicas de salud y bienestar”¹⁰

A continuación se exponen algunos autores que definen el término de inclusión:

Barton, entiende la inclusión como un gran proyecto social en donde los procesos de inclusión educativa son simplemente un medio para conseguir sociedades más justas (2009,146): “La educación inclusiva no es un objetivo en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que llevan a la exclusión”

Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

La UNESCO ¹¹ define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis

¹⁰Andres y Sarto, 2009. Aspectos claves de la Educación Inclusiva.

¹¹ UNESCO, Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos, 2005.

en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

En la inclusión, el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es probablemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas.

Lobato (2001) aporta ciertos argumentos que justifican la Inclusión y que se centran en tres fundamentos básicos: *“La aceptación de las diferencias individuales, la calidad de la educación y la mejora social”*.

La aceptación de las diferencias individuales según Ainscow (1999), es uno de los fundamentos que generan inclusión. Se consideran la heterogeneidad y las diferencias individuales como aspectos de experiencia común, en donde todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son el resultado de la interacción escuela inclusiva y la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje que los que tienen discapacidad.

La calidad de la educación desde la perspectiva inclusiva, “debe reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, acomodando tanto estilos como velocidades en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los

alumnos a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad”, como lo menciona el marco de acción de la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994).Con referencia a lo que sugiere este enfoque se centra el interés a algunas áreas específicas como *el currículo, la organización de la escuela y las estrategias de enseñanza*.

Desde este planteamiento se puede mencionar que los currículos escolares deben revisarse para que, tanto los objetivos como los contenidos que incluyan, sean lo suficientemente amplios, funcionales, relevantes y flexibles como para facilitar, precisamente, que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender. No es suficiente que un currículo sea amplio y relevante para la mayoría de alumnos que aprenden, sino que debe ser susceptible de adaptarse hasta donde sea preciso para atender a las necesidades especiales de determinados alumnos (Echeita y Verdugo, 2004).

En cuanto a las *estrategias de enseñanza*, Ortiz (2000) sugiere que se debe adoptar una enseñanza y un aprendizaje interactivos. En esta nueva comprensión de la enseñanza se hace más compleja la acción docente, al considerar básica su acción crítica adecuando el currículo común a las diferentes necesidades individuales.

Al resaltar la calidad de la educación, no se puede olvidar la necesidad de ofrecerygenerar una constante de apoyos y de recursos para la escuela inclusiva, donde sus propios profesionales son los que deben valorar, conocer e impulsar condiciones adecuadas para trabajar de manera colaborativa.

Finalmente, la mejora social se considera como un medio que potencia la calidad de vida de los alumnos al favorecer interacciones reciprocas, relaciones de apoyo un desarrollo integral de los individuos. Un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad en la vida adulta, es el mejor camino para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

5.1.1. Elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas

En la Declaración de Salamanca (1994, UNESCO) se expone que: “*Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños*”. Este desafío ha generado distintas investigaciones que reflexionan sobre las condiciones que deben reunir las escuelas para acoger a la heterogeneidad, a la diversidad. El sentido local de la inclusión contiene una misión particular donde todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus

iguales y otros miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfagan las necesidades educativas y sociales.

5.1.2. Educación inclusiva en Colombia

La educación inclusiva con calidad en educación preescolar, básica y media, con la cual el Ministerio de Educación Nacional se encuentra comprometido para que cada vez más, los niños y las niñas tengan una mayor participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades.

El concepto de inclusión ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a la educación, lo que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Aquí cabe la pregunta: ¿por qué el niño o la niña con discapacidad no puede educarse en la misma institución a la que va su hermanito? Ellos también son sujetos de derechos. Se trata de generar ambientes inclusivos en todas las escuelas, por medio de la provisión de un conjunto variado y complementario de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y mediante la articulación con otros servicios sociales.

Tal como lo afirma B. Lindqvist, Naciones Unidas 1994. "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes"¹²

La población con necesidades educativas especiales, es aquella que presenta discapacidad o limitaciones y capacidades o talentos excepcionales; y es gracias al esfuerzo de diversas entidades nacionales como el Ministerio de Educación Nacional, e internacionales como la UNICEF, que cada vez más se promueve la inclusión de estos niños, niñas y jóvenes dentro del sistema educativo regular.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen

¹² Tomado del artículo Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad. Ministerio de educación nacional.

diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. En resumen, el Ministerio considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes.

En la propuesta de estándares de nuestro país es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma.

La educación inclusiva es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este enfoque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

5.2. ENFOQUE ECOLOGICO

Al hablar del enfoque ecológico, se hace referencia básicamente, a la relación entre el individuo y el medio teniendo en cuenta el entorno. Bronfenbrenner (1987) Propuso el Modelo Ecológico¹³ para entender el desarrollo de la conducta humana. Desde esta perspectiva se concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Se enfoca principalmente en los contextos sociales que afectan el desarrollo del individuo.

A continuación se muestran a manera de síntesis los cinco sistemas ambientales propuestos por Bronfenbrenner.

¹³Bronfenbrenner. Teoría o Modelo Ecológico. Pág. 32. 1987

Sistema Ambiental	Descripción	Personas o escenarios influyentes
Microsistema	Constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo. El ambiente en el que el individuo pasa más tiempo.	Familia Pares Escuela Vecindario
Mesosistema	Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente, es decir, vínculos entre microsistemas	Relación entre la familia y la escuela Relación entre la familia y los amigos
Exosistema	Lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo, pero que sus decisiones o acciones influyen en él	El consejo superior de la escuela La Junta de Acción Comunal del barrio
Macrosistema	Lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad	Valores Costumbres
Cronosistema	Condiciones socio-históricas que influyen en el desarrollo del individuo	Las TIC en esta época influyen en el desarrollo de una persona de una manera nunca antes vista

El Enfoque ecológico establece una propuesta que amplía la visión del ser humano, da cuenta de la multiplicidad de factores que inciden en su desarrollo y de cómo entre estos se genera una compleja interacción que permite comprender el desarrollo del mismo.¹⁴

5.2.1. Enfoque Ecológico aplicado a la Educación

Así como tradicionalmente se han interpretado los postulados fundamentales de teóricos como Piaget (1986/1980), Vigotsky (1896/1934), Freud (1856/1939); Erikson (1892/1994), Kohlberg (1927/1987), para ser aplicados al ámbito educativo, igualmente, se han intentado hacer lo mismo con el Enfoque ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner. Los postulados básicos de dicho enfoque pueden ser transferidos, de la misma manera, a la escuela, proveyéndole al docente una nueva forma de mirar su práctica pedagógica.

¹⁴Miren de Tejada Lagonell, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. *La escuela desde una perspectiva ecológica* pág. 5

Es así, como aplicados al caso que nos ocupa: la escuela, podría decirse que el ámbito escolar constituye un microsistema tan importante para el desarrollo del niño/a como el microsistema familiar; ambos organizados de una manera particular y en un proceso de interconexión dinámico, constituyen uno de los primeros mesosistemas que se organizan alrededor del alumno/a.¹⁵

Por otra parte, para comprender el exosistema como contexto que influye en el desarrollo, se deben conectar los hechos que se producen en el entorno externo, con los que tienen lugar en el microsistema escolar y vincular dichos hechos con los cambios evolutivos que se producen en una persona dentro de la escuela. Por ejemplo, la sobrecarga horaria del docente, sus circunstancias familiares tales como enfermedad de un hijo, los cambios en las políticas educativas de un país, entre otros, son hechos que ocurren en el exosistema y que afectan al escolar en desarrollo dentro de este microsistema tan particular, como lo es la escuela.

El macrosistema correspondería a la integración de los otros sistemas del entorno; está relacionado con la cultura, sistema de valores y creencias, entre otros. En este sentido, el/la docente debería ser conocedor de tales aspectos relacionados con la vida de sus alumnos, así debe considerar la religión de su grupo familiar, su cultura, creencias y costumbres.

En conclusión, a la luz del Enfoque Ecológico puede decirse que el proceso de desarrollo humano desde la escuela queda protagonizado por el alumno y el/la docente, quien lo lidera; ocurre como resultado de interrelaciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un organismo activo (alumno/a) y otras personas significativas de su ambiente (maestro/a), quien provee un conjunto de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el proceso de desarrollo, basadas en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas. Para que dichas relaciones sean efectivas deben presentarse en forma relativamente regular, estable y durante un período extendido en el tiempo. Unas díadas con éstas características, constituyen los motores del desarrollo.

Estos enunciados teóricos tienen implicaciones en el rol que el/la docente debe desempeñar con la finalidad de cumplir con su misión. Lo primero que hay que destacar es que juega un papel protagónico en la promoción e impulso del desarrollo de sus alumnos/as, todo lo cual se pone en evidencia a través del establecimiento de díadas de interacción maestro / alumno. La díada maestro / alumno es especialmente conveniente para el proceso de desarrollo ya que estimulan la conceptualización, enfrenta al escolar a las relaciones de poder, lo activa en el proceso de toma de decisiones y ofrece una oportunidad ideal para efectuar una transferencia gradual de poderes en busca de un equilibrio entre docente y el alumno(a), impulsando con ello el curso del desarrollo.

¹⁵ IBID, pág. 7

Para cumplir su cometido, igualmente, debe considerar las condiciones individuales de cada alumno/a y comprender, en toda su dimensión, las circunstancias afectivas, familiares, sociales y económicas en las que transcurre su existencia, de manera que pueda entender los procesos que se activan en su particular microsistema familiar y que pudieran incidir en su rendimiento y comportamiento dentro del microsistema escolar. Esto implica, además, establecer vínculos de comunicación fluida y asertiva con los integrantes de su grupo familiar y muy específicamente con la madre, padre o representante.

Asimismo, tendrá siempre presente las características de la díada de interacción maestro / alumno en donde la reciprocidad, la afectividad y la armonía en la relación, son centrales para propiciar el desarrollo y avanzar en el entorno ecológico. Y si todo ello se da de manera individual, de cada uno de ellos tendrá que ser considerada para comprender los procesos de desarrollo de cada alumno (a) en particular.

5.2.2. Aplicaciones del Enfoque Ecológico en el Aula

Miren de Tejada¹⁶ realiza una propuesta teórica acerca de cómo debe ser la práctica educativa del docente desde el enfoque ecológico. Para ello describe algunas prácticas esenciales:

✓ Estructurar díadas armónicas

En todo momento el/la docente debe detenerse a evaluar cómo es su relación con sus alumnos/as en términos de afecto, comunicación, control de la disciplina, manejo del poder; para ello requiere realizar una mirada retrospectiva permanente de lo que realiza en su práctica diaria; la finalidad de esta actividad está dirigida a fortalecer aquellas relaciones que considera débiles y optimizar los vínculos con todos y cada uno de los escolares, sin distinción alguna.

Parece importante destacar, que en la práctica clínica muchos de los escolares consultantes por dificultades en su adaptación escolar, mejoran sustancialmente cuando sus docentes reciben orientaciones profesionales acerca de cómo relacionarse con el escolar consultante, cumplido esto, los síntomas o motivos de consulta tienden a mejorar notablemente. Igual situación ocurre con el alumno a quien se le indica acercarse a su maestro/a con estrategias de abordaje distintas a las aplicadas hasta el momento.

✓ Mantener un equilibrio de poder

En toda relación existe un poder: en la relación madre/hijo; de pareja, laboral, entre hermanos y por supuesto que en la relación docente/alumno, también la hay. Sin embargo, a la luz de la teoría propuesta, lo que se desea es que dicha

¹⁶ MIREN De Tejada Lagonell, La escuela desde una perspectiva ecológica, Pág. 25

relación sea de equilibrio, no de confrontación y de encuentro entre dos fuerzas que se ponen. El docente tiene que mantener en todo momento su rol como guía, maestro y director de un proyecto en curso: cada niño o niña ante sí, debe ser visto como tal; con esta actitud clara en mente, debe establecer un control entre lo que permitirá y lo que no, lo que promoverá y lo que evitará. Ello requiere que se arme de estrategias para el control de situaciones problemáticas en el aula y de otras, que aunque no lo son, logran perturbar el curso de las actividades. En todo momento debe promover la autonomía y creatividad de sus estudiantes y hacerlos participe de los procesos de toma de decisiones ante circunstancias de la vida diaria que se presentan en el aula de clases. En todo caso, su arma siempre debe ser el afecto, la comprensión y el conocimiento de cuales actitudes son propias de la etapa evolutiva en la cual se encuentran sus escolares, y cuales realmente pueden ser consideradas problemáticas y necesarias de ser atendidas por un profesional de la salud mental.

✓ **Considerar la individualidad**

Cada alumno/a debe ser considerado como único aunque comparta rasgos comunes con el resto de sus pares; existen procesos individuales en cada uno de ellos, que le son propios y no compartidos con el grupo. Es así como vale recordar que en el desarrollo psicológico de las personas, existen experiencias vitales significativas, particulares, privativas de cada individuo, las cuales no son generalizables a otras, aunque se encuentren en la misma etapa del desarrollo (Palacios, 1998). De tal manera que debe atenderse a las personas y no a los grupos, lo cual demanda del docente una atención personalizada y más tiempo de dedicación a dichas particularidades.

✓ **Establecer una comunicación fluida**

Una de las características que nos hace ser más humanos es el uso del lenguaje, con él, la comunicación con otros y para otros; gracias a ella podemos manifestar lo que pensamos, sentimos y necesitamos. En todas las relaciones y específicamente en la alumno/docente y madre/ maestro/a, ésta tiene que ser clara, permanente y asertiva. En muchas de las consultas de escolares por bajo rendimiento escolar o problemas de adaptabilidad, es habitual que se refiera una pobre comunicación con el docente y dificultades en el acceso al diálogo con este; no debe olvidarse que el docente comparte con una madre o un padre, un hijo/a en común, de ahí lo necesario de hablar y conversar acerca de aquellas situaciones que son importantes para ambos y necesarias de ser compartidas para el mejor ejercicio de sus roles. Un ejemplo ilustrativo de lo planteado es la consulta efectuada por un docente quien mostraba un particular rechazo a los representantes de sus alumnos; al preguntársele cómo hacía para relacionarse con ellos, manifestó que simplemente engrapaba en los cuadernos las comunicaciones, incluso las boletas; “por mi se pueden morir toditos, no me interesan” decía al referirse a estos. En tales condiciones, por supuesto que su

actividad docente cada día se le hacía más difícil, produciéndole malestar no solo físico sino también psicológico.

✓ **Mantener relaciones sostenidas en el tiempo**

El Enfoque Ecológico propugna la importancia de mantener los vínculos regulares y permanentes con las figuras significativas del entorno, entre los que se incluye al docente. En consecuencia de esto, es importante que de un año escolar a otro, los y las alumnos/as, preferiblemente, avancen en compañía del mismo docente. Unas circunstancias de este tipo favorecerían el desarrollo de los niños y niñas involucrados.

✓ **Conocer el proceso evolutivo de cada etapa para acompañar en el desarrollo**

El docente en todo momento debe conocer las características de la etapa evolutiva que viven sus alumnos/as, en cada área de desarrollo: física, cognitiva, afectiva, moral, social y sexual; ello demanda de éste un proceso permanente de actualización de sus conocimientos.

✓ **Conocer aspectos afectivos y de convivencia del grupo familiar**

Finalmente el docente debe tener presente las condiciones del microsistema familiar donde transcurre la vida de los escolares; conocer sus vivencias en términos de interacción madre/hijo, ausencia/presencia del padre en el hogar; circunstancias de la relación marital de la madre, condición laboral de los padres; vínculo entre hermanos, entre otros, son elementos importantes conocer a fin de manejar información necesaria y pertinente para comprender procesos que ocurren en el aula y que pudieran tener su explicación en eventos vividos en el hogar. Es común encontrar niños y niñas consultantes por problemas de atención y concentración en el aula e identificar situaciones en el hogar relacionadas con ausencia de una alimentación adecuada o inadecuados hábitos para la alimentación en general, lo cual incide en sus problemas de atención y concentración. Solo con conocer tales circunstancias e intervenir dando orientaciones a los padres o representantes, se logra superar el problema inicial de consulta.

5.3. DEFICIT COGNITIVO

El referente teórico para déficit cognitivo ha sido tomado del documento ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, el cual ha sido debidamente avalado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006.

5.3.1. Definición y caracterización de la Discapacidad Cognitiva

El concepto de retraso mental desde la medicina es una de las denominaciones diagnósticas más antiguas con la que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico, estas personas eran aquellas que presentaran dificultades a nivel de comunicación, pensamiento lógico, comportamiento adaptativo, es decir, comportamiento para vivir en sociedad y ser independiente; y en la mayoría de casos, la persona con retraso mental presentaba una apariencia física un tanto diferente a la mayoría de personas.

Con la evolución de la ciencia y las disciplinas que estudian al ser humano, el concepto retraso mental ha sufrido una serie de transformaciones, siendo actualmente uno de los más aceptados en el medio educativo el planteado por la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR); la cual define el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”¹⁷

Esta definición, abarca cinco dimensiones de desarrollo de la persona con déficit cognitivo que son:

DIMENSIÓN I: APTITUDES INTELECTUALES

Se valoran procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje, la contextualización, la generalización y la transferencia del aprendizaje.

DIMENSIÓN II: NIVEL DE ADAPTACIÓN (RELACIONADA CON INTELIGENCIA CONCEPTUAL, PRÁCTICA Y SOCIAL)

Conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria:

- Conceptuales: competencias cognitivas, comunicativas y académicas.
- Prácticas: se refiere a las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto.
- Sociales: comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

¹⁷Luckansson y Cols, 2002 Texto Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, 2002)

DIMENSIÓN III: PARTICIPACIÓN, INTERACCIÓN Y ROL SOCIAL

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

DIMENSIÓN IV: SALUD FÍSICA, SALUD MENTAL Y FACTORES ETIOLÓGICOS

Las personas con retraso, presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento.

DIMENSIÓN V: CONTEXTO SOCIAL (AMBIENTE, CULTURA Y OPORTUNIDADES)

A través de esta dimensión se valoran los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles:

- Microsistema o entorno vital: relación de la persona con su entorno, como la familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros.
- Mesosistema: ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano.
- Macrosistema: patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas.

Como se dijo anteriormente, esta definición es considerada completa y pertinente para el manejo de personas con déficit cognitivo en educación puesto que se acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo ecológico / funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona.

En esta misma definición, la AARM introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere

decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad.

Por otro lado, Schalock (1999) refirió la necesidad de aplicar modelos de evaluación de tipo ecológico / funcional que se ajusten a las características de los contextos y que articulan los conceptos de habilidades adaptativas y de inteligencia, permitiendo definir el retraso mental como discapacidad intelectual, en términos de desempeño y funcionamiento intelectual.

De acuerdo con el texto Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva, para la presente investigación, es importante señalar que el actual paradigma no establece grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo) y que las intensidades de apoyo que propone se relacionan con los tiempos y los ciclos de vida en que debe ofrecerse el acompañamiento y no con los grados del retardo mental.

5.3.2. Modelos de Atención y Orientación a la Discapacidad Cognitiva

A partir de los distintos conceptos de discapacidad cognitiva, se construyen modelos de atención y orientación a la misma, proponiendo diferentes formas de evaluar e intervenir o apoyar a estas personas con el fin de potenciar al máximo su desarrollo. Se conocen ampliamente tres modelos; el social, el socio - cognitivo y el psico - educativo. Para efectos de la presente investigación, se presentan solo el social y psico – educativo; el primero ha sido escogido por sus elementos prácticos de intervención, y el segundo, por la pertinencia metodológica para realizar el estudio de caso.

MODELO SOCIAL

El modelo social, también denominado sociohistórico está estrechamente vinculado a teorías del desarrollo social y particularmente a enfoques donde plantean que las condiciones (cognitivas, emocionales y morales) de un individuo están directamente correlacionadas con el proceso de desarrollo y construcción histórica de una sociedad. Así también plantean que en el caso de las personas que presentan algunas dificultades, no solo debe entenderse el desempeño de ellas desde miradas de contexto, sino que también deben generarse condiciones sociales que favorezcan su desempeño y el logro de metas de manera integral.

Quizá uno de los elementos de mayor controversia, pero a la vez de mayor profundidad de este modelo, es el planteamiento acerca de que las funciones psicológicas superiores (pensamiento, lenguaje, percepción y atención) tienen su asidero en lo social; es decir, que todo proceso psicológico de orden superior, es, en primera medida intersiquico (de lo social a lo individual) y luego

intraprésiquico(proceso interior) y que el tránsito de uno a otro se realiza gracias a la mediación del contexto. Lo cual hace responsable a la sociedad (en este caso enténdase sociedad como contexto de oferta educativa; que obvia la responsabilidad de otros contextos en la oferta de apoyos) de generar condiciones óptimas de crecimiento, desarrollo colectivo y la compromete a establecer parámetros claros de acompañamiento – apoyos – para los individuos que presentan algún nivel de dificultad.

Es así como desde este modelo se plantea la necesidad de establecer niveles diferenciados de desarrollo que permitan la construcción de mediaciones concretas, en tiempos reales, con propósitos y metas de formación establecidas con anterioridad al proceso de aprendizaje. La valoración de los niveles de desarrollo se realiza a través de procesos de evaluación del potencial de aprendizaje, es decir se establece lo que el estudiante puede resolver en el momento actual, previo a la experiencia de aprendizaje mediado (Zona de Desarrollo Real - Z.D.R. -) y se contrasta con los niveles que puede alcanzar posterior a la aplicación de estrategias de enseñanza (Zona de Desarrollo Potencial – Z.D.P. -).

Por lo anterior, la Zona de Desarrollo Real – Z.D.R. – constituye el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto se define por las condiciones de desempeño que posee una persona como resultado del contacto directo con el contexto en el que se encuentra y que, en el caso de la discapacidad cognitiva, resulta insuficiente para responder a las demandas de las tareas. A partir de la Z.D.R. se construyen los andamiajes o la secuencia de pasos que se deben seguir para alcanzar la meta; También contempla los apoyos específicos que deben ofertarse en cada acompañamiento para hacer efectivo el proceso de enseñanza y, sobre todo, para posibilitar al estudiante el acceso progresivo a otras zonas de desarrollo.

El andamiaje u organización de los pasos para el aprendizaje y la mediación, acompañamiento intencionado del docente, permiten que el estudiante vaya de una zona de desarrollo a otra más avanzada, tomando conciencia de las herramientas y procedimientos que emplea, que le son útiles para la resolución de la tarea y para un mejor desempeño cognitivo y social. La mediación se define también por ser un proceso de enseñanza planificada e intencionada, en el que el docente tiene un panorama claro de los niveles de desarrollo del estudiante, de las condiciones y bagajes con los que se enfrenta al proceso de aprendizaje, al tiempo que sabe cuál es el camino indicado para conducirlo, a través de la toma de conciencia – internalización – a mejores niveles de desempeño.

Para el caso de la discapacidad cognitiva, este modelo representa grandes ventajas, al concebir el desarrollo desde factores sociales y respetar las diferencias individuales; también posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de

acceso al conocimiento; por lo cual se requiere que, las condiciones académicas y responsabilidades del docente –mediador - sean más elevadas, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva y es compatible con un modelo pedagógico sociocrítico.

MODELO PSICOEDUCATIVO

El modelo psicoeducativo hace referencia a un ciclo que parte de una valoración del desempeño del estudiante con discapacidad cognitiva y la programación de la enseñanza en base a los objetivos habituales de la institución educativa.

Este modelo pretende abordar la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva (Margorette, 1976; Lamberet, 1981) integrando evaluación en intervención al mismo tiempo y poniendo especial atención a la individualización. Según Bueno y Verdugo (1986) la “enseñanza cíclica” consiste en diagnosticar pedagógicamente a una persona y establecer un plan de recuperación individualizada.

Lerner (1981) resume este modelo en cinco fases: diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y nuevo diagnóstico. Según este autor las cuatro primeras fases denominadas ciclo de enseñanza prescriptiva, se consideran el ciclo básico de este proceso. Se encuentran relacionadas entre sí de tal forma que su objetivo es establecer un nuevo diagnóstico que dé lugar a nuevas planificaciones y nuevas formas de intervención, lo que llevará a una repetición cíclica del proceso hasta que ya no se produzcan cambios.

El diagnóstico se considera un elemento clave en este modelo, ya que tiene como objetivo prioritario proporcionar una instrucción personalizada basada en la enseñanza individual y apropiada a cada estudiante. Se trata de obtener la mayor cantidad de información referida al estudiante con discapacidad cognitiva, en relación con su estilo de aprendizaje, su principal modalidad de asimilación o sus aptitudes y capacidades más desarrolladas, para adquirir competencias y se logran mediante el modelo pedagógico desarrollista.

5.3.3. Inclusión Educativa a Población con Déficit Cognitivo

El proceso de inclusión educativa a población con déficit cognitivo, es considerada una de las más difíciles de realizar, dada la falta de delimitación de la problemática, es decir la diversidad de condiciones individuales que hacen a cada una de estas personas única y diferente. No se logran definir el uso de metodologías o estrategias específicas para la enseñanza como en el caso de ciegos, por ejemplo, con los que se utiliza el sistema braille, o en el caso de los sordos con los que se emplea la lengua de señas.

Las directrices para la inclusión educativa de personas con NEE, incluidas las personas con déficit cognitivo, son las mismas, son directrices generales que determinan el deber del estado a través de diferentes organismos de garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, se ha encontrado que en Colombia, en el departamento de Antioquia, un equipo de docentes ha elaborado un documento valioso denominado ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA, en el cual ha recopilado una serie de orientaciones prácticas para llevar a cabo la inclusión de esta población al sistema educativo regular. Estas orientaciones se dividen en dos grandes grupos; uno a partir de aspectos conceptuales, y otro a partir de aspectos pedagógicos.

Las orientaciones de tipo conceptual, tienen que ver con la adopción formal de la inclusión en el PEI, la misión y la visión institucional, la articulación de las diferentes áreas de gestión para garantizar el debido proceso y el goce de derechos inherentes a las personas con discapacidad cognitiva en el contexto escolar.

Las orientaciones a nivel pedagógico se presentan de forma resumida a continuación:

Generales:

- La aplicación del componente pedagógico, debe partir de la definición de los modelos, enfoques o perspectivas teóricas, desde los que la institución educativa comprende, explica y atiende a la población en general incluida la que presentan discapacidad cognitiva; esta definición dará estructura y posibilitará la actuación institucional con coherencia, pertinencia y efectividad a la labor pedagógica.
- Diseñar los ambientes de aprendizaje y convivencia desde los cuales se ofrecerán las experiencias de enseñanza.
- Analizar la pertinencia del currículo que debe ser coherente con las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva y que responda a la realidad del contexto.
- Los planes de estudios deben ser articulados con los estándares, tiempos y secuencias para desarrollar competencias básicas, conocimientos y más aún procesos cognitivos y habilidades de pensamiento; todo ello desde la operabilidad de las adaptaciones curriculares.

Respecto a la accesibilidad:

- Se deben garantizar las condiciones de accesibilidad a la información para los estudiantes con discapacidad cognitiva, teniendo presente que está estrechamente relacionada con la constitución de un entorno cultural para todos y se fundamenta en el concepto de “equiparación de oportunidades”; esto implica que las personas que deben disfrutar de estos bienes jurídicos a la luz del principio de igualdad.
- Prever el acceso a los sistemas de comunicación alternativa / aumentativa, los cuales deben involucrar el uso de dispositivos o métodos personalizados para complementar la capacidad de una persona con discapacidad cognitiva para comunicarse, que dependen de sus potencialidades o necesidades individuales. Lo importante es que, con el uso al máximo de sus potencialidades, la persona pueda: iniciar interacciones comunicativas, introducir temas de conversación, mantener el tema, terminar las interacciones cuando sea pertinente, solicitar lo que necesita, proporcionar y compartir información, utilizar las diversas modalidades comunicativas en los campos educativo y laboral.

Respecto a las adaptaciones curriculares:

- Las adaptaciones curriculares constituyen un elemento de gran valor en la oferta educativa a la población con discapacidad cognitiva, pues permiten dinamizar la atención, sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional. Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el educando debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas”. Las adaptaciones curriculares se deben realizar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

La propuesta educativa, en especial en lo que se refiere a los objetivos, ha de ser la misma para todos los estudiantes. Lo que varía en cada caso son las ayudas que cada uno debe recibir, en función de sus particularidades, en este caso discapacidad cognitiva.

El diseño de programas para un estudiante que presenta discapacidad cognitiva debe partir, siempre y sin excepciones, de la propuesta educativa diseñada para el conjunto de los estudiantes.

Las programaciones diseñadas para los estudiantes con discapacidad cognitiva pueden plantear objetivos didácticos diferentes a los de las programaciones generales, pero deben responder a los mismos objetivos generales.

Las adaptaciones curriculares se realizan también, ajustando extensión y complejidad de las responsabilidades, esto consiste en tomar como referencia el nivel de desempeño del estudiante en situación de discapacidad cognitiva, él o ella desarrolla la tarea completa que pueden ser o más cortas o en menor cantidad que la de los compañeros. Por ejemplo resolviendo 1 ó 2 problemas sencillos de lógica mientras que sus compañeros resuelven problemas complejos, o bien redactando un párrafo mientras los otros escriben una página. Lo importante es que se observe la calidad del logro independiente de la cantidad.

Se debe diseñar el Perfil de apoyo. Las funciones de los apoyos pretenden reducir la discrepancia entre las habilidades del individuo y las demandas ambientales, el proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR (2002) se compone de cuatro pasos:

1. Identificar las áreas relevantes de apoyo.
2. Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, la probabilidad de participar en ellas y en el contexto.
3. Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
4. Diseñar el proyecto personalizado de apoyos que refleje al estudiante en:
 - a. Los intereses y preferencias.
 - b. Áreas y actividades de apoyo requeridas.
 - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
 - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.

- e. Énfasis en los apoyos naturales.
- f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
- g. Resultados personales.
- h. Un plan de seguimiento para revisar la provisión y resultados personales e institucionales en la implementación de los apoyos.

A nivel del currículo se requiere seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental e incluir variedad de estrategias y recursos para alcanzarlo.

Se programan los objetivos a mediano plazo, si por ejemplo se ha establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos en el primer grado, pueden ser objetivos adecuados a corto plazo, que escriba su nombre o que lea carteles.

Los modelos como el de aprendizaje cooperativo y el de tutorías propician la colaboración entre todos los estudiantes. Para cualquier actividad existen una serie de posibilidades de las cuales escoger:

- Grupos grandes, pequeños, trabajo en parejas, instrucción uno a uno, y/o trabajo independiente.
- Presentando las mismas actividades y materiales, adaptando los objetivos; en ocasiones los mismos materiales y actividades pueden ser usados para múltiples tareas. Mientras un compañero está trabajando en el concepto de clasificar objetos, el estudiante en situación de discapacidad cognitiva participa en la misma actividad con otro propósito, ejemplo reconocer las características de estos.
- Presentando los mismos materiales, actividades y objetivos, adaptando la forma de responder, el estudiante con discapacidad cognitiva entiende el concepto, pero tiene dificultad con el componente motor o del habla que exige la actividad. Por ejemplo puede ser capaz de discriminar las formas de los objetos y puede clasificarlas físicamente: con el uso de movimiento de sus ojos podría indicar cuál es la próxima forma y tomar turnos.
- Un cambio en las estrategias de enseñanza pueden incrementar las posibilidades del estudiante a participar, por ello se debe: Simplificar las instrucciones, Añadir información visual, Usar materiales / ejemplos concretos, Organizar las tareas por nivel de dificultad, Proporcionar

repetidas oportunidades para practicar alguna destreza, Asignar a los estudiantes con discapacidad cognitiva, roles valorados en el entorno escolar por ejemplo: involucrándolos en comités estudiantiles, equipos deportivos o como asistentes en actividades de aula, de manera que asuma responsabilidad y se sienta partícipe de la dinámica de la institución.

- Alternativas en compartir información, en clase de español el maestro puede hacer modificaciones, en ocasiones los compañeros le leen al estudiante, él o ella pueden escuchar grabaciones de los textos, conversar con los compañeros sobre lo que han leído.
- Utilización de pistas visuales, Por ejemplo: en computación se pueden elaborar unas tarjetas (pistas visuales) que orientan al estudiante al manejo del teclado, si olvida ejecutar un paso (ejemplo, “tabular” o “cortar texto”), puede referirse a la pista, esto le da independencia al estudiante y no interrumpe la actividad de los demás.
- Los textos de trabajo para tareas extra clase, pueden ser adaptados por el maestro de apoyo de manera que retome los aspectos del aprendizaje funcional para el estudiante y revise las instrucciones, las producciones de estos podrán ser socializadas a través de discusiones grupales, juegos, juego de roles, actividades basadas en las lecciones, lecciones vivenciales, o demostraciones.
- Presentando los mismos objetivos y actividades, adaptando los materiales, algunas veces es necesario adaptar las instrucciones o los materiales de juego para facilitar la participación del estudiante, entre estas formas para adaptar los materiales y así incrementar su estabilidad, facilidad para agarrarlos, accesibilidad o fácil discriminación se incluyen: Colocar Velcro (“cierre mágico”), tape, o cualquier otro material antirresbaladizo para evitar que los materiales se muevan o se resbalen de las superficies, Incrementar el tamaño de los materiales, Colocar los materiales en estantes más bajos para que sean de fácil acceso, Proporcionar materiales con componentes multisensoriales (táctil, visual, olfativo, gustativo y auditivo), Usar superficies verticales para colocar los materiales en el campo visual, incrementar el contraste entre la superficie y los materiales, Añadir agarraderas o colocar cuerdas a los materiales, de esta manera los materiales pueden ser fácilmente recogidos o recuperados, La actividad alternativa, de esta adaptación curricular se usa como última opción si las alternativas anteriores no son suficientes para cubrir las necesidades del estudiante y garantiza su participación en el proceso de aprendizaje.
- La selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser: los más importantes y necesarios actualmente para la vida del estudiante, los que le sirven aquí y ahora: los que tienen una mayor aplicación práctica

en la vida social y los que se pueden aplicar a mayor número de situaciones; los que sirven de base para futuras adquisiciones; los que favorezcan el desarrollo de sus potenciales: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

Respecto a la participación:

Josmar Martínez (2002) propone algunas estrategias para que el estudiante con discapacidad cognitiva pueda participar activamente dentro del aula, agrega que se debe prestar especial atención a la calidad de su comunicación con otros, sus interacciones sociales y el aporte significativo que él/ella le hacen al grupo. Para mejorar la participación propone:

- Invitar a los compañeros del grupo a iniciar las interacciones con el estudiante que presenta discapacidad cognitiva.
- Ofrecer contenido significativo a las conversaciones a favor del estudiante.
- Responder con sinceridad a las preguntas que los compañeros hacen al estudiante, siendo respetuoso de su situación.
- Permitir que ocurran interacciones espontáneas sin la intervención constante de un adulto.
- Enseñar a los estudiantes del grupo o clase a interactuar directamente con el estudiante con discapacidad.
- Estimular breves interacciones entre los estudiantes. Invitar a los compañeros a trabajar con el que presenta discapacidad cognitiva.
- Incluir al estudiante en las conversaciones que se llevan a cabo en el salón de clases.
- Relacionar experiencias, pensamientos y sentimientos en beneficio del estudiante.
- Motivar a los compañeros a interpretar comunicación no verbal, sin que se esté haciendo referencia al estudiante con discapacidad.
- Enseñar a los compañeros a trabajar con el estudiante.
- Enseñar a los compañeros a incluir al estudiante en la toma de decisiones y en la elección de las actividades.

- Proporcionar asistencia sin participar en las interacciones estudiante-estudiante.
- Incrementar la participación en las interacciones de los estudiantes en los momentos apropiados.
- Regular los conocimientos y cada objetivo que deberá trabajar el estudiante con discapacidad cognitiva. Se deben desglosar las tareas por pasos, de manera que se mediatice el aprendizaje y se mantenga su motivación.
- Dar paso a paso las tareas y en estudiantes con discapacidad cognitiva más avanzados, enseñarlos a resolver una tarea o problema, siguiendo pasos cortos (identificar el problema, encontrar datos conocidos, recurrir a experiencias previas, encontrar alternativas, aplicarlas y evaluarlas).
- Presentar siempre ejemplos a seguir o modelar.
- Al evaluar una tarea o evaluación exitosa, hacerle identificar la estrategia de memorización o de estudio que empleó.
- Potenciar todos los canales sensoriales, la información debe llegar a los estudiantes con discapacidad cognitiva por distintos canales
- Tener en cuenta los conocimientos previos a la hora de enseñar.
- Dar instrucciones claras y utilizar un lenguaje adecuado.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo, constructivo y operatorio.
- Plantear actividades que puedan ser trabajadas por todos, pero con diferentes niveles de exigencia para que puedan adecuarse a los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Adecuar los materiales a las estrategias, prima el uso de objetos materiales y reales, y ligados a la realidad del estudiante con discapacidad cognitiva.
- Hacer partícipes del aprendizaje a los estudiantes con discapacidad cognitiva: ejemplo; conocer objetivos, auto evaluar desempeño.
- Utilizar el juego como estrategia de aprendizaje.
- Plantear actividades acordes al proceso de desarrollo, intereses y expectativas de los estudiantes.

- Tener presente que el aprendizaje siempre debe ser funcional, es decir que debe haber una relación clara de inmediata entre lo que aprende y la aplicación práctica de éste.
- Si el estudiante con discapacidad cognitiva utiliza un sistema de comunicación alternativo, éste debe ser dominado por el profesor y además enseñarlo a los compañeros de clase.
- Mantener una estructura clara de trabajo, desarrollar rutinas de trabajo. Esto le dará seguridad al estudiante con discapacidad cognitiva y facilitará su disposición para las actividades.
- Nunca enfatizar en el error, guíe mediante un apoyo para dar la respuesta correcta. Procure no hacerlo borrar y repetir, ensaye con un nuevo ejercicio y suministre los apoyos necesarios para garantizar el éxito.
- Enfatizar la parte de la tarea o actividad que realizó bien; o el logro que tuvo respecto a las tareas previas.
- Preparar las evaluaciones previamente con todas las adecuaciones necesarias para evaluar el proceso y garantizar el éxito. Permítale utilizar recursos adicionales en el momento de la evaluación.
- Equilibrar los elogios y correcciones que recibe el estudiante con discapacidad cognitiva. Siempre deben ser mayores los reconocimientos.
- Estimular el interés de los compañeros en servirle de modelo en las actividades que le cuesta comprender o realizar.
- Dar claves visuales y dedique un tiempo para mostrarlas (objetos, láminas, símbolos, historias mudas, secuencias de acciones).
- Orientar la escucha verificando la información.
- Mantener presencia visual o auditiva, expresiones faciales fuertes, muévase por todo el salón.
- Verificar que recibió y procesó la información.
- Presentar un esquema y/o agenda al principio de la clase y ubíquela en un lugar donde el estudiante pueda acceder a ella.
- Si es necesario brinde más tiempo para realizar el trabajo asignado en clase.

- El trabajo en grupos cooperativos es muy positivo, incluso en la evaluación.
- Brindar oportunidades de experimentar siempre que sea necesario.
- Permitir el uso de auxiliares como el ábaco, la calculadora, el alfabeto móvil, computador, procesador de palabras.

Respecto a la evaluación

La evaluación y el aprendizaje constituyen procesos continuos de observación, reflexión, orientación y revisión permanente, que deben realizarse dentro del contexto de desempeño del estudiante; en estos procesos:

- Se valoran los potenciales, puntos fuertes y las habilidades, para establecer que es lo que puede hacer de manera independiente y con apoyo del estudiante.
- Se valora su rendimiento mientras el estudiante aprende, comparando su propio proceso a partir de un currículo significativo y bajo la igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros.
- Se tiene presente el tipo de comunicación, de manera que garantice la expresión de las ideas frente al desempeño en un estándar, una competencia o un contenido.
- La tendencia de la evaluación es necesaria definirla, cuando se orienta desde el desempeño de la persona, es necesario tener en cuenta las técnicas, formales, no formales, efectivas, que el estudiante emplea para realizar una tarea o resolver una situación o problema; cuando se centra en estándares, la evaluación es de tipo conceptual, para registrar el dominio que el estudiante tiene de los conceptos; y ella referida a competencias prácticas y funcionales, se determina como el estudiante organiza las estructuras y los procesos mentales para aprender.
- “Los Estándares Básicos de Competencias, pretenden que las generaciones, que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir.” (MEN. 2003). Esta concepción lleva a que la institución educativa, enfoque su oferta hacía los aprendizajes funcionales que le permitan al estudiante con discapacidad cognitiva desarrollar competencias que respondan a las demandas de su entorno inmediato. Esto le implica además a la institución educativa definir la estrategia para que éste grupo poblacional responda adecuadamente a

las pruebas Saber. Si la institución realizó las adaptaciones curriculares necesarias para que dichos estudiantes accedieran al currículo, de la misma manera deberá implementar un proyecto de preparación para la presentación de estas pruebas, que como en el proceso de evaluación, éstas deben ser coherentes con las adaptaciones curriculares.

5.4. COMPETENCIAS CIUDADANAS

“El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social.”¹⁸

Antes de hablar de competencias ciudadanas vale la pena revisar ¿qué es ciudadanía?

A. Cortina (2006), explica que: “El concepto de ciudadanía, tan acreditado en la historia, ocupa de nuevo el centro de la reflexión y de la realidad social sobre todo desde los años noventa del siglo XX. Las disputas entre liberales y comunitarios en el ámbito filosófico llevaron a la conclusión de que el concepto de ciudadanía, con mayor incidencia en los derechos o en la búsqueda del bien común, contiene lo mejor de ambos movimientos: el ciudadano auténtico brega por la justicia y es leal a su comunidad”.

Así mismo, Cortina ratifica en su libro que “la ciudadanía es un concepto mediador, porque integra las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de pertenencia” es decir que la ciudadanía busca la igualdad de los ciudadanos en cuanto a dignidad y compromiso social con su entorno. Ésta además, se da como un reconocimiento de la propia sociedad hacia sus miembros quienes hacen parte de los proyectos comunes. “Solo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella” explica.

Según A. Ruíz y E. Chaux (2005) “La ciudadanía es la condición política que nos permite participar en la definición de nuestro propio destino, es algo que o bien se acata o bien se ejerce. Acatar la ciudadanía significa, al menos, tener conciencia de que se hace parte de un orden social e institucional que se encuentra regido por normas de convivencia que nos cobijan a todos, como individuos y como parte de los grupos sociales específicos con los que podemos o no identificarnos. Al acatar la ciudadanía nos hacemos partícipes de una idea de ‘ciudad’ articulada social e históricamente. El acatamiento de la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos (...). Ser titular de derechos, vivir en un régimen que se declara democrático, respetar en general las normas y las leyes de la Constitución Política.

¹⁸Cepeda, M.J. (2004) Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, octubre 25.

5.4.1. Ciudadanía y Escuela

Abad 1993; Carabaña 1993; Bourdieu 1995 y 1999, Bonal 1998, (Citados por R. García Duarte y A. Serna Dimas 2002), en su libro “Dimensiones críticas de lo ciudadano”, explican acerca de las paradojas de la escuela: la persistencia, el cambio social y la constitución de la ciudadanía, y afirman lo siguiente: “La educación ha sido considerada como uno de los campos sociales estratégicos para los análisis y las reflexiones sobre la ciudadanía y la construcción de lo público (...). En primer lugar, es el campo por excelencia para la socialización y la integración masiva de los individuos en los entramados de las sociedades complejas modernas. En segundo lugar, es un campo que permite, con los discursos de buena fe sobre la instrucción y la formación de por medio, la operación sutil de diferentes campos y agentes sociales bajo los más diversos intereses. En tercer lugar, consecuentemente con el anterior, es el campo que permite la acumulación, la reproducción y la transformación de los restantes campos sociales y del espacio social en general. En cuarto lugar, es el campo que aloja diferentes mecanismos y dispositivos definitivos en la producción de creencias, sobre las cuales se pueden sustentar determinadas representaciones e imaginarios colectivos, como aquellos que han teatralizado públicamente a la nación y a lo ciudadano”.

Cortina (2001) en su ponencia sobre “Educar para la ciudadanía”, afirma que: “Educar para el siglo XXI sería formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y asimismo prudentes en lo referente a la cantidad y la calidad. Pero es también, en una gran medida, educar personas con un profundo sentido de la justicia y un profundo sentido de la gracia”. Podríamos decir entonces que, la ciudadanía y la educación son conceptos y concepciones que van meramente ligadas una de la otra, hasta podríamos afirmar, que una acción no puede darse sin la otra.

Ahora bien; los estándares básicos de Competencias ciudadanas del Ministerio de educación de la República de Colombia (2004), señalan que: “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Al mismo tiempo, apunta a retomar el concepto de competencia como saber hacer, ofreciendo a niños y niñas las herramientas para relacionarse con los demás de una manera comprensiva y justa, siendo capaces de resolver problemas dentro de su cotidianidad.

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En ese sentido, los estándares de competencias Ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los

estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos¹⁹

M. Zunini Martínez (2006) sostiene que: “desde los comienzos del siglo XIX, las sociedades liberales incorporaron gradualmente la educación cívica en tanto soporte para el desarrollo democrático de las naciones. Al principio, dicha formación tenía como público objetivo a la elite política de los sectores acomodados y medios con capacidad de influencia en el desempeño y administración del Estado. Por ende, se educaba en el funcionamiento jurídico e institucional de la Nación”, siendo esto un complemento ante la afirmación de Adela Cortina, ya que años atrás la educación no era sostenida como un proceso de integración, inclusión y bien común o mucho menos que los miembros de la sociedad se sintieran parte importante de esta para ejercer su ciudadanía y democracia de una manera libre, sino que se veía como una cuestión de estatus social y privilegios políticos.

Sin embargo, la masificación gradual de la educación, la participación de los sectores medios y bajos en la economía, y el rol más activo de la población llevaron al replanteamiento del significado de educación cívica. Así fue cómo surgió el concepto de formación ciudadana. Entonces, es allí donde la educación juega un papel fundamental, buscando la inclusión y la igualdad dentro de los estudiantes y miembros de la sociedad produciendo este efecto positivo que dará como resultado mayores competencias ciudadanas cada vez.

5.4.2. Estándares Curriculares de Competencias Ciudadanas

Colombia ha estado trabajando para mejorar la calidad de su educación, para ello han implementado con ayuda de docentes expertos en cada área los estándares curriculares con la estructura básica de los saberes que todos los estudiantes deben alcanzar en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales, pero también a raíz de la necesidad de implementar estrategias de solución de conflictos, participación responsable y convivencia se crearon los estándares curriculares en competencias ciudadanas los cuales están organizados en tres grupos y tipos de competencias que contribuyen a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución y a los conocimientos requeridos para esta formación ciudadana.

¹⁹Estándares básicos de competencias ciudadanas, Tomado de Guía N° 6, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL 2014 pág. 8.

GRUPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS²⁰

1. *Convivencia y paz*

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

2. *Participación y responsabilidad democrática*

La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

3. *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*

La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Por estas razones, se busca que las competencias ciudadanas promuevan el reconocimiento y la valoración de la propia identidad y la de los otros. El reconocimiento visto como una competencia ciudadana fundamentada en la construcción de condiciones de comunicación que lleven a la convivencia pacífica, el respeto y la reciprocidad. Además de esto, podríamos decir que en las instituciones educativas sería necesario promover esta competencia en dos niveles: Reconocimiento de las personas a partir de características vinculadas a su raza, género, edad, preferencia sexual, apariencia física, estado de salud, habilidad y limitaciones. Reconocimiento de costumbres, valores, creencias, personalidad y visiones de mundo de otras personas o grupos sociales. (Chaux y Ruíz Silva, 2005)

TIPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

- **COMPETENCIAS COGNITIVAS:** se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.
- **COMPETENCIAS EMOCIONALES:** son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de

²⁰IBID pág. 12-13

los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.

- **COMPETENCIAS COMUNICATIVAS:** son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.
- **COMPETENCIAS INTEGRADORAS:** articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

ESTÁNDARES

A continuación se presenta la propuesta de estándares básicos organizados en la guía N° 6 del Ministerio de Educación Nacional sobre competencias ciudadanas con los que se pretende formar para la ciudadanía e innovar las prácticas pedagógicas. Estos son los estándares correspondientes para los grado sexto - séptimo

➤ **Convivencia y paz**

ESTÁNDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	
Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.	conocimiento
Sirvo de mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento	integradora
Apelo a la mediación escolar, si considero que necesito ayuda para resolver conflictos.	integradora
Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones.	cognitivo
Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy involucrado. (En un problema, escucho a cada cual para entender sus opiniones.)	cognitivo
Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.	cognitivo
Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido.	integradora
Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil. (Por ejemplo, por razones emocionales, económicas, de salud o sociales.)	integradora
Comprendo que todas las familias tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación.	conocimiento
Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.	cognitivo/comunicativo
Comprendo la importancia de los derechos sexuales y reproductivos y analizo sus implicaciones en mi vida. (Por ejemplo, el derecho a la planificación familiar.)	conocimiento/integradora
Promuevo el respeto a la vida, frente a riesgos como ignorar señales de tránsito, portar armas, conducir a alta velocidad o habiendo consumido alcohol; sé qué medidas tomar para actuar con responsabilidad frente a un accidente.	integradora
Comprendo que el espacio público es patrimonio de todos y todas y por eso lo cuido y respeto.	integradora
Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irreplicable que merece mi respeto y consideración	integradora

➤ **Participación y responsabilidad democrática**

ESTANDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.	
Conozco la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.	conocimiento
Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales (como la tutela) y comprendo cómo se aplican.	conocimiento
Analizo el manual de convivencia y las normas de mi institución; las cumpla voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.	cognitivo - integradora
Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo/a.	integradora
Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas.	emocional - integradora
Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.	cognitivo - emocional
Identifico decisiones colectivas en las que intereses de diferentes personas están en conflicto y propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses.	cognitivo
Preveo las consecuencias que pueden tener, sobre mí y sobre los demás, las diversas alternativas de acción propuestas frente a una decisión colectiva.	cognitivo
Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.	comunicativa
Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.	comunicativa - integradora
Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo.	comunicativa
Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes.	integradora

➤ **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**

ESTÁNDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.	
Comprendo que, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.	conocimiento
Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.	conocimiento
Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.	cognitivo
Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad	integradora
Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.	comunicativa
Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.	cognitivo
Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo eso influye en mi trato hacia ellos	emocional - cognitivo
Analizo de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dicha situación con mis acciones u omisiones.	cognitivo
Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.	integradora
Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.	integradora

6. MARCO CONTEXTUAL

GIGANTE- HUILA- COLOMBIA²¹

Gigante es un municipio del departamento del Huila en Colombia ubicado a 379 kilómetros al sur de Bogotá y a 84 kilómetros al sur de la capital del departamento del Huila; la ciudad de Neiva. El municipio se encuentra localizado entre la Cordillera Occidental y el Cerro Matambo y a orillas del río Magdalena. Es conocido además como la "Capital Cacaotera del Huila", aunque el producto del primer renglón de su economía agrícola es el café.

Gigante tiene una extensión total de 626 kilómetros cuadrados. Su territorio municipal limita al norte con Hobo y Algeciras, al sur con Garzón al este con Algeciras nuevamente y con el departamento del Caquetá y al oeste con El Agrado, Paicol, Tesalia y Yaguará. El casco urbano se encuentra a una altura de 860 metros sobre el nivel del mar, siendo un clima tropical cálido cuyo promedio es de 24 ° C, pero tiene pisos térmicos superiores más fríos y de páramo en la montaña alta.

El área urbana tiene una extensión de 4 kilómetros cuadrados, mientras que la zona rural alcanza los 622 kilómetros cuadrados. Gigante es un municipio esencialmente agrícola, cuyo 70% de su economía depende de los cultivos de productos como el café y el cacao. También destina una gran parte de su territorio a la ganadería. Aunque es conocida como la capital cacaotera, el café ocupa su primera producción. Otros productos agrícolas son la granadilla, el maracuyá, el tomate, el plátano y la yuca.

INSTITUCION EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE GIGANTE - HUILA

La Escuela Normal Superior de Gigante Huila se encuentra ubicada en la vereda la Guandinosa al noreste de la cabecera municipal, a una distancia de 4,5 km, tiene una temperatura promedio de 22°C, en una propiedad del estado cuya extensión es de 350 hectáreas, de las cuales 30 están en construcción y 24 cedidas en comodato al IMPA (Instituto Nacional de Pesca y Acuicultura). Actualmente INCODER (Instituto Colombiano de Desarrollo Regional). El terreno restante está debidamente cercado y cuidado. Eventualmente se aprovechan pastos y otros recursos naturales.

Límites: Norte: Quebrada el Guayabo, Oriente: Monte Tabor, Occidente: Finca de David Bautista y al Sur: INCODER.

²¹[http://es.wikipedia.org/wiki/Gigante_\(Huila\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Gigante_(Huila))

La Escuela Normal Superior de Gigante Huila es denominada así mediante la Resolución 1118 del 18 de noviembre de 1997 en virtud de la Resolución 3070 del 15 de julio de 1996, del Decreto 1173 de 2002 y del Decreto 0893 de 2003 por el cual determina que la Escuela Normal Superior de Gigante Huila queda integrada por los centros docentes: El Rodeo, Pueblo Nuevo, El Tendido, El Recreo, Alto de la Águilas, Los Olivos, Buenos Aires y Vueltas Arriba.

Está acreditada previamente mediante la Resolución No. 3686 del 9 de diciembre de 1998 emanada del Ministerio de Educación Nacional por un término de cuatro años para ofrecer el Programa de Formación Docente.

Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional otorga acreditación de calidad y desarrollo mediante Resolución 2775 del 4 de diciembre de 2002 por un término de cinco años. El 26 de noviembre de 2010 el MEN autoriza nuevamente el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria, mediante la Resolución N° 10383

Posee licencia de funcionamiento otorgada mediante Resolución 2446 del 19 de agosto de 2009 por la Secretaría de Educación Departamental del Huila para ofrecer el servicio público de Educación formal en los niveles de Preescolar, Básica y educación Media Académica en jornada diurna única; y Resolución 10383 del 26 de noviembre de 2010 por el Ministerio de Educación Nacional mediante el cual se autoriza el funcionamiento del Programa de Formación Complementaria por cinco años para formación docente en el Nivel de Preescolar y Educación Básica Primaria.

Es una Institución de carácter oficial creada mediante Decreto 115 del 23 de enero de 1936, desde su creación ha sido reconocida como una Institución abiertamente Cristiana Católica; administrada durante más de 75 años por la comunidad de Las Hermanas Salesianas, orientadas por los fundamentos cristianos y pedagógicos de San Juan Bosco.

Actualmente es dirigida por la comunidad de Hermanos de la Salle bajo la modalidad de educación contratada, fundamenta su acción educativa en los principios pedagógicos de San Juan Bautista de la Salle, que respeta y valora la persona, cree en sus posibilidades, proporciona un ambiente rico de valores humanos y cristianos y busca la formación integral en procura de un nuevo maestro capaz de asumir desafíos del nuevo siglo como buen cristiano y honesto ciudadano.

MISIÓN

La Escuela Normal Superior de Gigante, forma Maestros de Pre-escolar y Básica Primaria, mediante una sólida educación integral, que los capacita para desempeñarse con eficacia y calidad, de acuerdo a las necesidades del contexto

local y del mundo globalizado y cambiante, fundamentada en el Sistema Educativo de San Juan Bautista de la Salle.

VISIÓN

La Escuela Normal Superior de Gigante, identificada por el Sistema Educativo de San Juan Bautista de la Salle en el 2016, será una Institución de irradiación educativo-pedagógica, con cobertura regional, a través de la formación de Bachilleres con profundización en el campo de la Educación y la Pedagogía, y de Maestros de Pre-escolar y Básica Primaria, con capacidad para adelantar procesos de calidad en todos los aspectos relacionados con la enseñanza – aprendizaje y adecuados para la transformación de la sociedad.

7. MARCO LEGAL

Durante muchos años la atención de la población en condición de discapacidad estuvo contextualizada desde la caridad; se entendía como un favor o una ayuda que se daba de buena voluntad a las personas que “para su desdicha” habían nacido o adquirido una condición de discapacidad. Hoy en día por el contrario, es una cuestión de derechos, que va ligada al respeto que las personas en condición de discapacidad merecen como cualquier otro ciudadano²². Por lo tanto, conocer la normatividad permite gestionar cambios desde los derechos y no como favor.

El marco legal se refiere a la normatividad vigente en Educación, educación inclusiva, evaluación y promoción de los estudiantes.

Con lo anterior se pretende la comprensión y la aplicación de los mismos por parte de los agentes responsables y de la atención pedagógica en distintos contextos. Los agentes responsables de la atención pedagógica deben analizar e interrogar las políticas y plantear estrategias que promuevan la inclusión, evaluación y promoción de los niños con necesidades educativas especiales.

En Colombia, a partir del cambio Constitucional de 1991, se ha dado un cambio en las políticas, dado que el Estado Colombiano, se constituyó en un Estado Social de Derecho. Esto hizo que el estado empezara a intervenir en asuntos en los que anteriormente no tenía inferencia. Dichos asuntos incluyen por ejemplo, la calidad de la educación, las relaciones intrafamiliares, entre otros.

Las políticas internacionales, han sido un marco inspirador para el surgimiento de nueva legislación que señale y respete los derechos de las personas en situación de discapacidad intelectual en Colombia.

Uno de los documentos que orienta el ejercicio político actual en Colombia, son los Objetivos de Desarrollo del Milenio trazados por los países miembros de la ONU, en el año 2000. Dentro de estos objetivos, se encuentra el número 2, el cual plantea que “para el año 2015 los países deben lograr la enseñanza primaria universal, de modo que TODOS los niños y niñas de todo el mundo terminen un ciclo completo de básica primaria, esto debe cobijar explícitamente a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual”²³. En 2007 en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, retoma los objetivos de desarrollo del milenio específicamente Relacionados con Educación. En 2009, Inclusión Internacional sugiere a los gobiernos, organizaciones, sociedad civil y

²²Tomado del Artículo: Dignidad Humana y Discapacidad Intelectual. Revista Latinoamericana de Bioética. Julio-Diciembre, 2007, Volumen 8, edición 13, páginas 88-105.

²³Tomado de los objetivos del nuevo milenio trazados por los países miembros de la ONU, artículo 2. Año 2000

otros actores involucrados en el tema de la discapacidad, la realización de un ajuste de los objetivos de educación retomados en Dakar, pensando en cómo deberían estar formulados de manera explícita para las personas en situación de discapacidad intelectual:

CÓMO LOS OBJETIVOS DE DAKAR PUEDEN PROMOVER LA EDUCACIÓN INCLUSIVA²⁴

Educación para Todos: Objetivos de Dakar	Un Enfoque Inclusivo para Alcanzar los Objetivos
Ampliar y mejorar la Protección e Instrucción en la Primera Infancia, en especial para los niños más vulnerables y en mayor desventaja.	La Protección e Instrucción de la Primera Infancia es inclusiva y accesible para niños con discapacidad y ofrece transición a la educación primaria inclusiva.
Asegurar que para 2015, todos los niños, en especial las niñas, los niños en circunstancias difíciles y los niños de Minorías étnicas tengan acceso a una educación primaria completa, gratuita y obligatoria, de buena calidad.	Los niños con discapacidad son bienvenidos en las escuelas y aulas regulares del sistema de educación pública, y cuentan con los apoyos necesarios para completar una educación primaria gratuita y obligatoria
Garantizar que se cubran las necesidades de todos los jóvenes y adultos a través de un acceso equitativo a programas apropiados de aprendizaje y destrezas para la vida.	Jóvenes y adultos con discapacidades tienen los apoyos necesarios relacionados con sus discapacidades para participar en una gama completa de programas educativos e inclusivos de secundaria, pos secundaria, educación para adultos, alfabetización, formación vocacional y educación continua.
Alcanzar una mejoría del 50 por ciento en niveles de alfabetización de adultos para 2015, en especial para las mujeres y acceso equitativo a la educación básica y continua para todos los	Los adultos con discapacidades tienen pleno acceso y todos los apoyos necesarios para que los programas de alfabetización logren un nivel de alfabetización sobre bases de igualdad con los demás.
Eliminar disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el 2005 y lograr igualdad de género en educación para el 2015, con un enfoque que garantice que las niñas tengan acceso pleno e igualitario.	Las niñas y mujeres con discapacidad tienen igualdad de acceso a Educación Inclusiva adecuada para su edad desde la Protección e Instrucción de la Primera Infancia hasta la educación primaria, secundaria, pos secundaria y para adultos.

²⁴Tomado de "Mejor Educación para Todos: Cuando se nos Incluya también", un informe Mundial. Octubre de 2009. Inclusión internacional. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: INICO. Universidad de Salamanca .pág. 90.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) 2006 es el avance más reciente y significativo en relación con los derechos de las personas en condición de discapacidad y en relación con la educación inclusiva. En donde se explicita claramente el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, así como se remarca la participación en este escenario con calidad y en condiciones de dignificación para la persona, “donde los entornos deberán hacer los ajustes necesarios y hacerse flexibles para responder a las necesidades de estas personas.”²⁵

A continuación se presenta un breve recorrido de las políticas educativas en Colombia relacionadas con discapacidad intelectual, entre los años 1991 y 2009²⁶:

Políticas Educativas en Discapacidad intelectual en Colombia

Año	Políticas	Características principales
1991	Constitución Política de Colombia (Art. 13, 44, 47, 68)	Protección contra abusos y maltrato Derechos fundamentales: salud, familia, empleo, educación
1994	Ley 115: “Ley General de Educación” (Cap. I Art. 46, 47, 48)	“Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”
1996	Decreto 2082 (Art 6, 7, 8)	”Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente (...)
1999	Ley 762 (Aprueba Convención OEA, 1999).	“Adoptar medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con Discapacidad”

²⁵Tomada de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) 2006.

²⁶Basado y ampliado de Bernal, 2008. Se adjuntan los archivos de algunas de las leyes y Decretos Mencionados.

2009	Decreto 366	“Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.
2009	Ley 1346 (Aprueba Convención ONU 2006)	Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
2009	Decreto 1290	Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.
2013	Ley 1618	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación tuvo un enfoque de tipo descriptivo, mediante la cual se buscó, entre otras, describir las prácticas de aula que ayudan a la enseñanza de competencias ciudadanas, así como las estrategias de evaluación empleadas para los estudiantes con déficit cognitivo leve en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila, para conocer el perfil profesional y actitudinal de los docentes encargados de la atención de esta población en esta institución educativa.

UNIDAD DE ANALISIS

La investigación se desarrolló en el municipio de Gigante Huila, exactamente en la I. E. Normal Superior con tres docentes de grado sexto.

UNIDAD DE TRABAJO

Se realizó este estudio recolectando información de tres docentes de grado sexto, teniendo en cuenta que en este grado hay un niño con déficit cognitivo. La información se recolectó a través de las prácticas escolares como las prácticas de aula, las prácticas lúdicas que tienen lugar en el tiempo extraescolar, y las prácticas que toman forma en el contexto de actividades complementarias.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de información, se emplearon las técnicas de Revisión Documental, Entrevista y Observación directa – Diario de campo.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

- **Aproximación y diagnóstico institucional**
En este primer momento se llevó a cabo un reconocimiento de la institución y elaboración de diagnóstico institucional, mediante la revisión documental con la cual se pretende también conocer el perfil profesional de los docentes encargados de la atención a estudiantes con déficit cognitivo, el PEI, el sistema de evaluación y promoción institucional, entre otros.
- **Aplicación de Entrevista**
En esta etapa se realizaron entrevistas a los docentes que atienden directamente a la población con déficit cognitivo con el propósito de ampliar el conocimiento acerca de su perfil profesional e indagar acerca de su perfil actitudinal. También a través de esta entrevista se hizo una exploración inicial acerca de las prácticas inclusivas realizadas con los estudiantes con déficit cognitivo.

- **Observación Directa – Diario de campo**
Mediante esta estrategia se logró ampliar el conocimiento acerca de las prácticas llevadas a cabo en el proceso de inclusión y se identificó cómo éstas contribuyen a la enseñanza - aprendizaje de competencias para la vida. De cada una de las observaciones realizadas se diligenció un Diario de campo.
- **Análisis e interpretación de Resultados**
Para llevar a cabo el proceso de análisis de información e interpretación de resultados, teniendo en cuenta el planteamiento del problema de investigación se definieron las siguientes categorías y sub categorías de análisis:

Categoría 1: Enseñanza y evaluación

Subcategorías:

- **Relación maestro – estudiante**
La relación maestro – estudiante es un punto importante en el proceso académico y pedagógico ya que se ha evidenciado que una relación adecuada favorece la enseñanza y el aprendizaje en los educandos.
- **Perfil del docente incluyente**
Las instituciones educativas en la actualidad son incluyentes debido a la heterogeneidad de los educandos y porque hoy en día se habla de diversidad y respeto a la diferencia, por esa razón es importante que el docente de hoy sea incluyente, pues tendrá una mirada clara frente a la importancia de aportarle a cada estudiante desde sus necesidades la posibilidad de construcción de proyecto de vida.
- **Práctica docente**
Este factor se tiene en cuenta a partir de la opción del docente desde su práctica pedagógica para crear espacios de reflexión frente a la necesidad de buscar alternativas de cambio frente a la enseñanza y evaluación de las competencias ciudadanas.

Categoría 2: Competencias ciudadanas

9. RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación de dos maneras: una, por categorías y sub categorías de análisis, y dos, por objetivos de la investigación.

9.1. POR CATEGORIAS DE ANALISIS

Categoría 1; Enseñanza y Evaluación

Sub categorías:

- **Relación maestro – estudiante**

El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor de enseñanza aprendizaje; y en este proceso, promover las buenas relaciones con el estudiante. Esta relación docente - estudiante se convierte en la presente investigación en objeto de estudio analizado y soportado en los diarios de campo y las entrevistas a los docentes. En los diarios de campo de observaciones se encontraron diferentes estilos de relación docente – estudiante.

Una relación dinámica, donde todos participan, de forma activa, bajo las directrices de la docente, en el marco de un modelo de autoridad encaminado al dominio de grupo. A continuación se presentan algunos apartes de los diarios de campo que soportan esta apreciación:

“La profesora se acerca a Cristian, le pregunta que si ha entendido los temas de plural y singular. El responde que si.”“Luego, realiza preguntas confirmatorias, que señale cuál es plural y cual es singular. El niño acierta en ambos ejercicios. Le pregunta a los demás si lo que hizo Cristian está bien, todos responden siiiii.”“La profesora pide a los estudiantes que escriban una oración con la palabra ciudad, a Cristian le pide que dibuje una ciudad. Pasa un tiempo de aproximadamente cinco minutos se acerca a revisar el dibujo que está haciendo Cristian.” Sin embargo también se observó una relación docente autoritaria donde quiere expresar y demostrar que ella es la que tiene el mando “Suena el timbre y los niños se levantan para salir, la profe los hace sentar de nuevo y les dice “un momento, ya timbraron pero la clase la termino yo”. Los estudiantes esperaron que ella diera la orden a pesar que ya había escuchado el timbre para cambio de clase.

Por otro lado, en observación a otra docente, se encontró una relación docente-estudiante caracterizada por mantener una dinámica constante dentro de la cual se insertan las acciones de los estudiantes, puede ser descrita cuando el docente

organiza, examina, impone y valora; se puede nominar como una relación de denominación, basada en la motivación de los estudiantes; de los estudiantes que cumplen con sus deberes académicos pero también se presenta una situación de discriminación cuando la docente decide nombrar frente a todo el grupo a los estudiantes que no realizaron las actividades pendientes. Esto se encontró en el diario de campo así:

“Resalta el cumplimiento de los estudiantes que llevaron la tarea y hace comparaciones con los que no cumplieron.” “La profesora permite que cada estudiante participe, salgan al frente y expongan sus dibujos animados”. “La docente recibe los trabajos, resalta el trabajo de Cristian, ha coloreado manejando direccionalidad y respetando límites, también resalta el trabajo de otros niños pero también menciona los trabajos que no estuvieron bien y que no fueron terminados. La docente recoge los trabajos y culmina la clase.” “La docente le llamaba la atención (por favor necesitamos silencio para continuar con la clase).”

También se encontró una relación docente- estudiante, donde el docente es un agente regulador, que controla el flujo del diálogo en el aula. Es proveedor y distribuye los recursos materiales (relacionado con otorgar privilegios). Asigna deberes ambicionados (como participar del grupo de las dramatizaciones para exponer los derechos), da elogios a los estudiantes que participaron de la temática haciéndolos sentir confiados y seguros de sus respuestas. Esto se evidenció así: “la docente daba la palabra a quien quería participar, hubo un momento en que cuatro estudiantes levantaron la mano para pedir la palabra, entonces la docente iba escogiendo al estudiante turno por turno para poder participar, los cuatro estudiantes hablaron de la importancia del derecho a la vida, en donde la docente resaltó positivamente y con igualdad las respuestas de todos los estudiantes, a pesar que uno de los estudiantes fue muy poca su intervención.”“Para la socialización del derecho a la educación participaron tres niños dentro de los cuales participó Cristian; la docente intervino para dar el turno a cada uno de los estudiantes a quienes querían participar, dándole el primer turno a Cristian y exaltando su participación; todos sus compañeros de clase lo escucharon y la docente le resaltó su participación y elogió a sus compañeros por estar atentos escuchando las apreciaciones de Cristian.”“La docente nuevamente resalto a Cristian por la motivación y participación que tenía frente al tema”

En todos los casos, se observó aceptación e inclusión más de tipo social, es decir, se le facilita al niño participar al igual que sus compañeros, se vela porque todos participen y respeten las participaciones de todos, se alcanza a notar cierto interés especial en el niño con déficit cognitivo al querer resaltar constantemente su disposición y motivación hacia la clase.

Es imprescindible que los docentes generen relaciones desde el marco inclusivo que plantea Lobato (2001) en el cual centran tres fundamentos básicos para docentes inclusivos: La aceptación de las diferencias individuales: según Ainscow

(1999), es uno de los fundamentos que generan inclusión. Se consideran la heterogeneidad y las diferencias individuales como aspectos de experiencia común, en donde todos los niños pueden presentar dificultades de aprendizaje que, en muchas ocasiones, son el resultado de la interacción escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje los que tienen discapacidad.

La calidad de la educación desde la perspectiva inclusiva: debe reconocer y responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, acomodando tanto estilos como velocidad en el aprendizaje y asegurar la educación de calidad a todos los estudiantes a través de un currículo apropiado, modalidades organizativas, estrategias de enseñanza, uso de recursos y relaciones con la comunidad.

La mejora social: como un medio que potencia la calidad de vida de los estudiantes al favorecer interacciones recíprocas, relaciones de apoyo un desarrollo integral de los individuos.

Un medio ideal para favorecer la participación en la sociedad en la vida adulta, es el mejor camino para desarrollar sociedades solidarias que potencien la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Dentro de los postulados del enfoque ecológico Según Miren de Tejada puede decirse que el proceso de desarrollo humano desde la escuela queda protagonizado por el estudiante y el/la docente, quien lo lidera; ocurre como resultado de interrelaciones recíprocas, progresivamente más complejas, entre un organismo activo (alumno/a) y otras personas significativas de su ambiente (maestro/a), quien provee un conjunto de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el proceso de desarrollo, basadas en sentimientos mutuos, apego duradero y actividades compartidas. Para que dichas relaciones sean efectivas deben presentarse en forma relativamente regular, estable y durante un período extendido en el tiempo. Unas díadas con éstas características, constituyen los motores del desarrollo.

Asimismo, tendrá siempre presente las características de la díada de interacción maestro / estudiante en donde la reciprocidad, la afectividad y la armonía en la relación, son centrales para propiciar el desarrollo y avanzar en el entorno ecológico. Y si todo ello se da de manera individual, de cada uno de ellos tendrá que ser considerada para comprender los procesos de desarrollo de cada estudiante en particular.

- **Perfil del docente incluyente**

El perfil docente ha surgido una serie de transformaciones debido a que son otras las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Los docentes han pasado de

ser simples transmisores de conocimiento a desarrollar un sinnúmero de habilidades para el ejercicio de la profesión y de esta manera deben atender y facilitar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse no solo en el escenario escolar sino en los diferentes contextos de vida.

Para la elaboración del perfil docente se utilizaron los siguientes instrumentos: Revisión documental, Entrevistas y diario de campo.

En la revisión documental se encontró la siguiente información sobre la formación profesional de los tres docentes entrevistados:

Característica	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Formación académica	Licenciada en Lenguas modernas	Normalista, Licenciada en Básica Primaria, Especialista en Matemáticas, en Artes y folklor.	Ingeniera Agroecológica
Tiempo de experiencia docente	17 años	35 años	08 años
Experiencia en déficit cognitivo o NEE	No	No	No
Formación en NEE	No	No	No

Revisando las entrevistas realizadas se pudo evidenciar que los docentes entrevistados no tienen una base teórica y práctica que garantice el desarrollo pleno de prácticas docentes incluyentes ya que solo se limitan a recibir estudiantes con NEE diferentes y no hay una intervención adecuada para garantizar el desarrollo de habilidades competentes frente a la demanda de esta población y exigencia de los estudiantes que requieren de un sistema educativo formal.

Muestra de lo anterior es: La docente 1 quien frente a la pregunta - ¿para usted que es inclusión? Responde: “que los estudiantes con alguna discapacidad pueden ir a estudiar en los colegios con los niños normales”. La docente 3 un poco insegura responde a la misma pregunta diciendo:- “Pues para mi es incluir a una persona sin importar su... su... Como se llamaría hay... su condición” y finalmente la docente 2 que orienta la clase de música y lengua castellana extendiéndose un poco más dice: -“ Pues yo entendí este año, la inclusión, es

decir es meter dentro del ambiente escolar normal formal o normal niños que tienen dificultades, intelectuales, físicas, si, que tienen algún impedimento”

De esta manera es evidente la poca seguridad de las docentes al contestar y esto tiene que ver con la falta de conocimiento sobre inclusión educativa.

Las docentes entrevistadas coinciden en que la inclusión es recibir en el ambiente escolar a todos los niños que tienen una “limitación” que estaría más relacionado con integración ya que la inclusión es un proceso que pretende, además de la inclusión al ambiente escolar, la participación activa de todas las personas con NEE en todos los contextos en que se desenvuelve.

En cuanto al conocimiento acerca de competencias ciudadanas se encontró que: la docente 1 dice: “Pues tengo entendido que son como las capacidades que uno debe tener para comportarse bien en la vida cotidiana”; la docente 3 dice: “Pues describirlas como tal no se... pero yo creo que se refiere aquellas capacidades que debemos ir desarrollando los seres humanos para poder relacionarnos con nuestros semejantes para poder estar en sociedad”, y la docente 2 refiere que “las competencias ciudadanas son todas aquellas actividades que se realizan para que el niño pueda vivir en comunidad, en sociedad”.

Todas estas definiciones apuntan hacia el desarrollo de habilidades prácticas, siendo el concepto que para ellas se aproxima más a la definición en sí de la palabra competencia ciudadana sin tener en cuenta el grupo de habilidades necesarias para desarrollar las competencias ciudadanas según los estándares básicos del MEN en la guía número 6.

Además, las docentes entrevistadas no se sienten capacitadas para trabajar con personas con NEE esto se evidencia desde la terminología utilizada para referirse en este caso a Cristian, que posee un déficit cognitivo leve y las docentes en algunas ocasiones lo definen como un retraso mental - término que fue remplazado por discapacidad intelectual y posteriormente como discapacidad cognitiva - .

Algunas muestras del desconocimiento al respecto son las siguientes expresiones: “Pues cuando yo conocí el caso, íbamos a hacer con él un programa especial, pero entonces me di cuenta que era perdido prácticamente, era perdido porque el niño, él retiene es por segundos y luego ya no más, entonces lo que él me hace a mí en este caso es transcribir, porque él transcribe; entonces yo le valoro sobre eso”. “yo no he tenido esa experiencia, es decir que he tenido que lidiar con un niño...no, han sido todos han sido normales.”“La verdad ha sido bastante difícil cuando llegue al grado 6 encontrarme un niño con esas características.” “Mmm pues en las evaluaciones siempre le va mal, pero como tampoco sabe uno qué hacer con él, por eso él va perdiendo”.

- **Práctica docente**

El fundamento de la práctica docente es la teoría adquirida a lo largo de la experiencia como estudiante, como profesor y como miembro de una sociedad y las cuales se emplean y fortalecen en la práctica; por tal razón es necesario una apropiación del oficio docente con el fin de perfeccionar y actualizarse en la práctica de enseñar.

Las observaciones realizadas a algunos de los docentes que orientan clases en la I:E Escuela Normal Superior de Gigante-Huila, se centraron en evidenciar las practicas que apoyan la enseñanza de competencias ciudadanas en los estudiantes con déficit cognitivo de grado sexto, encontrando que se practican de manera espontánea conceptos y prácticas que apuntan al desarrollo de competencias ciudadanas específicamente al grupo de competencias de convivencia y paz en su estándar de grado sexto: *“Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad”*²⁷ ya que en los diferentes espacios observados se presentaron situaciones de conflicto en la que los docentes intervinieron con el fin de armonizar la situación, tal como sucedió en una clase donde un par de un niños discutían por la pertenencia de un color; sin embargo la docente interviene haciéndole ver al niño que él le prestó el color a su otro compañero y que él se lo devolverá en cuanto lo desocupe, la situación es controlarlo y no tiene una trascendencia mayor sino por el contrario tranquiliza el ambiente.

Por otro lado las entrevistas también arrojaron respuestas importantes donde se refleja la escasa práctica de las competencias ciudadanas. Una de las docentes, ante la pregunta ¿cómo trabaja las competencias ciudadanas? afirma: “Pues en la clase como tal yo no enseño nada de eso, pero pues cuando hay que llamarles la atención se les llama. Por ejemplo para que respeten la palabra de los demás niños, para que sean responsables con las tareas, que sean aseados, yo les exijo que mantengan limpio el salón”. Algo similar ocurre con otra de las docentes, esta vez con la pregunta ¿Trabaja usted las competencias ciudadanas en clase? Para responder duda: “ehh... desde trabajos de grupo se pretende que ellos.... pues si haría parte de las competencias ciudadanas que haya respeto que haya inclusión que todos puedan tener participación” lo que conlleva a confirmar el poco conocimiento que tienen sobre las competencias ciudadanas y la falta de autonomía para implementarlas transversalmente en el desarrollo de las clases o en los diferentes espacios escolares.

Algo importante que cabe resaltar dentro de la práctica docente evidenciada en las observaciones, es que permiten la participación de Cristian (estudiante diagnosticado con déficit cognitivo leve) en los diferentes temas trabajados,

²⁷ Guía n°6 Estándares básicos de competencias ciudadanas, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, pag. 20

teniendo en cuenta su nivel de desempeño y su dificultad en su expresión verbal. Es así como en su clase de partes de la oración al observar que Cristian levanta la mano le permite participar. “Cristian es pasado al tablero, le pide que dibuje unos pollitos y señale cuál es el plural y cuál es singular, la docente le pide que le señale el singular, él estudiante dice uno y lo señala, se le pregunta cuál es el plural y encierra varios”.

Sin embargo en otra de las observaciones con la misma docente, ocurre un suceso que a ojos de la pedagogía actual es una acción tradicionalista y excluyente, ya que en una actividad de dibujo resalta los trabajos considerados para ella como los mejores, pero también menciona los trabajos que no estuvieron bien y que no fueron terminados; lo que genera un ambiente escolar incómodo para los niños calificados como “malos”. Esta situación muchas veces lleva a la exclusión y rechazo, ya que este hecho de señalar a unos estudiantes como los de menor desempeño artístico, que en este caso lo inicio una docente puede influenciar para que lo practiquen los estudiantes.

Muchas de las observaciones permitieron evidenciar que las docentes les gusta desarrollar trabajos en grupo fomentando valores de respeto por la palabra, “cuando unos hablan los otros escuchan”, responsabilidad, trabajo en equipo, cooperación, colaboración entre otros.

Otra de las situaciones relevantes y de gran importancia dentro de este proceso de investigación y la cual aporta un significado esencial dentro de las competencias ciudadanas por su gran influencia emocional y social en los estudiantes de esta prestigiosa I.E, fue el hecho de evidenciar la práctica de los “BUENOS DIAS”. Aunque la actividad no la dirigen los docentes, si es un proyecto organizado por la institución para promover diferentes valores entre la comunidad estudiantil, el reto está en vincular a los docentes para generalizar los conceptos, la participación y la implementación de estos valores.

El espacio de Buenos días es una actividad que dirigen los coordinadores para los estudiantes en el horario de 7:00 a 7:30 de la mañana con el fin de promover valores que favorezcan de manera constructiva la convivencia escolar.

Una de las clases que permitió evidenciar una base teórica sustentada y relacionada fuertemente con las competencias ciudadanas fue la orientada por la docente de sociales; trabajó la importancia a los derechos humanos como el derecho a la vida, derecho a la educación, derecho a la libertad de opinión y de expresión, sin embargo cabe mencionar que muchos de los temas de sociales van ampliamente ligados a las competencias ciudadanas sin necesariamente estar pensando en el trabajo y profundización de dichas competencias.

En este mismo sentido se evidenció que en todas las observaciones hay algunos aportes para la consolidación de competencias ciudadanas, pero esta práctica no

va más allá de un sentido común y espontaneo que permite esta vinculación más allá del hecho mismo de conocer que son competencias ciudadanas y el propósito de trabajarlas dentro del ámbito escolar. Las competencias ciudadanas necesitan ser conocidas desde su concepto, importancia y estándares que la componen, de esta manera habrá una consolidación, apropiación y posteriormente surgirán practicas eficientes y transversales en todas las áreas académicas.

Categoría 2: Competencias Ciudadanas

Son las Competencias Ciudadanas según el Ministerio de Educación Nacional en la guía N° 6 “...un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad...” En el momento de iniciar la implementación, los docentes relacionaban el concepto de Competencias Ciudadanas con competencias para portarse bien en la vida: “Pues tengo entendido que son como las capacidades que uno debe tener para comportarse bien en la vida cotidiana”, “como competencias para vivir en comunidad”, “las competencias ciudadanas son todas aquellas actividades que se realizan para que el niño pueda vivir en comunidad, en sociedad”, “yo creo que se refiere a aquellas capacidades que debemos ir desarrollando los seres humanos para poder relacionarnos con nuestros semejantes para poder estar en sociedad”.

En cierta forma tienen un concepto muy deficiente; la definición del MEN es un concepto integral (de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales, integradoras y comunicativas). De igual manera, los docentes relacionaron algunas acciones, como forma de poner en práctica las competencias ciudadanas a través de comportamientos específico, sin tener en cuenta que se trata de habilidades cognitivas, de conocimientos, integradoras.

Par el MEN las competencias ciudadanas están organizadas en tres grupos y tipos de competencias que contribuyen a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en nuestra Constitución y a los conocimientos requeridos para esta formación ciudadana. Define cinco tipos de competencias ciudadanas; las competencias cognitivas, de conocimiento, emocionales, comunicativas e integradoras. Por medio de los diarios de campo se pudo observar que en la dinámica de las clases, los docentes manejan las competencias emocionales y comunicativas desde lo práctico “La profesora hace preguntas a todo el grupo, se mantiene siempre cerca al tablero, cuando alguien se distrae, saca algún objeto; la maestra pide el favor de atender, de guardar las cosas. Hace un llamado al grupo a respetar la palabra de los demás (enfaticando en la de ella como docente). Menciona que igualmente cuando cualquier compañero hable, merece que sus compañeros le atiendan con respeto.”. En otro momento, “Ante el ejemplo de ciudad, se abre votación para determinar quienes dicen que es sustantivo y quienes dicen que no. Cristian participa”, “Cuando un

niño habla sin pedir la palabra le dice que recuerde que debe esperar el turno, que todos tienen derecho a participar de forma ordenada.”.

En otra clase se pudo observar el manejo de todas las competencias ciudadanas: “era una clase magistral donde la docente exponía sus conocimientos en torno al tema, después daba el momento para la socialización y la participación activa de los estudiantes en lo referente al tema (que piensan sobre la importancia a los derechos humanos como el derecho a la vida, derecho a la educación, derecho a la libertad de opinión y de expresión); la docente daba la palabra a quien quería participar, hubo un momento en que cuatro estudiantes levantaron la mano para tomar la palabra, entonces la docente iba escogiendo al estudiante turno por turno para poder participar, los cuatro estudiantes hablaron de la importancia del derecho a la vida, la docente resaltó positivamente y con igualdad las respuestas de todos los estudiantes, a pesar que uno de los estudiantes fue muy poca su intervención.”.

Respecto a la competencia cognitiva y de conocimientos se encontró “Para la socialización del derecho a la educación participaron tres niños dentro de los cuales participó Cristian, la docente intervino para dar el turno a cada uno de los estudiantes que querían participar dándole el primer turno a Cristian y exaltando su participación; todos sus compañeros de la clase lo escucharon y la docente le resalto su participación y elogió a sus compañeros por estar atentos escuchando las apreciaciones de Cristian”.

Finalmente aquí hay un apartado en el que se evidencia algo sobre el desarrollo de competencias emocionales e integradoras: “La docente iba concluyendo la participación con el tercer derecho a la libertad de opinión y de expresión, aquí participaron cinco estudiantes, la docente siguió llevando el orden de la participación asegurándose de que todos los cinco estudiantes participaran del tema”; “Al finalizar la participación la docente impartió la instrucción de realizar cuatro grupos de cinco y un grupo de seis, en donde podían ser libres de escoger a sus compañeros para el grupo, inmediatamente los estudiantes empezaron a buscar sus compañeros no demorando sino dos minutos la organización, cada grupo tenía que dramatizar un derecho humano el cual tenía la opción de poder elegir libremente.”

Con todo lo anterior, se puede interpretar que los docentes no aplican la transversalidad en sus clases en torno al manejo de las competencias ciudadanas, las profesoras afirmaban que, dentro de las actividades, ellas realizan un trabajo transversal con las Competencias ciudadanas. Las actividades fueron planteadas y ejecutadas, sin embargo, no se evidenció un trabajo significativo en cuanto a Competencias Ciudadanas.

Se trata ya de que todos los docentes deben contribuir a la formación ciudadana integrándola a la formación académica, ya que cada uno de estos espacios se

pueden aprovechar para generar actividades, reflexiones y discusiones valiosas para el desarrollo y practica de las competencias ciudadanas y no quedarse solo en la formación a partir de los llamados de atención; pues en las entrevistas los docentes afirman que es muy importante manejar las competencias ciudadanas en y que las trabajan así: “cuando hay que llamarles la atención se les llama. Por ejemplo para que respeten la palabra de los demás niños, para que sean responsables con las tareas, que sean aseados, yo les exijo que mantengan limpio el salón.”, “todo el tiempo, por ejemplo ayer me la hicieron, a una niña porque yo soy muy estricta con el respeto a la a la opinión del compañero, sí, y yo les prohíbo que no pregunten es decir, que se vayan con la duda, un niño no puede irse con la cabecita enredada del ejercicio o del trabajo que deje, si, es prohibido yo les digo es pecado mortal”, “Muy importante pero muy importante, bastante porque eso genera que el niño o la niña pueda moverse o manifestarse en una comunidad y pueda aprender a ser tolerante, a dar su punto de vista sin miedo e igual escuchar al otro sin necesidad de llegar a una controversia o a unos altercados”.

Respecto a todo lo que abarca la formación en competencias ciudadanas, es importante involucrar a toda la comunidad educativa, de acuerdo con Bronfenbrenner, desde el microsistema se puede involucrar a los padres de familia ya que el aprendizaje en el aula no tendrá significado sino se maneja dentro del ambiente familiar y así tendrá poco impacto en la vida de los estudiantes, otro componente muy importante es el Mesosistema (comunidad) en la que la institución educativa está ubicada y sus organizaciones como las juntas de acción comunal, el gobierno escolar pueden prestar apoyo en la formación ciudadana. Todo lo anterior no quiere decir que un trabajo innovador en formación ciudadana por un docente en su clase no tenga impacto, lo que quiere decir es que si se vincula al microsistema y al Mesosistema este impacto puede ser más significativo y de largo plazo para los estudiantes.

Es importante mencionar que dentro de la clasificación que realiza el MEN en torno a los grupos de competencias ciudadanas; *Convivencia y paz*: La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

Participación y responsabilidad democrática: La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

En los diarios de campo se puede encontrar que los docentes realizan formación de competencias ciudadanas de forma práctica en cuanto a la de pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias, así: “Cuando alguien se equivoca le dice “tranquilo”. Si responden varios niños les dice “no me respondan en coro y mucho menos a la loca. Uno debe primero pensar antes de hablar”, “Durante la actividad se presenta una situación de conflicto por el préstamo de un color; el dueño lo pidió y el niño que lo tenía no quería devolverlo porque aun lo estaba usando. La docente interviene diciéndole que espere a que lo desocupe, ya que él se lo presto y aun el niño no lo ha desocupado, el menor hace gesto de desagrado, pero accede a lo dicho por la docente.”. Estas situaciones corresponden a los estándares Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto, Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas., Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo eso influye en mi trato hacia ellos.

Por otro lado se encontró el trabajo en los estándares: conozco la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución, Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas, Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas así: “era una clase magistral donde la docente exponía sus conocimientos en torno al tema, después daba el momento para la socialización y la participación activa de los estudiantes en lo referente al tema (que piensan sobre la importancia a los derechos humanos como el derecho a la vida, derecho a la educación, derecho a la libertad de opinión y de expresión) la docente daba la palabra a quien quería participar, hubo un momento en que cuatro estudiantes levantaron la mano para tomar la palabra, entonces la docente iba escogiendo al estudiante turno por turno para poder participar, los cuatro estudiantes hablaron de la importancia del derecho a la vida, en donde la docente resalto positivamente y con igualdad las respuestas de los todos los estudiantes, a pesar que uno de los estudiantes fue muy poca su intervención.” “Para la socialización del derecho a la educación participaron tres niños dentro de los cuales participo Cristian, allí la docente intervino para dar el turno a cada uno de los estudiantes a quienes querían participar dándole el primer turno a Cristian y exaltando su participación; a pesar de su poca intervención y sus frases poco entendibles, todos sus compañeros de la clase lo escucharon y la docente le resalto su participación y elogió a sus compañeros por estar atentos escuchando las apreciaciones de Cristian.”

El objetivo de la enseñanza de las competencias ciudadanas es formar mejores ciudadanos, es por ello que es pertinente que las instituciones educativas se apropien del desarrollo de estas competencias en sus estudiantes incluidos los niños con NEE. En la IE Escuela Normal Superior de Gigante se observa un inadecuado proceso de inclusión escolar a niños con NEE, los docentes tienen

escasa formación y poca experiencia en cuanto a los temas de inclusión y de competencias ciudadanas, así lo expresaron en las entrevistas ante la pregunta: En el caso de niños con déficit cognitivo ¿cómo trabaja usted las competencias ciudadanas?

Responden: “Pues en general, pues yo trabajo en forma general y pues estos niños, ellos pues son niños tranquilos, aquí en la institución yo no veo que ellos generen problemas, conflictos no, más bien yo veo que la relaciones de los niños, es decir ellos no establecen digamos diferencias, no los discriminan yo veo que hay respeto, sí, entonces es decir ellos escuchan las charlitas, pues así como todos pero en especial es que yo me dedique más a ellos, no.” “El dice algo que a veces no está acorde con lo que estamos diciendo o ha habido situaciones en las que sí; pero le falta completar la frase, se la aceptamos pero entonces lo escuchamos”.

A fin de contextualizar la visión que tienen los docentes sobre la inclusión en niños con déficit cognitivo en el tema de competencias ciudadanas se debe llevar desde la perspectiva de los modelos de atención y orientación a la discapacidad cognitiva planteados por Schalock (1999), el modelo social que está estrechamente vinculado con el socio-histórico plantean que en el caso de las personas que presentan algunas dificultades, no solo debe entenderse el desempeño de ellas desde miradas de contexto, sino que también deben generarse condiciones sociales que favorezcan su desempeño y el logro de metas de manera integral; es así como desde este modelo se plantea la necesidad que el estudiante puede resolver en el momento actual, previo a la experiencia de aprendizaje mediado (Zona de Desarrollo Real - Z.D.R. -) y se contrasta con los niveles que puede alcanzar posterior a la aplicación de estrategias de enseñanza (Zona de Desarrollo Potencial – Z.D.P. -). Por lo anterior, la Zona de Desarrollo Real – Z.D.R. – constituye el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto se define por las condiciones de desempeño que posee una persona como resultado del contacto directo con el contexto en el que se encuentra y que, en el caso de la discapacidad cognitiva, resulta insuficiente para responder a las demandas de las tareas. A partir de la Z.D.R. se construyen los andamiajes o la secuencia de pasos que se deben seguir para alcanzar la meta; También contempla los apoyos específicos que deben ofertarse en cada acompañamiento para hacer efectivo el proceso de enseñanza y, sobre todo, para posibilitar al estudiante el acceso progresivo a otras zonas de desarrollo. El andamiaje u organización de los pasos para el aprendizaje y la mediación, acompañamiento intencionado del docente, permiten que el estudiante vaya de una zona de desarrollo a otra más avanzada, tomando conciencia de las herramientas y procedimientos que emplea, que le son útiles para la resolución de la tarea y para un mejor desempeño cognitivo y social. El otro modelo que deberían tener en cuenta los docentes es el modelo psicoeducativo; este modelo pretende abordar la educación de las personas con discapacidad cognitiva desde una enseñanza evaluativa y prescriptiva (Margorette, 1976; Lamberet, 1981) integrando evaluación en intervención al

mismo tiempo y poniendo especial atención a la individualización. Según Bueno y Verdugo (1986) la “enseñanza cíclica” consiste en diagnosticar pedagógicamente a una persona y establecer un plan de recuperación individualizada.

El diagnóstico se considera un elemento clave en este modelo, ya que tiene como objetivo prioritario proporcionar una instrucción personalizada basada en la enseñanza individual y apropiada a cada estudiante. Se trata de obtener la mayor cantidad de información referida al estudiante con discapacidad cognitiva, en relación con su estilo de aprendizaje, su principal modalidad de asimilación o sus aptitudes y capacidades más desarrolladas.

Actualmente se evidencia que en la I. E la Normal Superior no realizan adaptación curricular para las competencias ciudadanas en niños con déficit cognitivo.

Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños y niñas necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los niños y niñas, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación. Si los docentes fijan su mirada en un trabajo guiado desde la inclusión con miras a realizar adecuaciones curriculares que en este caso sería adecuación para niños con déficit cognitivo la enseñanza de las competencias ciudadanas de forma transversal produce resultados en todos los estudiantes.

Enseñar desde el modelo de competencias implica transformar la idea de transmitir conocimiento a los estudiantes por medio de la memorización de conceptos, para dar mayor importancia al análisis del propio contexto, la creatividad, la valoración de múltiples saberes y narrativas de los diferentes actores de la comunidad educativa, la construcción colectiva del conocimiento y, el desarrollo de competencias para ser utilizadas en diferentes ámbitos de la vida cotidiana; partiendo de saber lo que se debe saber y saber qué hacer con lo que se aprende.

En este marco de referencia, Enrique Chauv (2008) argumenta que el desarrollo de competencias ciudadanas se convierte en un proceso relevante para poner en práctica el saber hacer desde la formación en ciudadanía para construir ambientes democráticos, lograr escenarios pacíficos en la escuela y permitir desde la diversidad la participación. El desarrollo de las competencias ciudadanas en el ámbito escolar permite el manejo pacífico y constructivo de los conflictos, aporta a la construcción de ambientes democráticos en la escuela para reconocer el ejercicio de los derechos humanos, apoya el mejoramiento del clima escolar, por

ende los resultados académicos y la deserción. Adicionalmente, permite el reconocimiento de la diferencia, sin olvidar la construcción colectiva en escenarios más participativos, donde se involucra a toda la comunidad educativa.

9.2. POR OBJETIVOS

POLÍTICA DE INCLUSIÓN Y SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN

La IE Escuela Normal Superior de Gigante dentro de su PEI se define como “una Institución Cristiana Católica que busca formar maestros/as para Pre-Escolar y Básica Primaria, “Buenos Cristianos y honestos Ciudadanos” con un alto nivel humano, académico, pedagógico y desarrollo del pensamiento en cada una de las áreas para lo cual cuenta con planes de mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos y administrativos, al servicio de la vida”²⁸. Dentro de sus principios y valores considera la honestidad y la ciudadanía como pilares de su formación integral, al igual que la competitividad y formación intelectual. No se observa en el documento PEI una política de inclusión ni principios o valores que apunten al respeto por las diferencias y al proceso de inclusión escolar de personas con discapacidad o NEE.

Por otro lado, el Sistema Institucional de Evaluación está diseñado para evaluar a todos los estudiantes bajo unos mismos parámetros de medida, sin considerar las posibles diferencias que puedan tener algunos. No se contemplan acciones de flexibilidad para los procesos evaluativos.

CURRÍCULO Y PROGRAMACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DÉFICIT COGNITIVO

La IE Escuela Normal Superior de Gigante adopta sus programaciones curriculares a través de unos documentos llamados FORMAS. La forma 1 define los objetivos, expectativas, generalidades, metodología, matriz de evaluación y desempeños a lograr en cada asignatura de acuerdo al modelo pedagógico institucional y se elabora por área, no por grados. La forma 2 contiene la planeación anual por grados, allí se indican las competencias a desarrollar, los estándares y contenidos en unidades temáticas. La forma 3 corresponde a la planeación por periodos académicos, aquí se detallan las competencias a trabajar, la aplicación del modelo pedagógico, los desempeños a alcanzar, la planeación semanal para el desarrollo de contenidos o temas, las estrategias de enseñanza y evaluación, y los indicadores de desempeño.

Tampoco se observan en estas formas de planeación consideraciones especiales para la población con NEE o que existan unas formas alternas para ellos.

²⁸ Documento PEI Escuela Normal Superior de Gigante.

PRÁCTICAS DE AULA

Las prácticas de aula para la enseñanza de competencias ciudadanas en estudiantes con déficit cognitivo no mostraron diferencia alguna con las empleadas para el resto de estudiantes. No hay claridad en el proceso de enseñanza de estas competencias y se han asumido como algo inherente al rol del adulto; llamar la atención, controlar la interacción con otros, hacer respetar los derechos de las personas, mantener una convivencia sana en el aula, evitar conflictos, entre otros. Las docentes manifestaron esto así: “cuando hay que llamarles la atención se les llama”, “... que respeten la palabra de los demás niños, para que sean responsables con las tareas, que sean aseados...”, “para tomar la palabra, la docente iba escogiendo al estudiante...” “la docente impartió la instrucción de realizar cuatro grupos de cinco y un grupo de seis, en donde podían ser libres de escoger a sus compañeros para el grupo”, “no me respondan en coro y mucho menos a la loca, Uno debe primero pensar antes de hablar”, “se presenta una situación de conflicto por el préstamo de un color... la docente interviene diciéndole que espere a que lo desocupe, ya que él se lo prestó y aun el niño no lo ha desocupado”.

Respecto a la pregunta específica: En el caso de niños con déficit cognitivo ¿cómo trabaja usted las competencias ciudadanas?

Responden: “Pues en general, pues yo trabajo en forma general y pues estos niños, ellos pues son niños tranquilos, aquí en la institución yo no veo que ellos generen problemas, conflictos no, más bien yo veo que la relaciones de los niños, es decir ellos no establecen digamos diferencias, no los discriminan yo veo que hay respeto, si, entonces es decir ellos escuchan las charlitas, pues así como todos pero en especial es que yo me dedique más a ellos, no.” “El dice algo que a veces no está acorde con lo que estamos diciendo o ha habido situaciones en las que sí; pero le falta completar la frase, se la aceptamos pero entonces lo escuchamos”.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

La IE Escuela Normal Superior de Gigante se ha caracterizado en el área de influencia y en el Departamento por su alto nivel de exigencia tanto a nivel académico como disciplinario, o comportamental; de ahí su misión en la que señala la formación de docentes “...con un alto nivel humano, académico, pedagógico...” y se sustenta en el lema de formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”. Los docentes reportan el uso de diferentes formas de evaluar, pero todas implican una calificación cuantitativa que luego se transforma en niveles de desempeño Bajo, Básico, Alto y Superior.

En cuanto a los estudiantes con déficit cognitivo y/o NEE, los docentes refieren no tener conocimiento acerca de las estrategias de evaluación adecuadas para ellos,

de ahí que su desempeño académico sea bajo, como lo refiere una docente: “Mmm pues en las evaluaciones siempre le va mal, pero como tampoco sabe uno qué hacer con él, por eso él va perdiendo”.

Sin embargo, algunos desde su sensibilidad personal frente a las personas con déficit cognitivo asumen que se debe ser un poco “flexible” con ellos y valorarles otras cosas, así lo refirió una docente: “Pues cuando yo conocí el caso, ummm quise hacer con él un programa especial, pero entonces me di cuenta que era perdido prácticamente, era perdido porque el niño, él retiene es por segundos y luego ya no más, entonces lo que él me hace a mí en este caso es transcribir, porque el transcribe; entonces yo le valoro sobre eso”.

Es así como se evidencia que no existe un proceso de inclusión adecuada; puesto que tanto a nivel de enseñanza como e evaluación se están realizando prácticas inadecuadas; por un lado se le enseña y evalúa como a todos los demás, y por el otro, sin fundamento alguno se le “valoran” otras cosas, sin que haya claridad sobre el qué evaluarle y cómo evaluarle.

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN POBLACIÓN CON NEE

Como resultado final de esta investigación se genera una propuesta de trabajo dirigida a docentes, para afianzar los conocimientos en materia de necesidades educativas especiales, inclusión escolar y déficit cognitivo, junto con los estándares de competencias ciudadanas que el ministerio de educación nacional propone para desarrollar en las instituciones educativas de grado primero a grado once.

Allí se presentan actividades para sensibilizar a los docentes, y para el trabajo de competencias ciudadanas con los estudiantes.

10. CONCLUSIONES

- ✓ La inclusión escolar en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante, se realiza a partir de dos posiciones; una, mediante la cual se admite a todo niño o niña bajo la política de TODOS TIENEN DERECHO A LA EDUCACIÓN, llevando hasta aquí solamente la integración al sistema educativo regular. La otra posición es la de la voluntad del docente, quien junto con su sensibilidad se está aproximando al proceso de inclusión y a la flexibilidad curricular que se requiere en algunos casos; sin embargo, hace falta capacitación al respecto.
- ✓ A pesar de la evolución conceptual, tanto en materia de salud como de educación, a las personas con discapacidad se les sigue llamando “especiales” y se mantiene la idea de que las necesidades educativas especiales son para aquellos estudiantes que tienen alguna discapacidad; además, que es una situación que debe ser manejada por profesionales de la salud y por maestros de educación especial.
- ✓ La falta de formación a docentes acerca de los procesos de inclusión escolar, ha llevado a considerarse ésta más como una responsabilidad del estado a nivel nacional y departamental, es decir, depende de los profesionales que estos entes envíen a las instituciones educativas para el trabajo con los niños y niñas que lo requieren; olvidando así que cada docente desde sus funciones tiene la responsabilidad de brindar educación a todos sus estudiantes sin dar lugar a ningún tipo de distinción que pueda atentar contra los derechos fundamentales de la persona. Por tanto, la inclusión ha quedado relegada a un tema de sensibilidad personal, es decir, el docente que lo quiera hacer lo hace, pero lamentablemente ese “querer” subyace de sentimientos de compasión y llevan a que la “inclusión” que llevan a cabo desde su sensibilidad, esté orientada a considerar menos al estudiante que incluyen y en la mayoría de casos trabajan a partir de sus limitaciones y no desde sus capacidades.
- ✓ Las competencias ciudadanas en los últimos años se han convertido en un pilar de la formación ciudadana que se ofrece en los escenarios educativos. Con la entrada en vigencia de la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 se ha hecho aún más relevante facilitar el desarrollo de estas competencias ciudadanas, para favorecer la convivencia escolar; sin embargo, al igual que la inclusión, es un tema de difícil conocimiento y manejo por parte de los docentes. También en este aspecto se requiere de formación para los docentes.
- ✓ Las personas con necesidades educativas especiales y/o con algún tipo de discapacidad, suelen presentar dificultades para la interacción social o convivencia en comunidad. Por ello, al trabajar inclusión escolar, el

desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia escolar se hace mucho más relevante. Pero a la vez genera preocupación puesto que si aún no se logra desarrollar estas competencias con la población escolar regular, mucho menos se ha siquiera pensado en cómo hacerlo con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad cognitiva; que es el caso que se trabajó en esta investigación.

11. RECOMENDACIONES

- ✓ Es significativo fortalecer los procesos de formación docente en materia de Necesidades Educativas Especiales, Inclusión escolar y desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- ✓ Diseñar una política de inclusión escolar que haga parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que se garantice su implementación e institucionalización en aras de brindar a todos los estudiantes con NEE un adecuado proceso de inclusión escolar que vaya más allá del acceso a la IE o al salón de clase y promueva realmente la inclusión en y desde la escuela.
- ✓ Desarrollar la propuesta de trabajo que se presenta como resultado de esta investigación y enriquecerlas con los aportes de los docentes para reforzar el trabajo en pro del desarrollo de competencias ciudadanas tanto en los docentes como en los estudiantes.
- ✓ Incluir en los espacios de buenos días, actividades formativas en competencias ciudadanas.
- ✓ Diseñar e implementar estrategias de seguimiento a las acciones que se desarrollen para el fomento de competencias ciudadanas en el contexto escolar.
- ✓ Darle continuidad a la presente investigación, implementado estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas en población con NEE y/o con déficit cognitivo para evaluar el impacto de éstas en esta población.

12. . PROPUESTA

Teniendo en cuenta que los docentes de la IE. Escuela Normal Superior necesitan optar nuevos conceptos que aporten directamente a prácticas educativas incluyentes y sobre todo al desarrollo de competencias ciudadanas; es necesario implementar una propuesta que abarca en primer lugar unos talleres dirigidos a los docentes con el fin de capacitarlos teóricamente frente a los temas de inclusión escolar y competencias ciudadanas. En segundo lugar, se socializará y entregará una [cartilla](#) que contiene conceptos básicos sobre inclusión, competencias ciudadanas y estándares básicos de competencias ciudadanas contemplados en la guía N° 6 del MEN con algunas actividades que se proponen para el trabajo de competencias ciudadanas con los estudiantes, algunos talleres han sido tomados de Javier I. Montoya M.

Se incluyen allí también algunas recomendaciones para el trabajo de competencias ciudadanas con la población con déficit cognitivo.

BIBLIOGRAFIA

ANDRES y SARTO, Aspectos claves de la Educación Inclusiva. 2009.

BRONFENBRENNER. Teoría o Modelo Ecológico. Pág. 32. 1987

VALENCIA, Adriana. Inclusión Educativa. Colombia 2012.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) 2006.

LOZADA, Cristina; NUÑEZ, Vianey. El trabajo cooperativo de una alternativa pedagógica para promover las competencias ciudadanas en el aula inclusiva en el grado primero de la institución educativa Juan XXIII y centro educativo Personitas de Florencia Caquetá. 2011

Dignidad Humana y Discapacidad Intelectual. Revista Latinoamericana de Bioética. Julio-Diciembre, 2007, Volumen 8, edición 13, páginas 88-105.

Estándares básicos de competencias ciudadanas, Tomado de Guía N° 6, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL 2014 pág. 8.

Guía n°6 Estándares básicos de competencias ciudadanas, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, pag. 20

[http://es.wikipedia.org/wiki/Gigante_\(Huila\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Gigante_(Huila))

Inclusión internacional. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad: INICO. Universidad de Salamanca. "Mejor Educación para Todos: Cuando se nos Incluya también", un informe Mundial. pág. 90. Octubre de 2009.

Ley 1618 de 2013, Artículo 11.

Luckansson y Cols, 2002 Texto Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR, 2002)

Ministerio de educación nacional, decreto 1290 de 2009. Evaluación y promoción de los estudiantes.

MIREN de Tejada Langonell. La escuela desde una perspectiva ecológica. Instituto pedagógico de Caracas

ONU, Objetivos del nuevo milenio trazados por los países miembros de la ONU, artículo 2. Año 2000

INCLUSIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

GIGANTE - HUILA





ADRIANA CONSTANZA PEDREROS EPIA

NEISA LORENA VAQUERO VARGAS

YIRI ANDREA GUZMAN SALAS

**ESTUDIANTES ESPECIALIZACIÓN EN INTEGRACION EDUCATIVA PARA LA
DISCAPACIDAD**

2014

PRESENTACIÓN

Inclusión Escolar y Competencias Ciudadanas nace de la investigación realizada por las autoras en la cual quisieron conocer ¿Cómo incluyen los docentes las competencias ciudadanas en los procesos de enseñanza y evaluación en los estudiantes con déficit cognitivo leve de grado sexto en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Gigante Huila en el año 2014?

Durante el desarrollo de la investigación, los docentes participantes manifestaron la necesidad de recibir formación tanto en inclusión escolar como en competencias ciudadanas, por ello se decidió aportar a la IE esta cartilla en la que se presentan fundamentos teóricos acerca de inclusión, déficit cognitivo y competencias ciudadanas, también se presentan aquí algunos talleres para trabajar con docentes en la apropiación de estos temas y talleres para el trabajo directo con estudiantes para el fomento de competencias ciudadanas en el escenario escolar.

AQUÍ ENCONTRARAS

- **¿Qué es inclusión?**
- **¿Qué es déficit cognitivo?**
- **¿Qué son Competencias Ciudadanas?**
- **Desarrollo de Competencias Ciudadanas desde el núcleo familiar**
- **Grupos de Competencias Ciudadanas**
- **Tipos de Competencias Ciudadanas**
- **Estándares de competencias ciudadanas de todos los grados**
- **Recomendaciones para docentes frente al proceso de enseñanza a estudiantes con déficit cognitivo**
- **Talleres para el fomento de las competencias ciudadanas en los estudiantes**
- **Talleres para los docentes**

¿QUE ES INCLUSIÓN?



La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

El concepto de Educación para Todos no lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que ésta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

En la inclusión, el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. Esto significa avanzar hacia diseños universales, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

¿QUE ES DEFICIT COGNITIVO?

El concepto de retraso mental desde la medicina es una de las denominaciones diagnósticas más antiguas con la que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico, estas personas eran aquellas que presentaran dificultades a nivel de comunicación, pensamiento lógico, comportamiento adaptativo, es decir, comportamiento para vivir en sociedad y ser independiente; y en la mayoría de casos, la persona con retraso mental presentaba una apariencia física un tanto diferente a la mayoría de personas.



Con la evolución de la ciencia y las disciplinas que estudian al ser humano, el concepto retraso mental ha sufrido una serie de transformaciones, siendo actualmente uno de los más aceptados en el medio educativo el planteado por la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR); la cual define el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”

¿QUE SON COMPETENCIAS CIUDADANAS?

Los estándares básicos de Competencias ciudadanas del Ministerio de educación de la República de Colombia (2004), señalan que: “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Al mismo tiempo, apunta a retomar el concepto de competencia como saber hacer, ofreciendo a niños y niñas las herramientas para relacionarse con los demás de una manera comprensiva y justa, siendo capaces de resolver problemas dentro de su cotidianidad.

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países. En ese sentido, los estándares de competencias Ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos.

Desarrollo de competencias ciudadanas desde el núcleo familiar.



Las familias se convierten en un espacio donde las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, participen democráticamente y valoren las diferencias.

Estas habilidades se conocen como competencias ciudadanas, algunos ejemplos de ellas son la empatía, el manejo de la rabia, la comunicación asertiva y la escucha activa. Lo interesante de su desarrollo es que se realiza en la práctica y a través del ejemplo.

Es decir, si usted como persona maneja su rabia adecuadamente, los niñas, niños y adolescentes que estén a su alrededor aprenderán a manejar la rabia. Por el contrario, si en una familia no se usa el diálogo como herramienta para resolver los conflictos, posiblemente las niñas, niños y adolescentes que forman parte de ella, no usarán el diálogo para resolver las situaciones conflictivas. En el Anexo 2 se plantea una serie de acciones que las familias pueden llevar a cabo para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas (Chaux et al., 2013).

Una oportunidad para el desarrollo y vivencia de las competencias ciudadanas es el ejercicio de la autoridad y la construcción de normas en el entorno familiar, el cual debe ser consistente y afectuoso. Este es un componente indispensable de los procesos de socialización (percepción de la realidad y construcción del mundo) para niñas, niños y adolescentes.

Este ejercicio de la autoridad no significa que el amor hacia las niñas, niños y adolescentes se demuestra cumpliendo sin reticencia todos sus deseos. Se trata de lo contrario: el interés en la persona implica cuidarla, y el cuidado consiste en apoyar la construcción de su mundo y su realidad. Lo anterior implica, por supuesto, capacidad y disposición para seguir normas que le permitan vivir en sociedad.

Recomendaciones para poner en práctica en las familias

- *Reconocer las emociones y sentimientos de las personas. A través del diálogo y la comunicación se construye confianza y se facilita la convivencia. Esto propicia el aprendizaje de formas de proceder más acordes con la vida en comunidad.*

- Si todo el grupo se implica en la solución de una situación aumenta la confianza y la cohesión social; las personas adultas o cuidadores deben dar un positivo.
- Para que se reconozcan los errores y se aprenda de ellos debe ayudarse a la persona a corregir el error y a restituir la condición de grupo que la falta ha quebrado.
- La comunicación es la mejor salida, aunque sea difícil y exija responsabilidad, empatía y disposición a reconocer las situaciones, argumentos y sentimientos de los demás.

GRUPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

1. Convivencia y paz

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.

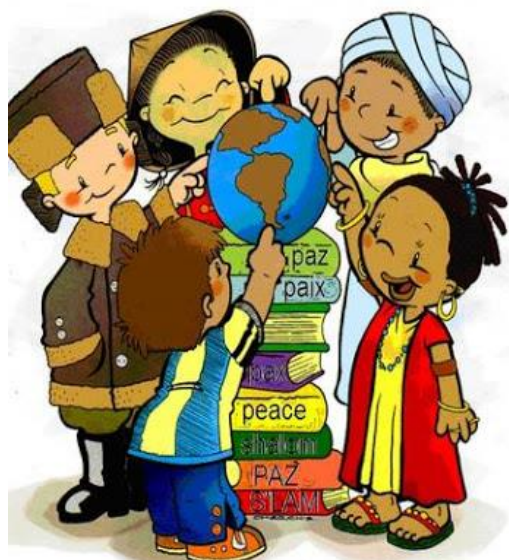
2. Participación y responsabilidad democrática

La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

3. Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Por estas razones, se busca que las competencias ciudadanas promuevan el reconocimiento y la valoración de la propia identidad y la de los otros. El reconocimiento visto como una competencia ciudadana fundamentada en la construcción de condiciones de comunicación que lleven a la convivencia pacífica, el respeto y la reciprocidad. Además de esto, podríamos decir que en las instituciones educativas sería necesario promover esta competencia en dos niveles: Reconocimiento de las personas a partir de características vinculadas a su raza, género, edad, preferencia sexual, apariencia física, estado de salud,



habilidad y limitaciones. Reconocimiento de costumbres, valores, creencias, personalidad y visiones de mundo de otras personas o grupos sociales. (Chaux y Ruíz Silva, 2005)

TIPOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

- **LAS COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTOS:** se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Si bien esta información es importante, no es suficiente para el ejercicio de la ciudadanía y se necesitan las demás competencias.



- **COMPETENCIAS COGNITIVAS:** se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Por ejemplo, la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, y las capacidades de reflexión y análisis crítico, entre otras.
- **COMPETENCIAS EMOCIONALES:** son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.
- **COMPETENCIAS COMUNICATIVAS:** son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos. O la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista.
- **COMPETENCIAS INTEGRADORAS:** articulan, en la acción misma, todas las demás. Por ejemplo la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, que es una competencia integradora, requiere de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, de competencias emocionales como la autorregulación de la rabia, y de ciertas competencias comunicativas como la capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses.

ESTÁNDARES

A continuación se presenta la propuesta de estándares básicos organizados en la guía N° 6 del Ministerio de Educación Nacional sobre competencias ciudadanas con los que se pretende formar para la ciudadanía e innovar las prácticas pedagógicas. Estos son los estándares correspondientes para los grado sexto – séptimo.



GRADO PRIMERO A TERCERO

➤ convivencia y paz

ESTANDARES	
Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).	TIPO DE COMPETENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a recibir buen trato, cuidado y amor. 	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas. 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.). 	Comunicativa Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas. 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que mis acciones pueden afectar a la gente cercana y que las acciones de la gente cercana pueden afectarme a mí. 	Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar. 	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico cómo me siento yo o las personas 	Emocionales

<p>cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron.)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona. (Clave: practico lo que he aprendido en otras áreas, sobre la comunicación, los mensajes y la escucha activa.) 	Comunicativa
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?) 	Conocimientos Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad. 	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Me preocupo porque los animales, las plantas y los recursos del medio ambiente reciban buen trato. 	Cognitivas Emocionales



➤ Participación y responsabilidad democrática

ESTANDARES		TIPO DE COMPETENCIA
Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.		
<ul style="list-style-type: none"> • Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo. (Competencias comunicativas y emocionales). 		Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto mi punto de vista cuando se toman decisiones colectivas en la casa y en la vida escolar. 		Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que emociones como el temor o la rabia pueden afectar mi participación en clase. 		Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir. 		Comunicativas Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. 		Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Entiendo el sentido de las acciones reparadoras, es decir de las acciones que buscan enmendar el daño causado cuando incumplo normas o acuerdos. 		Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia.) 		Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. 		Integradoras



➤ **Pluralidad, identidad y valoración de las creencias.**

ESTANDARES		TIPO DE COMPETENCIA
Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.		
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre 		Conocimientos Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. 		Conocimientos Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?) 		Emocionales Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las ocasiones en que mis amigos/as o yo hemos hecho sentir mal a alguien excluyéndolo, burlándonos o poniéndole apodos ofensivos. 		Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente. . 		Emocionales Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Comparo cómo me siento cuando me discriminan o me excluyen... y cómo, cuándo me aceptan. Así puedo explicar por qué es importante aceptar a las personas. 		Cognitivas



GRADO CUARTO A QUINTO

➤ Convivencia y paz

ESTANDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.	Conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Entiendo que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos. 	Conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco la diferencia entre conflicto y agresión y comprendo que la agresión (no los conflictos) es lo que puede hacerle daño a las relaciones. 	Cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar. 	Cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las ocasiones en que actúo en contra de los derechos de otras personas y comprendo por qué esas acciones vulneran sus derechos. 	Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto. 	Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...) 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar. (Por ejemplo, cuando se maltrata repetidamente a algún compañero indefenso.) 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar. 	integradoras emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco los derechos fundamentales de los niños y las niñas. (A tener nombre, 	Conocimiento

nacionalidad, familia, cuidado, amor, salud, educación, recreación, alimentación y libre expresión.)	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las instituciones y autoridades a las que puedo acudir para pedir la protección y defensa de los derechos de los niños y las niñas y busco apoyo, cuando es necesario. 	Cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Ayudo a cuidarlas plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano. 	Integradoras



➤ **Participación y responsabilidad democrática**

ESTANDARES	
Participo constructivamente en procesos democráticos en mi salón y en el medio escolar.	TIPO DE COMPETENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar. 	conocimiento integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Conozco las funciones del gobierno escolar y el manual de convivencia. 	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y expreso, con mis propias palabras, las ideas y los deseos de quienes participamos en la toma de decisiones, en el salón y en el medio escolar. 	Conocimientos comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. 	Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. (Busco fórmulas secretas para tranquilizarme). 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Propongo distintas opciones cuando tomamos decisiones en el salón y en la vida escolar. 	Comunicativas
<ul style="list-style-type: none"> • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo. 	Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo. 	Integradoras



➤ **Pluralidad, identidad y valoración de las creencias.**

ESTANDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar.	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que todos los niños y las niñas somos personas con el mismo valor y los mismos derechos. 	Conocimientos Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco lo distintas que somos las personas y comprendo que esas diferencias son oportunidades para construir nuevos conocimientos y relaciones y hacer que la vida sea más interesante y divertida. 	Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente. (Al salón llegó una niña de otro lado: habla distinto y me enseña nuevas palabras.) 	Cognitivas Integradoras
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico mis sentimientos cuando me excluyen o discriminan y entiendo lo que pueden sentir otras personas en esas mismas situaciones. 	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas. 	Cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y reflexiono acerca de las consecuencias de la discriminación en las personas y en la convivencia escolar. 	



GRADO SEXTO

➤ Convivencia y paz

ESTÁNDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).	
Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.	Conocimiento
Sirvo de mediador en conflictos entre compañeros y compañeras, cuando me autorizan, fomentando el diálogo y el entendimiento	Integradora
Apelo a la mediación escolar, si considero que necesito ayuda para resolver conflictos.	Integradora
Reconozco el conflicto como una oportunidad para aprender y fortalecer nuestras relaciones.	Cognitivo
Identifico las necesidades y los puntos de vista de personas o grupos en una situación de conflicto, en la que no estoy involucrado. (En un problema, escucho a cada cual para entender sus opiniones.)	Cognitivo
Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.	Cognitivo
Comprendo que el engaño afecta la confianza entre las personas y reconozco la importancia de recuperar la confianza cuando se ha perdido.	Integradora
Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil. (Por ejemplo, por razones emocionales, económicas, de salud o sociales.)	Integradora
Comprendo que todas las familias tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación.	Conocimiento
Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.	cognitivo/comunicativo
Comprendo la importancia de los derechos sexuales y reproductivos y analizo sus implicaciones en mi vida. (Por ejemplo, el derecho a la planificación familiar.)	conocimiento/integradora

Promuevo el respeto a la vida, frente a riesgos como ignorar señales de tránsito, portar armas, conducir a alta velocidad o habiendo consumido alcohol; sé qué medidas tomar para actuar con responsabilidad frente a un accidente.	Integradora
Comprendo que el espacio público es patrimonio de todos y todas y por eso lo cuido y respeto.	Integradora
Reconozco que los seres vivos y el medio ambiente son un recurso único e irrepetible que merece mi respeto y consideración	Integradora



➤ **Participación y responsabilidad democrática**

ESTANDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Identifico y rechazo las situaciones en las que se vulneran los derechos fundamentales y utilizo formas y mecanismos de participación democrática en mi medio escolar.	Conocimiento
Conozco la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.	Conocimiento
Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales (como la tutela) y comprendo cómo se aplican.	cognitivo - integradora
Analizo el manual de convivencia y las normas de mi institución; las cumpla voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.	Integradora
Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo/a.	emocional – integradora
Manifiesto indignación (rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas.	cognitivo - emocional
Analizo cómo mis pensamientos y emociones influyen en mi participación en las decisiones colectivas.	Cognitivo
Identifico decisiones colectivas en las que intereses de diferentes personas están en conflicto y propongo alternativas de solución que tengan en cuenta esos intereses.	Cognitivo
Preveo las consecuencias que pueden tener, sobre mí y sobre los demás, las diversas alternativas de acción propuestas frente a una decisión colectiva.	Comunicativa
Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.	comunicativa - integradora
Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas.	Comunicativa
Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo.	Integradora
Comprendo la importancia de participar en el gobierno escolar y de hacer seguimiento a sus representantes.	

➤ **Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias**

ESTÁNDARES	TIPO DE COMPETENCIA
Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.	Conocimiento
Comprendo que, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Nacional, las personas tenemos derecho a no ser discriminadas.	Conocimiento
Reconozco que los derechos se basan en la igualdad de los seres humanos, aunque cada uno sea, se exprese y viva de manera diferente.	Cognitivo
Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.	Integradora
Respeto y defiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad	Comunicativa
Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.	Cognitivo
Comprendo que cuando las personas son discriminadas, su autoestima y sus relaciones con los demás se ven afectadas.	emocional – cognitivo
Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo eso influye en mi trato hacia ellos	Cognitivo
Analizo de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dicha situación con mis acciones u omisiones.	Integradora
Actúo con independencia frente a situaciones en las que favorecer a personas excluidas puede afectar mi imagen ante el grupo.	Integradora
Reconozco que los niños, las niñas, los ancianos y las personas discapacitadas merecen cuidado especial, tanto en espacios públicos como privados.	

¿Qué necesita una directiva docente para fortalecer la convivencia escolar?

Un elemento fundamental que se requiere es entender la participación como un principio de la educación. Existen muchas formas de concebir y vivir la participación, siendo común, por ejemplo, considerar que el manejo claro y público de la información es sinónimo de participación, o que la elección por votación de alguna decisión también lo es.



Esta guía propone entender la participación como “tomar parte de forma cotidiana, en las decisiones relacionadas con la vida ciudadana. Se trata de una participación política pero también cívica y comunitaria, con muchas más posibilidades y marcos de acción (...) Así, participar significa también ‘hacer parte de (...)’, compartir una identidad; que no se deriva solo de las raíces históricas y de las herencias del pasado, sino que se orienta principalmente hacia los proyectos del futuro”. (Martínez, 2010, p.63).

De esta forma, tomar parte necesita de un proceso de formación para el ejercicio de la ciudadanía que se da, por ejemplo, en la convivencia en los EE. Este proceso participativo significa para la o el directivo docente, realizar su quehacer desde una postura en la que, además de aportar al fortalecimiento de la convivencia, genere mejoras en otras áreas bajo su responsabilidad como el mejoramiento del clima escolar, las relaciones entre docentes y las relaciones con las familias, entre otras.

Por esta razón, para responder a la pregunta sobre cómo aportar al fortalecimiento de la convivencia escolar, se le propone pensar las acciones que usted realiza en su cotidianidad como quehaceres que lo llevarán a ser líder de la convivencia en su EE. Esta forma de concebir el liderazgo le permitirá realizar su labor desde una postura coherente con la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo de manera que, sin importar la acción específica que esté desarrollando, usted genere relaciones en el EE que promuevan una convivencia escolar compatible con los principios de la sociedad democrática por la que usted está trabajando desde el sector educativo.

Con el propósito de reflexionar sobre qué tan participativa está siendo la convivencia en su EE, más adelante encontrará una serie de indicadores para

realizar este ejercicio. Realizar esta verificación analizando la vida cotidiana del EE es útil para reflexionar sobre el ejercicio de la participación y la democracia que se aplica en la escuela.

Por ejemplo, en eventos de agresión lo usual es identificar a la personal agredida y a la persona agresora. Sin embargo, en esta situación la comunidad educativa podría reconocer su responsabilidad: cuando una persona agrede a otra generalmente hay personas que se mantienen al margen de la situación, actitud que puede rayar en la complicidad. Es importante comprender que aún las actitudes pasivas implican también una posición y una corresponsabilidad.

En este marco de referencia, es un reto exigente el que asumen las directivas en la gestión de la convivencia. Para aportarle al liderazgo, este documento identifica y propone tres saberes claves: saber reflexionar, saber consolidar equipos de trabajo y saber construir escenarios de diálogo.

Indicadores:

- Reflexionar
- Consolidar equipos de trabajo
- Construir escenarios de diálogo.



1. La capacidad para reflexionar es indispensable en un ambiente democrático. En el EE conviven múltiples mundos y miradas que deben participar activamente. Las directivas estarán en capacidad de comprender, reconocer y valorar aportes de cara a las decisiones colectivas que tendrá que aplicar como líder.

2. La capacidad para consolidar equipos de trabajo es necesaria para que la reflexión lleve a decisiones y acciones conjuntas y corresponsables.

3. La capacidad para generar espacios de diálogo permite al líder reconocer múltiples realidades y propiciar la escucha activa y proactiva. De esta manera se podrá coordinar y ejecutar las decisiones colectivas basadas en la valoración de la diferencia, generar saberes y compartir responsabilidades.

Teniendo en cuenta estos tres saberes, a continuación se plantean algunas herramientas que pueden ser de utilidad.

RECOMENDACIONES PARA DOCENTES FRENTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA A ESTUDIANTES CON DEFICIT COGNITIVO

- El maestro (a) que atiende a población con discapacidad cognitiva debe tener siempre muy claros los objetivos tanto generales como concretos o específicos y las metas de formación. También debe estructurar, sistematizar los pasos y estrategias seguir para alcanzar esos objetivos y metas. Debe saber cómo evaluar los progresos de períodos cortos, de modo que pueda hacer los cambios necesarios en sus programas.



- El modo de actuar del profesor (a) debe encauzar al estudiante con discapacidad cognitiva al éxito en la ejecución de una tarea determinada, ya que la sensación de fracaso y la falta de motivación actúan de un modo extremadamente negativo.

- El maestro (a) tiene que ser creativo en el modo de diseñar las actividades y de preparar los materiales. Debe ser flexible a la hora de llevar a cabo cada una de las sesiones. Esto es válido también en las etapas siguientes, durante la escolarización.

- Debe saber interpretar las diversas señales que el estudiante le envíe; las atenderá e incorporará en su trabajo, modificando lo que sea necesario. A veces será para ir más de prisa y no frenar el avance del estudiante, otras veces será para dejarle descansar respetando su nivel de fatigabilidad, otras veces será para aprender del propio estudiante un modo mejor para enseñarle. El maestro (a) debe evitar la rigidez, la imposición, la intransigencia, aunque sin perder de vista el objetivo educativo.

- Además de lo anterior es indispensable que la institución educativa y específicamente el educador de grado o área tenga una apropiación conceptual consolidada de las características y procesos de aprendizaje de las personas en situación de discapacidad, esto le permite ser asertivo a la hora de implementar estrategias de atención educativa.

- El profesional de apoyo dentro de la modalidad de atención formal, es un mediador que cumple unas funciones específicas las cuales están plasmadas en la Resolución 2565 de Octubre del 2003, pero además su compromiso de apoyo con los estudiantes con discapacidad cognitiva está íntimamente relacionada con el desarrollo de las funciones cognitivas que le permitan al estudiante enfrentarse con éxito a las tareas.

TALLERES PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LOS ESTUDIANTES

TALLER NO. 1: “¿QUÉ DECISIÓN TOMARÍAS?” (COMPETENCIAS COGNITIVAS)



COMPETENCIAS A DESARROLLAR

- ✓ Identifico dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizo alternativas de solución, considerando los aspectos positivos y negativos de cada opción
- ✓ Argumento y debato sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto, reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos.

OBJETIVO

Incentivar a los estudiantes a que asuman sus propias decisiones y responsabilidades sin excluir a nadie por sus diferencias.

MATERIALES

Fotocopias

DESARROLLO

Individualmente lea analice y responda la siguiente actividad. Luego aporte sus reflexiones al grupo en una plenaria.

ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Con el planteamiento de esta situación cotidiana se pretende que los desarrolles tu capacidad de análisis y la toma de decisiones, enfrentando así, las consecuencias de tus actos.

PROBLEMA



Un día en un salón de clase mientras cumplían con su jornada escolar obligatoria entro un profesor nuevo de filosofía, este se presentó y comenzó con su clase explicando a los alumnos la importancia que tenía la filosofía en la vida cotidiana, mientras él daba su punto de vista un estudiante se levantó del puesto y se dirigió al profesor diciéndole que ella no estaba de acuerdo con él, pues para ella la filosofía no servía de nada y que él estaba perdiendo el tiempo. El profesor se sintió muy ofendido pero le respeto la opinión de la joven pero en ese momento otra estudiante se mostró en total desacuerdo con la compañera diciéndole que la filosofía sí servía y para mucho; esto ocasionó que el grupo se dividiera en dos, un grupo que creía que la filosofía no servía y otro que creía que si servía.

1. ¿Crees que la estudiante que estaba en desacuerdo con el profesor tiene la razón? ¿Por qué?
2. Si tu estuvieras entre ese conflicto ¿hacia qué lado te quedarías? ¿Por qué?
3. Plantea una posible solución a este problema.

TALLER NO. 2:“PONGÁMONOS EN SU LUGAR” (COMPETENCIAS COGNITIVAS)

COMPETENCIA A DESARROLLAR

Comprendo la importancia de brindar apoyo a la gente que está en una situación difícil. (Por ejemplo, por razones emocionales, económicas, de salud o sociales.)

OBJETIVO

Sensibilizar a los estudiantes ante una realidad ajena a la nuestra.

MATERIALES

Caso para analizar.

DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA



Analicemos una situación que se ve a diario sobre todo en nuestro país, pero nunca nos hemos dado a la tarea de mirarla desde otro punto de vista, es por eso que es tan esencial que la llevemos a cabo con la mayor responsabilidad y conciencia. Vez por la televisión una noticia de una familia muy pobre que ha sido desplazada por la violencia, uno de los integrantes de la familia era un joven que como todos tenía muchos sueños y entre ellos era estudiar y sacar a su familia adelante, pero a consecuencia del desplazamiento, sus sueños ya no significaban nada para él, pues los veía aún más lejanos.

1. ¿Qué piensas de la situación que está viviendo esta familia, más específicamente el joven?
2. Ahora ponte en el lugar de este joven. ¿Qué piensas?
3. ¿Dejarías que esta situación acabara con tus sueños?
4. Ahora dime ¿cómo se siente estando en su lugar?

DESARROLLO

Esta actividad aunque puede parecer muy sencilla, es tal vez una de las más importantes y profundas; pues consiste en sensibilizarse ante la situación o vivencia del otro, puede plantearse como punto de reflexión una noticia o un hecho que especifique una situación concreta. Se trata plantar el caso e invitar a la reflexión y a la participación grupal. La idea es que todos puedan dar sus aportes.

CONCLUSIÓN

Realiza un pequeño análisis sobre la realidad que vives tú y la de los demás. Léelo ante tus compañeros

TALLER NO. 3: “LA PÉRDIDA DEL MORRAL DE MARCELA”.

(COMPETENCIAS INTEGRADORAS)



Parte 1.

Marcela regresa del almuerzo al aula de octavo grado y descubre que el morral no está en su puesto. Grita desesperada: *“Perdí mi morral, profe, ahí tengo mi tarea... me va a dar insuficiente, no puede ser... ¡Profe, por favor!”*. Se forma un gran escándalo y entre búsquedas ansiosas, acusaciones de robo, alboroto y protestas de las demás personas, se va el tiempo de clase. El profe – que opina que Marcela es una rebelde - se desespera y manda a callar a Marcela. A la hora de salir el morral no aparece. Marcela vuelve a casa y cuenta el suceso a su madre quien se molesta y sale directo a la escuela a hablar con el rector. Este no la atiende y la envían a la oficina de orientación escolar.

¿Qué cree usted que debió hacer el docente?

- Cerrar la puerta hasta que apareciese el morral de Marcela.
- Calmar a Marcela y tratar de ayudarle a encontrar su morral.
- Restablecer el orden y continuar con su clase a pesar de la angustia de Marcela.
- Trasladar el asunto a la coordinación.
- Acusar a Marcela de sabotear su clase.

Parte 2.

En la oficina de orientación escuchan la queja de la madre de Marcela y le prometen reclamar al docente por su comportamiento. La orientadora llama a la coordinación donde le informan que al final de la tarde anterior habían traído un morral encontrado en los baños, era el morral de Marcela. La madre entra en cólera y reclama a Marcela por su desorden: *“Ves, te lo he dicho, esta mañana*

dejaste tu cuarto hecho un chiquero, ¿qué crees?, ¿que esa es la forma de vivir en tu casa?" Se enzarzan en reclamos mutuos.

¿Qué cree usted que debió hacer la madre de Marcela?

- a. Conociendo a Marcela, regañarla por haber perdido el morral y hacer caso omiso de la actuación del docente.
- b. Está bien apoyarla ante la actitud del docente.
- c. Escribir una carta al rector quejándose del docente y de la escuela.
- d. Propiciar que Marcela mejore su capacidad de orden en lo cotidiano.
- e. Obligarla a que confiese que no hizo la tarea y acusarla de perder el morral deliberadamente.

Parte 3.

En la oficina de orientación entregan a Marcela su morral, el profe de octavo pide disculpas a ambas por el tratamiento dado a Marcela, y madre e hija salen para su casa. La madre dice a Marcela: "Muéstrame tu tarea".

¿Qué cree usted que debería hacer Marcela ante este pedido?

- a. Declararse ofendida ante la madre por su pedido.
- b. Cuestionar la pregunta.
- c. Mostrar la tarea.
- d. Explicitar ante sus cuidadores el tema de la confianza.

Le invitamos a reflexionar sobre este caso con las personas que conforman su familia. Puede ser interesante la manera cómo cada integrante de la familia percibe el caso y generar un espacio de diálogo sobre otras situaciones que ocurren en los EE y afectan la convivencia escolar.

TALLERES PARA LOS DOCENTES

TALLER NO. 1: “¿QUÉ TANTO SABES DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS?”

COMPETENCIA A DESARROLLAR

Reconozco aspectos generales de las competencias ciudadanas y sus implicaciones en la sociedad.

OBJETIVO

conocer los conceptos relacionados con las competencias ciudadanas.

MATERIALES

Lápiz y Hoja de papel guía

DESARROLLO

Está orientada al docente; formando grupos de 3 docentes y posteriormente resuelven el cuestionario generalizando los conceptos a nivel grupal. Básicamente lo que se busca es que los docentes se empiecen a familiarizar a nivel general con el tema de las competencias ciudadanas, al mismo tiempo que reconozcan conceptos básicos que serán indispensable para el desarrollo de todos los demás talleres.



CUESTIONARIO

Este cuestionario contiene preguntas

1. ¿Qué son para tí las competencias ciudadanas?
2. ¿Cuáles conoces?
3. ¿Crees necesaria la práctica de éstas?
4. De por lo menos 2 ejemplos reales de estas competencias.
5. ¿Qué crees que haga falta para el buen desarrollo de las competencias ciudadanas?
6. Según tu punto de vista ¿Cuál de las competencias es la más importante?

CONCLUSIÓN

Para finalizar esta actividad de conocimiento se socializa con todos los docentes cada una de las repuestas.

TALLER NO. 2: APRENDIENDO SOBRE LOS TIPOS DE COMPETENCIAS



COMPETENCIA A DESARROLLAR

Identifico y clasifico los estándares según el tipo de competencia.

OBJETIVO Conocer y aplicar los tipos de competencias

MATERIALES

Globos, marcadores, papel, guía n° 6 Estándares básicos de competencias ciudadanas.

DESARROLLO

Se forman grupos diferentes al anterior. La actividad consiste en hacer explotar lo más rápido posible los globos y extraer los papelitos con los estándares escritos allí, para posterior ubicarlos por tipos de competencias en las carteleras ubicadas para cada grupo.

CONCLUSIÓN

El equipo contrario debe corroborar que el ejercicio este bien realizado. La idea es ofrecer retroalimentación entre los diferentes grupos apoyándose del documento entregado.

TALLER NO. 3:“RELACIONANDO TÉRMINOS”

COMPETENCIA A DESARROLLAR

Conozco y utilizo con propiedad algunos términos relacionados con las competencias ciudadanas

OBJETIVO

Repasar los conocimientos ya adquiridos.

MATERIALES

Colores, sopa de letras.

SOPA DE LETRAS

Z	Y	E	D	A	A	O	G	D	A	D	V	N	O	R	M	A	S	A	X
E	Y	C	A	I	U	R	R	E	I	A	E	D	M	E	V	H	B	I	Q
D	R	O	D	C	T	E	U	M	C	D	X	E	S	S	D	C	A	C	T
A	J	N	I	N	O	N	P	O	N	I	P	R	I	P	V	U	C	N	C
R	U	S	N	E	R	O	O	C	E	V	R	E	L	A	A	C	O	A	I
N	S	T	U	V	I	S	S	R	R	I	E	C	A	C	L	S	N	R	U
O	T	I	M	I	D	R	O	A	E	T	S	H	R	I	O	E	F	E	D
H	I	T	O	V	A	E	L	C	F	R	A	O	U	O	R	I	L	L	A
T	C	U	C	N	D	P	I	I	I	E	R	S	L	S	A	D	I	O	D
S	I	C	U	O	W	G	D	A	D	S	E	B	P	N	C	E	C	T	A
U	A	I	L	C	Y	B	A	Z	S	A	L	N	E	D	I	N	T	B	N
O	B	Ó	U	L	S	E	R	V	I	C	I	O	T	V	Ó	T	O	E	Í
E	T	N	I	A	S	Q	I	P	A	Z	G	N	O	L	N	I	S	S	A
O	M	S	I	V	I	C	D	S	I	C	I	E	D	A	D	D	T	T	W
S	E	R	E	B	E	D	A	U	C	Y	Ó	É	T	I	C	A	R	A	R
S	E	R	E	B	E	D	D	N	V	H	N	V	O	T	O	D	A	D	A
A	U	T	O	R	R	E	G	U	L	A	C	I	Ó	N	Q	N	T	O	Z
E	T	N	E	I	B	M	A	R	N	A	D	I	Á	L	O	G	O	R	A
O	S	I	M	O	R	P	M	O	C	T	C	O	L	O	M	B	I	A	S
A	Í	T	A	P	M	E	G	O	B	I	E	R	N	O	A	K	Y	V	E

La intención de esta sopa de letras es hacer que los estudiantes logren identificar y relacionar algunos términos que van ligados a las competencias ciudadanas. Cabe aclarar que el número de palabras no se especificó con el fin de que al terminar la actividad puedan intercambiar palabras entre compañeros.

DESARROLLO

Se le hace entrega a cada uno de los estudiantes la sopa de letras, para que encuentren en ella algunas palabras relacionadas con las competencias ciudadanas.

CONCLUSIÓN

Para finalizar esta actividad los estudiantes deben decir el número de palabras que hallaron en la sopa de letras y con ayuda del resto de sus compañeros llegar a un mismo número de palabras.

BIBLIOGRAFIA

Estándares básicos de competencias ciudadanas, Tomado de Guía N° 6,
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL 2014

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

TALLERES PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Autor
Javier I. Montoya M. F U C N

TALLERES PARA EL FOMENTO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Autor
Javier I. Montoya M. F U C N

UNESCO, Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para
Todos, 2005